

# LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL ÁREA DE NEGOCIOS

**LILIANA MANRIQUE CADENA**

*Profesora Asociada del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*

**AMAIA ARIZKUREN ELETA**

*Profesora Titular. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Deusto*

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don Heliodoro CARPINTERO CAPELL, don Amalio BLANCO ABARCA, don José Antonio CORRALIZA RODRÍGUEZ, don Darío NUÑO DÍAZ MÉNDEZ, doña Lucía MARCOS ALONSO y doña María Teresa SÁEZ BLANCO.

## **Extracto:**

**E**STE proyecto de investigación surge en respuesta a los desafíos del entorno actual, cada vez más dinámico y más complejo. Este nuevo contexto hace que las empresas tengan la necesidad de ser más competitivas. En este ambiente de trabajo competitivo, la gestión por competencias es una estrategia clave para las organizaciones. Para ello, resulta indispensable contar con personal competente en todos los niveles de la organización.

Los empleados con las competencias adecuadas a nivel profesional, para hacer frente al nuevo entorno, son provistos por distintas universidades. Entre los diferentes personajes en una universidad, elegimos a la figura del profesor como pieza clave ya que es quien contribuye a la formación de competencias de los estudiantes universitarios.

Este trabajo de investigación analiza diferentes aspectos para identificar las competencias docentes más valoradas del profesor universitario en general y específicamente en los modelos educativos: presencial y virtual. En este estudio participaron 552 estudiantes de 5 diferentes carreras profesionales del área de negocios del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Estos estudiantes se encontraban cursando los semestres primero, cuarto, quinto y noveno de su carrera profesional en los modelos educativos presencial y virtual. Los hallazgos de este estudio confirman el análisis previo de la literatura que las competencias docentes del profesorado universitario de las más valoradas son, por un lado, la competencia de comportamiento ético y atención personal al alumno, como por otro lado, la competencia de comunicación verbal efectiva. Este trabajo de investigación pretende contribuir a la investigación existente en esta área y trata de ganar un mejor entendimiento sobre las competencias docentes del profesorado universitario.

**Palabras clave:** competencias profesionales, competencias docentes, valoración de las competencias, identificación de las competencias y gestión por competencias.

# THE ASSESSMENT OF TEACHING COMPETENCIES OF UNIVERSITY PROFESSORS IN THE BUSINESS FIELD

**LILIANA MANRIQUE CADENA**

*Profesora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*

**AMAIA ARIZKUREN ELETA**

*Profesora Titular. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Deusto*

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don Heliodoro CARPINTERO CAPELL, don Amalio BLANCO ABARCA, don José Antonio CORRALIZA RODRÍGUEZ, don Darío NUÑO DÍAZ MÉNDEZ, doña Lucía MARCOS ALONSO y doña María Teresa SÁEZ BLANCO.

## **Abstract:**

**T**HIS research project arises in response of the actual challenges of the environment. This new context makes organizations to have the necessity to be more competitive. In this competitive work environment, the competency management is a key strategy for organizations. Because of that, it is important that an organization have competitive personnel in all level of the company.

The employees with the appropriate competencies in the professional level, in order to face the new environment, are provided by different universities. Among the important figures in universities, we chose the professor as the key piece because he or she contributes in a direct and indirect way to the undergraduate student's competency training.

This research work, analyses different aspects to identify the most valued teaching competencies that a university professor has. First, the professor's competencies are analyzed in a general perspective and second, the professor's competencies are analyzed in the specific education models: regular context (professor-student in a classroom) and the virtual context. 552 undergraduate students participated in this study. They were studying 5 different bachelor programs in the business school of ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). These students were studying the first, second, fourth, and ninth semesters of their bachelor programs either in the regular context or the virtual context. The findings of this study confirm the previous analyses in the field literature. These findings show that the most valued competencies that undergraduate students perceived in their professors are on one hand the competency of ethics and personal attention behaviors that professors demonstrate in class and in the other hand, the competency of effective verbal communication. This research work, pretends to contribute, at least a little to the existent research in this field, and try to gain a better understanding of the teaching competencies of university professors.

**Keywords:** professional competencies, teaching competencies, competency assessment, competency identification and competency management.

# Sumario

1. Introducción.
  - 1.1. Objetivos de la investigación.
2. Características de las competencias individuales.
3. Clasificación de competencias.
4. Estudio empírico.
5. Hipótesis de la investigación.
6. Metodología de la investigación.
7. Instrumento de medición.
8. Conclusiones de la investigación empírica.
9. Limitaciones y futuras investigaciones.
10. Implicaciones prácticas.

Bibliografía.

Anexos.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe un entorno más dinámico y complejo. Con la aparición de la globalización, la apertura de fronteras y el surgimiento de bloques económicos entre países; las empresas han tenido la necesidad de ser más competitivas en los productos y servicios que ofrecen para poder mantenerse en el mercado.

Cualquier organización, independientemente del tamaño o actividad a la que se dedique, está compuesta por personas. Las personas que integran las organizaciones deben estar preparadas para enfrentar este entorno cambiante y complejo que se les presenta. HAY GROUP (2003) establece que al haber una economía que cambia más rápido que en años anteriores, es un hecho que ha provocado que las compañías cambien sus formas de operar siendo más agresivas en el mercado, más orientadas hacia resultados y con una forma distinta de contratar a sus empleados.

CIVELLI (1998) señala que el entorno actual ha traído como consecuencia cambios numerosos en el mundo del trabajo.<sup>1</sup> Además, CIVELLI (1998), por otra parte, considera que estos cambios han hecho que cada vez sea más difícil encontrar formas de reconocer las habilidades, actitudes y competencias que tienen los empleados.

Las organizaciones deben preocuparse por atraer capital humano con talento a la organización, asegurando su permanencia en la empresa. LE BOTERF (2001:41) señala que «en un contexto económico difícil en el cual el empleo estable se vuelve incierto, poseer una cartera de competencias y poder valerse de ella se convierte para los empleados en un activo nada desdeñable».

Los empleados con las competencias adecuadas para hacer frente al nuevo entorno son provistos por distintas universidades. Entre los diferentes personajes en una universidad, encargados de formar las competencias profesionales de los estudiantes que se emplearán en las empresas al salir de la universidad, elegimos a la figura del profesor como pieza clave.

<sup>1</sup> RODRÍGUEZ-CARRASCO y CEGARRA-NAVARRO (2004) por su parte, establecen que las empresas y sus responsables se encuentran sujetos a controles exhaustivos y continuos en función de valores que van más allá de la calidad, la eficiencia y las ganancias económicas.

Como eje central de esta investigación, optamos por la valoración que hacen los estudiantes universitarios de las competencias docentes del profesorado del área de negocios. Consideramos importante investigar sobre este tema al observar que en la actualidad tanto las empresas a nivel general como cada vez más universidades comienzan a estar preocupadas por incorporar las competencias en su gestión de recursos humanos ya que buscan basar la selección de su personal, la formación y evaluación del mismo, el establecimiento de carreras del personal, así como el diseño de su sistema de retribución a los empleados con base a un enfoque de competencias, lo cual aporta un punto de luz a la gestión moderna de los recursos humanos.

Este trabajo de investigación analiza diferentes aspectos para identificar las competencias docentes más valoradas del profesor universitario en general y específicamente en los modelos educativos: presencial y virtual. En este estudio participaron 552 estudiantes de 5 diferentes carreras profesionales del área de negocios del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Estos estudiantes se encontraban cursando los semestres primero, cuarto, quinto y noveno de su carrera profesional en los modelos educativos presencial y virtual.

### 1.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación están divididos en tres partes, objetivo general, objetivos específicos del marco teórico y objetivos específicos de la investigación empírica.

#### **Establecimos como objetivo general:**

Identificar las competencias docentes más valoradas del profesor universitario en general y específicamente en los modelos educativos: presencial y virtual.

Definimos como objetivos específicos del marco teórico:

- Conocer los orígenes del enfoque de competencias.
- Conocer los aspectos más relevantes sobre las competencias profesionales en el contexto organizacional.
- Conocer los aspectos esenciales de las competencias en el ámbito de la educación superior y más específicamente los aspectos relacionados con las competencias docentes del profesor universitario.

Una vez identificados los anteriores objetivos, definimos los objetivos específicos de la investigación empírica:

El objetivo específico 1 es: identificar cuáles son las competencias docentes más valoradas por todos los estudiantes independientemente del modelo educativo.

El objetivo específico 2 y el objetivo específico 3 pretenden: identificar cuáles son las competencias docentes que son más valoradas por los estudiantes:

- Del modelo educativo presencial.
- Del modelo educativo virtual.

Los objetivos específicos 4 al 6 consisten en: identificar cuáles son las competencias docentes más valoradas por los estudiantes independientemente del modelo educativo de acuerdo:

- A la carrera que estudian.
- A su género.
- Al semestre en el que se encuentran estudiando en su estudios profesionales.

Por último, el objetivo específico 7 trata de: identificar algunas subcompetencias de la práctica docente que son valoradas de forma distinta entre los estudiantes del modelo educativo presencial y del modelo educativo virtual.

Considerando los objetivos específicos del marco teórico del estudio, nos avocamos a revisar la literatura relacionada con el tema de las competencias de los empleados tanto en las organizaciones como en el contexto de las universidades.

### **Revisión de la Literatura:**

Uno de los principales factores que ha tenido impacto en el entorno actual de las organizaciones causando un nuevo dinamismo bajo el cual las empresas operan es la globalización.

Ante la globalización, MORCILLO (1997:35) establece que «el dinamismo de las fuerzas competitivas ha creado un contexto muy distinto al que prevalecía años atrás». Agrega que esto ha suscitado cambios de actitudes en el mundo empresarial.

Los empleados, ante este nuevo entorno, deben contar con las habilidades, actitudes y competencias que les permitan desenvolverse con eficiencia y eficacia dentro de la organización, satisfaciendo las necesidades cada vez más exigentes de los mercados a los que orientan sus productos o servicios.

Para que se cumplan los objetivos de la organización, la empresa debe tener en cuenta que la atracción y retención de este profesional depende de las posibilidades de promoción para los empleados a ocupar posiciones superiores en la empresa y el clima laboral que exista, así como de los esquemas de retribución, entre otros. Un factor que contribuiría a que la empresa cuente con el personal adecuado, sería un sistema de competencias que permita a la empresa realizar una selección eficaz, identificando no solo los aspectos de elegibilidad (conocimientos y habilidades específicas del pue-

to) sino también los de idoneidad (actitudes, valores, motivaciones, atributos) para cada uno de los puestos de la organización propiciando un ambiente de profesionalidad y servicio al cliente, que logre representar una de sus principales ventajas competitivas sobre sus competidores actuales y futuros. De esta manera, las organizaciones lograrán atraer y retener ese capital humano con talento, desarrollando su potencial al máximo y alineándolo a la estrategia de la organización. PERETTI (1998) sostiene que el siglo XXI se inicia con grandes déficits derivados de los cambios tecnológicos, y que una forma de subsanar ese déficit por distintos tipos de organizaciones, es a través de un enfoque de competencias,<sup>2</sup> que definimos y analizamos a continuación.

Antes de entrar de lleno a describir el concepto de competencias en las organizaciones, consideramos importante describir brevemente el origen del enfoque de competencias.

Varios autores como BLAS (1999), GALLEGO (2001), HAY GROUP (2003) y RODRÍGUEZ (1999) concuerdan en señalar que quien inicia los estudios sobre el tema de competencia profesional fue David MCCLELLAND en la década de los setenta.

GALLEGO (2001) y HAY GROUP (2003) agregan que MCCLELLAND conjuntó los resultados de un número considerable de estudios que mostró que los tests de aptitudes y los tests de inteligencia, que comúnmente han sido utilizados por los psicólogos para predecir el desempeño, no predijeron el desempeño en el puesto. Así que MCCLELLAND encontró una mejor medida para predecir el comportamiento en el puesto. Llamó a esta medida *competencia*<sup>3</sup> y la analizó a través de dos herramientas: muestras de criterio<sup>4</sup> y la entrevista de incidentes críticos (BEI).<sup>5</sup> Posteriormente, HAY GROUP (2003) establece que la entrevista de incidentes críticos es una entrevista altamente estructurada que se enfoca en las características de la persona que está siendo entrevistada más que en el contenido del trabajo. RODRÍGUEZ (1999) y HAY GROUP (2003) establecen que David MCCLELLAND se dio cuenta de que para predecir las competencias de las personas de una manera eficiente, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, comparando las características de las personas exitosas con las características de las personas con un desempeño promedio para finalmente poder predecir si las personas tendrían un desempeño exitoso una vez que ingresaban a la fuerza laboral de las empresas.

Retomando los hallazgos que hace MCCLELLAND para predecir el desempeño exitoso de las personas identificando ciertas características en ellas que las llevaban a tener un desempeño exitoso, BLAS (1999) establece que existen dos enfoques de competencias. El primer enfoque es una propuesta conceptual que merece el calificativo de clásica, que es la propuesta de David MCCLELLAND, donde los conocimientos, las habilidades y los atributos personales son considerados como los principales factores de predicción de la capacidad profesional y, por tanto, del desempeño como indicador de compe-

<sup>2</sup> CORVALÁN y HAWES (2005) establecen que un enfoque de competencias es aquel donde se estudian las conductas de las personas y que solo pueden ser definidas en relación a la acción, es decir, a su aplicación en un desempeño profesional específico en un medio socio-técnico-cultural dado.

<sup>3</sup> La definición de competencia se hará posteriormente en el marco teórico de esta tesis.

<sup>4</sup> Las muestras de criterio se basan en individuos de dos grupos diferentes (con desempeño sobresaliente y con desempeño promedio) para saber qué es lo que verdaderamente diferencia el desempeño y qué es lo que crea el éxito en el puesto.

<sup>5</sup> Traducida del idioma inglés cuyas siglas son BEI (*Behavioral Event Interview*) y que es comúnmente utilizada en el idioma español como entrevista de incidentes críticos.

tencias profesionales. En este primer enfoque hay un interés marcado por los desempeños exitosos que se pueden observar en los empleados que se diferencian de los empleados con desempeños ordinarios. El segundo enfoque al que se refiere BLAS (1999) sobre las competencias profesionales,<sup>6</sup> surge como una crisis de los sistemas formativos en general y la crisis de la formación profesional en particular.

Respecto a este segundo enfoque de las competencias profesionales, BLAS (1999) presenta las siguientes peculiaridades: se centra en los desempeños efectivos como punto de partida, pero se interesa más por los desempeños ordinarios que muestran los empleados en las distintas situaciones de trabajo para ser desarrollados. Consideramos importante mencionar que nuestra investigación está basada en este segundo enfoque de competencias profesionales.

Además de los enfoques de competencias mencionados con anterioridad, en los cuales los aspectos observables del desempeño son importantes BUENO (1998) indica, por su parte, que los aspectos intangibles<sup>7</sup> están adquiriendo importancia en la realidad de distintos negocios. Esta evidencia justifica el interés, en esta última década, de diferentes investigadores, expertos, compañías e instituciones para saber cómo desarrollar, medir y administrar tales intangibles. Por tanto, consideramos que la conceptualización de las competencias es difícil de definir ya que incluyen tanto aspectos tangibles como intangibles.

Previamente a definir el concepto de competencias cabe resaltar que el estudio de competencias puede hacerse desde distintos puntos de vista ya que de acuerdo con LEVY-LEBOYER (1997), el término competencia es un concepto muy complejo que se presta a múltiples interpretaciones, matices, malentendidos y a aspectos tanto observables como a aspectos intangibles.

SPENCER y SPENCER (1993:9), al definir el concepto de competencias puntualizan que las competencias son características fundamentales del hombre e indican que son «formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y son duraderas en el tiempo».

LEVY-LEBOYER (2000) establece que las competencias de un individuo están conformadas en una parte, tanto por aptitudes como por rasgos de personalidad y por otra parte, por la experiencia adquirida del individuo durante su vida activa. Al hablar de competencias en un contexto organizacional, recalca que estas deben estar dirigidas al cumplimiento de una misión,<sup>8</sup> en el marco de una empresa, que será llevada a cabo por individuos de acuerdo a sus estrategias y a su cultura.

<sup>6</sup> ANEAS (2003) refiere las competencias profesionales como las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo (un puesto de trabajo que está ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político y económico concreto) SEBASTIANI (2006) señala que la competencia profesional hace referencia, básicamente, a las atribuciones, funciones, tareas y roles de un trabajador para realizar, de forma adecuada, lo que se le requiere en su lugar de trabajo y que son la consecuencia de un proceso formativo (que no solo proviene del ámbito académico sino también de la misma experiencia laboral).

<sup>7</sup> SCORZA (2008) describe los aspectos intangibles como los aspectos intangibles del desempeño que no se conectan directamente con la evaluación de resultados del mismo de manera inmediata. SEBASTIANI (2006) indica que el aspecto intangible de la competencia tiene que ver con aquellas atribuciones y roles que un empleado realiza, de forma adecuada para realizar las tareas y funciones de un puesto de trabajo que son difíciles de asociar con la medición de los resultados de su trabajo.

<sup>8</sup> CARDONA y GARCÍA-LOMBARDÍA (2005) refieren la misión de una empresa como el compromiso que caracteriza su identidad, aquello que la empresa pretende ser a través de las acciones coordinadas de sus miembros y de todos los que colaboran con ella.

Por último, incluimos la definición de BOYATZIS (1982) quien establece que una competencia de trabajo es una característica subyacente de una persona que puede ser un motivo, rasgo de personalidad, habilidad, un aspecto de la auto-imagen o un cuerpo de conocimiento que él o ella utilice.

ALLES (2001) complementa la definición anterior del concepto de competencias al explicar que una característica subyacente significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad de una persona y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales.

Consideramos importante mencionar que, después de revisar y analizar las diferentes definiciones de competencias realizadas por diversos autores, basamos nuestra investigación apoyándonos en una definición propia del concepto de competencias. Definiremos el concepto de competencias como *el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que una persona muestra a través de su comportamiento en un contexto particular y que puede ser valorado por otros*.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS INDIVIDUALES

Adicionalmente a los elementos que integran las competencias y a las definiciones de las competencias individuales anteriormente descritas, ahora nos enfocaremos a mencionar lo que algunos autores consideran deben ser las características de las competencias.

MONTEBELLO (2001) muestra una perspectiva similar a la de LEDFORD (1995) estableciendo que una competencia debe cumplir con las siguientes características: 1) requiere conocimiento, actitudes y/o habilidades que afectan al puesto de trabajo, 2) debe estar correlacionada con el desempeño,<sup>9</sup> 3) que pueda ser medida contra un estándar y 4) que pueda ser mejorada.<sup>10</sup>

Existen numerosos autores que enlistan características sobre competencias. Sin embargo solo mencionaremos las características principales de algunos autores. Las competencias desde el punto de vista de PEREDA, BERROCAL y LÓPEZ (2002) por una parte están en función de comportamientos observables, que son los que permiten el desempeño eficaz y eficiente de una actividad laboral completa agregando que por otra parte, las competencias siempre están relacionadas a una estructura organizativa, a una estrategia y a una cultura dadas y claro está a un trabajo concreto.

Después de revisar la literatura sobre las características de las competencias, nosotros consideramos para nuestra investigación las siguientes características sobre las competencias:

1. Deben ser demostrables, basadas en comportamientos de la persona.
2. Relacionadas con las actividades que realiza la persona en su puesto de trabajo y en la organización.

<sup>9</sup> En CORPOEDUCACIÓN (2003) se establece que abordar un enfoque de competencias es dar un viraje hacia los resultados de la aplicación de los conocimientos, las habilidades y destrezas.

<sup>10</sup> En CORPOEDUCACIÓN (2003) se señala que las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o realizaciones en los distintos campos de la acción humana.

3. Medibles.

4. Desarrollables.

Decidimos describir así las características de las competencias ya que como en nuestra investigación analizamos la valoración que los estudiantes hacen de las competencias del profesorado universitario, consideramos que los estudiantes pueden valorar a través de la observación las competencias que el profesor demuestra en el aula por los comportamientos que manifiesta frente a sus estudiantes.

Además de las características de las competencias, también existen muchas maneras distintas de clasificarlas de acuerdo a un buen número de autores. No obstante, consideramos importante establecer por lo menos algunas de las clasificaciones que estén más estrechamente relacionadas con este estudio.

### 3. CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Existe un número interminable de autores manejando diversos tipos de competencias. GALLEGO (2001) por su parte, plantea esta misma reflexión al comentar que existen diversas clasificaciones de competencias. Sin embargo la clasificación más frecuentemente utilizada es la que hace relación a tres aspectos básicos en el desempeño:

- Competencias relacionadas con el *SABER*: conocimientos técnicos y de gestión.
- Competencias relacionadas con el saber *HACER*: habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje.
- Comportamientos, personalidad y valores.
- Competencias relacionadas con el *SER*: aptitudes personales, actitudes.

MERTENS (1997), así mismo, clasificó a las competencias en tres tipos: *genéricas*, que se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos; *específicas*, que se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con una ocupación específica y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales; y las *básicas*, que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo (matemáticas, español, química, etc.).

Después de revisar diversas clasificaciones en la literatura sobre las competencias, en nuestra investigación, utilizamos la clasificación de competencias de MERTENS (1997).

Como en nuestra investigación se realizó en una universidad y lo que pretendemos es identificar las competencias docentes del profesorado universitario, decidimos trabajar con las competencias genéricas de los profesores ya que recordando a MERTENS (1997) las competencias genéricas se

relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propias de diferentes ámbitos. Con base en lo anteriormente planteado, pretendemos identificar en nuestro estudio aquellas competencias genéricas del profesorado universitario y decidimos acotar el ámbito de estudio al aula. Como nuestro ámbito de estudio es el aula, consideramos importante mencionar que solo analizaremos las competencias docentes de los profesores universitarios.

Las competencias del profesorado universitario son de varios tipos: aquellas relacionadas con la institución educativa donde trabajan, competencias de gestión en algunos casos, competencias relacionadas con la investigación y claro está las competencias docentes. Consideramos que como el ámbito en el que mejor se pueden demostrar las competencias docentes es el aula, por tanto, quienes pueden hacer una valoración de las mismas son los estudiantes. En nuestro estudio se hará una valoración de las competencias docentes del profesor universitario a través de los estudiantes.

Si consideramos que los profesionales que ingresan como empleados a las empresas provienen de las universidades que están dentro del sector educativo de la educación superior, es necesario volver nuestro interés en que las universidades se preocupen y se ocupen de garantizar que sus licenciados cuenten con las competencias necesarias para poder ejercer su profesión, cualquiera que esta sea.

En las universidades pertenecientes a este nivel de educación se forman los futuros licenciados por lo que FERNÁNDEZ (2003:5) justifica que las universidades se enfoquen en «definir las competencias que habrán de desempeñar los futuros profesionales ante el reto y demandas que la sociedad del siglo XXI plantea». El entorno actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que da lugar a nuevas metodologías, nuevos roles de los profesores y a nuevas competencias docentes.

FERNÁNDEZ (2005) considera que las universidades se enfrentan en el momento actual a ciertos dilemas y dificultades tales como: una nueva idea de universidad, nuevos planes de estudio, nuevas titulaciones, nuevas tecnologías de enseñanza, nuevas posibilidades de comunicación. Ante ello, la necesidad de una respuesta de preparar estudiantes competentes que puedan hacer frente al entorno actual. En este mismo sentido, MARTÍNEZ (2004) señala que reforzar lo anterior, que uno de los objetivos más importantes que debe tener la universidad es la formación de profesionales competentes. Y por su parte ZABALZA (2002) establece que en la universidad aparecen nuevos escenarios formativos casi siempre ligados al ejercicio de la profesión en donde las universidades deben tomar conciencia de que existe una ruptura de un marco puramente académico de la oferta formativa de las universidades, imponiéndose el ampliar su eje de influencia sobre la adquisición de competencias para el empleo.

En relación a las ventajas y beneficios del enfoque de competencias en las universidades, FERNÁNDEZ (2005:57) considera que «los cambios en las universidades, visualizando la educación bajo esquemas de competencias, nos obligan a replantearnos por completo la concepción tradicional del conocimiento, así como el modo de transmitirlo por parte de los profesores y de su recepción por parte de los estudiantes».

Por tanto, como nuestra investigación está relacionada estrechamente con las competencias docentes del profesor universitario de dos modelos educativos: presencial y virtual, consideramos necesario describir de acuerdo a la literatura sobre estos dos modelos educativos.

MÉRIDA (2006) refiere al modelo educativo presencial tradicional como aquel en el que el profesorado se sitúa como conocedor de la materia y el alumnado como persona inexperta. AREITIO y AREITIO (2002) establecen que durante las clases presenciales (hora lectiva) realizadas en las aulas universitarias, cada profesor ha introducido progresivamente de manera no uniforme diferentes técnicas relacionadas con las tecnologías de información que permiten dirigir el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte FERNÁNDEZ (2005:57) señala que la imparable progresión de los medios de información y comunicación (TIC) ha acelerado la transición de un esquema tradicional de aprendizaje hacia los esquemas virtuales de aprendizaje ya que ha roto las fronteras espaciales y ha deslocalizado las informaciones. Así mismo, FERNÁNDEZ (2003) recalca que no cabe duda que las nuevas tecnologías están transformando tanto la ecología del aula como las funciones docentes y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas. Incluso, DELORS (1996:198), en su renombrado estudio llega a la conclusión de que «las nuevas tecnologías están causando una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo en las organizaciones como a las actividades ligadas a los profesores universitarios en la educación y en la formación».

Continuando con los escenarios donde puede darse el proceso de enseñanza-aprendizaje, SALINAS (1998) señala que existen distintos modelos de enseñanza y CRUZ, *et al.* (2004) señala que el término modalidad educativa virtual,<sup>11</sup> se refiere, por un lado, a un proceso de enseñanza a distancia concretamente en una plataforma de aprendizaje virtual cooperativa y rica en recursos didácticos; y por otro lado, a un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante, apoyados en las posibilidades que hoy brindan las redes para la formación.

#### 4. ESTUDIO EMPÍRICO

Después de presentar los aspectos relacionados con el marco teórico de las competencias, procedemos a presentar los aspectos relacionados con la investigación empírica, iniciando con la inclusión del panel de expertos en dicha investigación.

Como primer paso en la investigación empírica, convocamos a un panel de expertos conformado por una parte, por expertos del programa de estudios profesionales del área de negocios en donde las asignaturas de las carreras profesionales son en base a aprendizaje presencial y por otra parte, integrado por expertos del área de estudios profesionales del área de negocios en donde las asignaturas de las carreras profesionales son de aprendizaje virtual, a quienes compartimos nuestro interés en elaborar un cuestionario de competencias docentes del profesorado del área de negocios y realizar un análisis comparativo sobre la valoración de las competencias docentes entre el modelo educativo presencial y el modelo educativo virtual.

El panel de expertos estuvo involucrado en decisiones relacionadas con el modelo de investigación participando en varias ocasiones a través de diferentes técnicas tales como el método Delphi, la Técnica de Grupo Nominal o discusiones grupales.

<sup>11</sup> AREITIO y AREITIO (2002) establecen que la modalidad educativa virtual es un proceso educacional que permite tanto la interacción de profesores-alumnos como la de la distribución de materiales de las asignaturas a través de las TIC.

### **Modelo de Investigación:**

Una vez revisados los aportes teóricos sobre competencias profesionales y el enfoque de competencias en las universidades, analizamos la literatura correspondiente al tema de competencias docentes del profesor universitario. De dicho análisis, surgieron tres listas de competencias docentes (véanse ANEXOS 2, 3 y 4). La primera de ellas sobre las competencias docentes del modelo educativo presencial, la segunda, sobre las competencias docentes del modelo educativo virtual y la tercera de ellas, referente a las competencias docentes que habían sido incluidas en distintos cuestionarios de este tema, independientemente si el modelo educativo era presencial o virtual.

### **Factores contextuales del modelo de investigación:**

El panel de expertos decidió que la lista de competencias docentes del profesor que integraría el cuestionario fuera una mezcla de competencias docentes tanto del modelo educativo presencial como del modelo educativo virtual debido a que el cuestionario se pasaría tanto a los alumnos del modelo educativo presencial como a los alumnos del modelo educativo virtual. De esta forma, se incluyeron los factores contextuales en el modelo de investigación: modelo educativo presencial y modelo educativo virtual.

### **Competencias docentes del modelo de investigación:**

Partiendo de este punto, les mostramos a los miembros del panel de expertos las tres listas de competencias docentes mencionadas con anterioridad para que decidieran el número de competencias que debía incluir el perfil del profesor del ITESM. Ellos seleccionaron 15 competencias docentes como un número adecuado de competencias para dicho perfil. Posteriormente, les mostramos una lista de las 14 competencias docentes, que más se repitieron al analizar la literatura (véase ANEXO 5). Como de una u otra forma, esta última lista de 14 competencias era muy parecida a la lista de las 15 competencias que ellos habían integrado, decidieron incluir las 14 competencias más repetidas en la literatura para que originalmente fueran incluidas tanto en nuestro modelo de investigación como en el cuestionario inicial.

Como ya mencionamos con anterioridad, como parte de la metodología de esta investigación, reunimos a los miembros del panel de expertos en diferentes ocasiones y, teniendo como base la lista de las 14 competencias docentes más repetidas en la literatura, que ya conformaban el modelo de investigación y el cuestionario inicial, les pedimos que tomaran decisiones relacionadas con lo siguiente:

- La nomenclatura definitiva de las 14 competencias docentes más repetidas en la literatura.
- La descripción de cada una de las 14 competencias.
- La inclusión de las subcompetencias que conformarían cada una de las 14 competencias docentes.

Una vez que el cuestionario estuvo terminado en su versión inicial, se llevó a cabo una prueba piloto y las 14 competencias se reagruparon en 12 que son las competencias docentes que finalmente se incluyeron en el modelo de investigación y en la versión final del cuestionario (véase ANEXO 1).

Las 12 competencias docentes del modelo de investigación son las siguientes:

- Involucra al alumno al aprendizaje participativo.
- Definición clara de criterios de evaluación.
- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.
- Uso efectivo de recursos tecnológicos actualizados.
- Uso de recursos de la plataforma tecnológica.
- Facilitación de procesos.
- Dominio teórico y práctico de la materia.
- Interacción virtual.
- Explicación clara de contenidos y expectativas de la materia.
- Dar instrucciones claras.
- Sensibilidad al estudiante.

Cada una de estas 12 competencias está conformada por varias subcompetencias que en total son 61 (véase ANEXO 1).

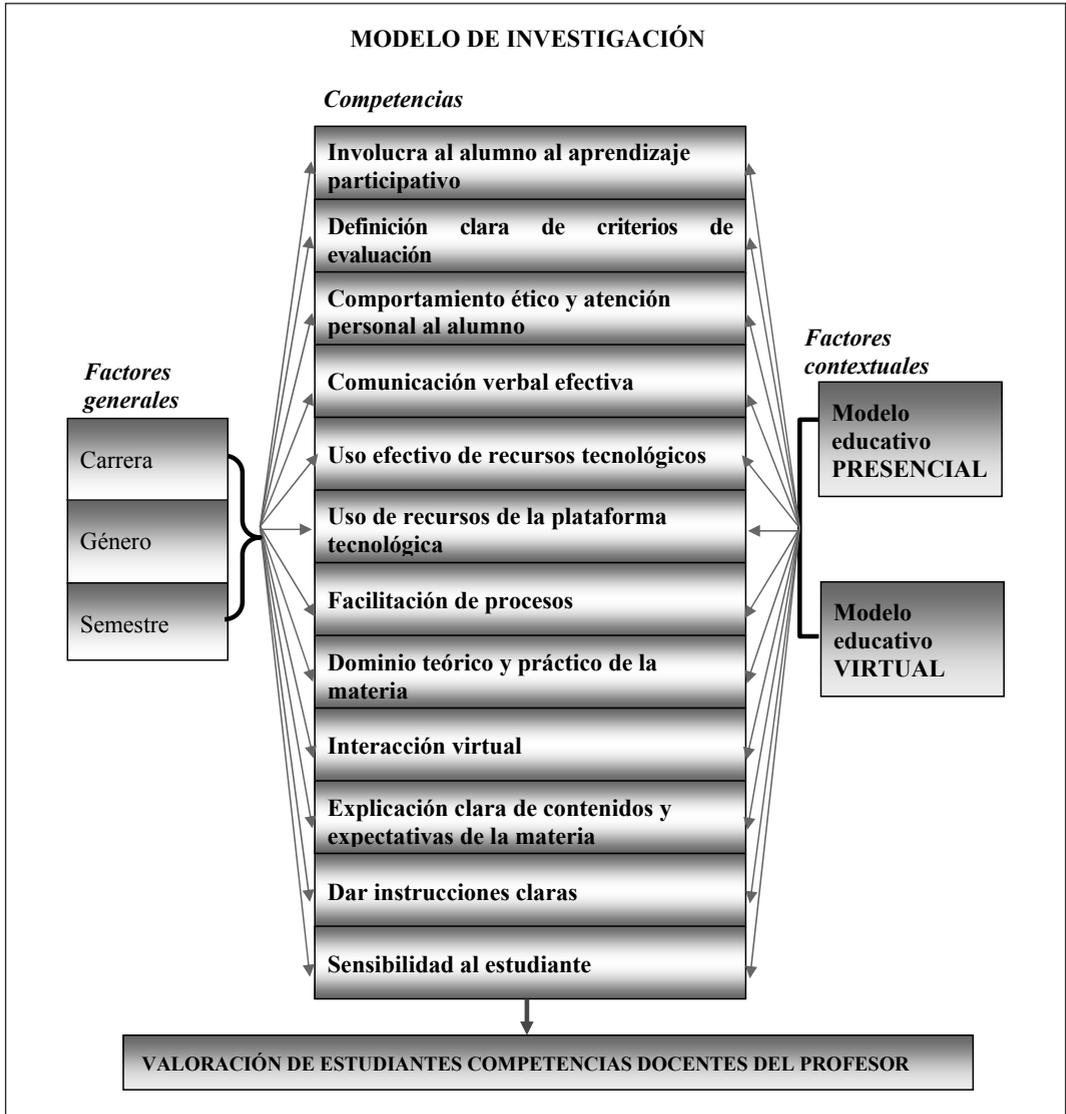
### **Factores generales del modelo de investigación:**

Una vez que las competencias docentes del modelo de investigación fueron determinadas, los miembros del panel de expertos consideraron que se debían agregar en el modelo de investigación algunas variables de control relacionadas con los estudiantes. El panel de expertos decidió que en esta ocasión dichas variables de control serían: carrera de los estudiantes, género de los mismos y semestre en el que se encontraban los alumnos en sus estudios profesionales las cuales fueron denominadas como factores generales.

Por último, en lo que al modelo de investigación concierne, el panel de expertos decidió que en esta ocasión, el cuestionario solo se pasaría a los estudiantes universitarios para valorar las competencias docentes del profesorado del área de negocios del ITESM.

De esta forma el modelo de la investigación queda completo como se muestra a continuación.

**FIGURA 1.** *Modelo de la investigación.*



FUENTE: *Elaboración propia.*

Para explicar nuestro modelo de investigación hacemos referencia a los objetivos de este estudio planteados con anterioridad en los cuales se pretende identificar las competencias docentes del profesor universitario más valoradas por los estudiantes del área de negocios del ITESM considerando la información conjunta de los modelos educativos presencial y virtual, la información del modelo educativo presencial y la información del modelo educativo virtual.

Adicionalmente, se pretende identificar las competencias docentes más valoradas por los estudiantes del área de negocios dependiendo de la carrera que estudian, del semestre en el que se encuentran cursando sus materias y de su género. También, el poder identificar si hay variación en la valoración de las competencias docentes entre los estudiantes del modelo educativo presencial y del modelo educativo virtual. Por último, el poder identificar si existe diferencia en la valoración de algunas subcompetencias entre los estudiantes del modelo educativo presencial y los estudiantes del modelo educativo virtual.

## 5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Continuando con la investigación empírica, antes de mostrar las hipótesis de la investigación, procederemos a describir la manera en que el panel de expertos decidió que solamente se comprobaran 2 competencias para cada una de las primeras 14 hipótesis de la investigación.

Para decidir qué competencias analizar en la comprobación de hipótesis, recordando que son 12, se convocó de nuevo al panel de expertos en otra etapa de la investigación, donde el resultado de una discusión entre ellos fue que, en términos ideales, era conveniente analizar las 12 competencias y todas sus subcompetencias. Sin embargo, todos coincidieron que, por cuestiones de tiempo, no era posible para efectos del alcance de esta investigación.

Por tanto, decidieron que seleccionarían solamente 2 de las 12 competencias para ser analizadas y las competencias restantes quedarían pendientes para ser analizadas en futuras investigaciones. Considerando que todas las competencias y sub-competencias eran lo suficientemente importantes para ser analizadas, establecieron que las competencias que quedaran seleccionadas iban a ser analizadas en las hipótesis 1 a 14 considerando la información conjunta de los estudiantes de ambos modelos educativos.

Después de analizar las 12 competencias, la decisión de los miembros del panel de expertos fue analizar las competencias **Comportamiento ético y atención personal al alumno** y **Comunicación verbal efectiva**.

Sin embargo el panel de expertos decidió hacer una excepción en la hipótesis 3 ya que hace referencia a las competencias más valoradas del modelo educativo virtual por lo que todos los miembros del panel coincidieron en cambiar el análisis de la competencia: **Comunicación verbal efectiva** por la competencia **Definición clara de criterios de evaluación** debido a que consideraron que la competencia: **Comunicación verbal efectiva** no sería una competencia a analizar para los alumnos del modelo educativo virtual porque el sistema de aprendizaje de los alumnos no es a través de una comunicación verbal por parte del profesor.

Las hipótesis de la investigación son las siguientes:

La primera hipótesis de nuestro estudio empírico es la siguiente:

Las competencias docentes que son más valoradas por todos los estudiantes independientemente del modelo educativo son: Comportamiento ético y atención personal al alumno y Comunicación verbal efectiva. (Relacionada con el objetivo específico 1 de esta investigación).

La segunda hipótesis se establece como sigue:

Las competencias docentes que son más valoradas por los estudiantes del modelo educativo presencial son: Comportamiento ético y atención personal al alumno y Comunicación verbal efectiva. (Relacionada con el objetivo específico 2 de esta investigación).

La hipótesis tres establece que:

Las competencias docentes que son más valoradas por los estudiantes del modelo educativo virtual son: Comportamiento ético y atención personal al alumno y Definición clara de los criterios de evaluación. (Relacionada con el objetivo específico 3 de la investigación).

Las hipótesis de la 4 a la 8 están relacionadas con la valoración que hacen los estudiantes de las competencias docentes de acuerdo a cada una de las carreras del área de negocios y la redacción de las mismas solo varía por la carrera de la siguiente manera:

Las competencias docentes que son más valoradas por los estudiantes de las diferentes carreras (LAE, LIN, LEM, LCPF y LAF) son: Comportamiento ético y atención personal al alumno y Comunicación verbal efectiva. (Estas hipótesis están relacionadas con el objetivo 4 de esta investigación).

Las hipótesis 9 y 10 están relacionadas con la valoración de los estudiantes sobre las competencias docentes de acuerdo a su género por lo que la redacción de las mismas solo varía por el género de los estudiantes.

Las competencias docentes que son más valoradas por los estudiantes del género ya sea femenino o masculino son: Comportamiento ético y atención personal al alumno y Comunicación verbal efectiva. (Estas hipótesis están relacionadas con el objetivo 5 de esta investigación).

Las hipótesis 11 a la 14 están relacionadas con la valoración que hacen los estudiantes de las competencias docentes con base en el semestre en el que se encuentran los estudiantes y la redacción de cada hipótesis solo varía por el número de semestre.

Las competencias docentes que son más valoradas por los estudiantes (ya sean de primero, cuarto, quinto o noveno) son: Comportamiento ético y atención personal al alumno y Comunicación verbal efectiva. (Estas hipótesis están relacionadas con el objetivo 6 de esta investigación).

Para pasar a la descripción de las hipótesis 15 a 26, primeramente describiremos la manera en que intervino el panel de expertos para decidir por qué solamente se analizaron algunas subcompetencias en estas hipótesis de la investigación.

Para decidir la comprobación de las hipótesis 15 a 26 se convocó a los miembros de panel de expertos en una sexta etapa para que discutieran en grupo las subcompetencias que se iban a analizar en este segundo bloque de hipótesis. Como resultado de la discusión en grupo, decidieron que en estas hipótesis se analizarían subcompetencias en lugar de competencias para lograr un mayor nivel de profundidad en el análisis puesto que se iba a hacer un análisis comparativo entre la valoración de estas subcompetencias docentes entre los estudiantes del modelo educativo presencial y los estudiantes del modelo educativo virtual. Los miembros del panel de expertos coincidieron que, en términos ideales al igual que en el primer bloque de hipótesis, también sería importante analizar todas las subcompetencias, sin embargo, conscientes del tiempo y trabajo de análisis que esto implicaría, no era posible hacerlo en esta tesis. Dada la situación anterior, acordaron que ahora seleccionarían solo 12 subcompetencias. Las demás subcompetencias se abordarían en estudios posteriores.

Las 12 subcompetencias seleccionadas por el panel de expertos son las siguientes:

- Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para autoevaluación.
- Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para coevaluación.
- Proporcionar retroalimentación oportuna (entre 3 y 8 días) oral y/o escrita a los estudiantes de proyectos.
- Utilizar vídeos para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia.
- Utilizar vídeo-enlaces para cumplir con los contenidos.
- Utilizar apoyos electrónicos (correo, chat, msn) para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia y objetivos específicos de la materia.
- Utilizar exposición del profesor (modalidad satelital).
- Utilizar foros o grupos de discusión.
- Utilizar sesiones plenarias en plataforma tecnológica que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje.
- Hacer una conexión relacionada con otras disciplinas (áreas de conocimiento).
- Presentar bien organizadas las sesiones en la plataforma tecnológica.
- Establecer claramente las instrucciones en criterios específicos de evaluación.

Las hipótesis 15 a la 26 están relacionadas con el objetivo 7 de esta investigación y pretenden establecer si existe diferencia significativa en la valoración de algunas subcompetencias entre los estudiantes del modelo educativo presencial y del modelo educativo virtual.

Las subcompetencias correspondientes a cada una de estas hipótesis ya fueron mencionadas anteriormente.

Ahora procederemos a explicar la metodología de la investigación.

## 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez mostradas las hipótesis planteadas para nuestra investigación procederemos a describir los aspectos relacionados con la metodología de la investigación iniciando con la población de la misma.

### **Población:**

Nuestra población comprende a todos aquellos estudiantes del semestre enero-mayo de 2006 de 5 carreras profesionales del área de negocios del ITESM que estén cursando los semestres: primero, cuarto, quinto y noveno de su carrera profesional en los dos modelos educativos que ofrece el ITESM: modelo educativo presencial y modelo educativo virtual.

Las cinco carreras profesionales del área de negocios son:

- Licenciado en Administración de Empresas (LAE).
- Licenciado en Negocios Internacionales (LIN).
- Licenciado en Mercadotecnia (LEM).
- Licenciado en Contaduría Pública y Financiera (LCPF).
- Licenciado en Administración Financiera (LAF).

La población total es de 1.772 estudiantes.

La población del modelo educativo presencial es de 1.342 estudiantes.

La población del modelo educativo virtual es de 430 estudiantes.

### **Muestra:**

Después de delimitar la población, pasamos a describir la muestra que en nuestro estudio es, de acuerdo a la revisión de la literatura:

- Probabilística.

- Aleatoria.
- Estratificada.

Determinamos la muestra que representa a la población con base a un porcentaje obteniendo un número de estudiantes por cada carrera y para cada uno de los semestres de la población correspondiente al periodo enero-mayo 2006.

Ya que fueron determinados los estratos, se determinó el porcentaje de cada estrato.

El tamaño mínimo de la muestra necesaria para esta investigación es de 520. Una vez calculado el tamaño se procedió a calcular el tamaño de cada estrato quedando un sobre muestreo de 32 cuestionarios, debido al redondeo al mayor, quedando una muestra de 552 estudiantes.

Otros aspectos de la muestra son los siguientes:

- El tamaño de la muestra se obtuvo tomando:
  - Un 95 por 100 de confianza.
  - Un error MUESTRAL del 4,3 por 100.
- Tamaño mínimo de la muestra necesaria: 520 estudiantes.
- Tamaño de la muestra utilizada es de: 552 estudiantes.
- La muestra de los estudiantes del modelo educativo presencial: 418 estudiantes.
- La muestra de los estudiantes del modelo educativo virtual: 134 estudiantes.

## 7. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

La estructura del cuestionario que utilizamos en esta investigación consta de dos apartados principales.

- El primero, correspondiente a las competencias y subcompetencias docentes del profesor universitario.
- El segundo, correspondiente a las variables de control como género de los estudiantes, carreras profesionales del área de negocios, semestre en el que se encuentran los estudiantes y modelo educativo.

La fiabilidad del cuestionario con 61 variables o subcompetencias tuvo un resultado final de un Alfa de Cronbach de 0,951.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.951	.953	61

Una vez hechas las pruebas de fiabilidad y validez de nuestro instrumento de medición iniciamos el proceso de aplicación del instrumento y recolección de la información:

- La aplicación del instrumento de medición inició el 15 de abril del 2006 y terminó el 31 de mayo de 2006.
- La aplicación del cuestionario a los estudiantes del:
  - Modelo educativo presencial: lo llevamos a cabo buscándolos en su aula de clase y pidiendo autorización al profesor para aplicar el cuestionario a los estudiantes durante su hora lectiva.
  - Modelo educativo virtual: lo llevamos a cabo pidiéndoles a los estudiantes, a través de su profesor, que contestaran el cuestionario que se encontraba colocado en la plataforma educativa que se utiliza en el ITESM.
- Logramos recolectar **552** cuestionarios distribuidos por: modelo educativo, semestre y carrera del estudiante: 418 del modelo educativo presencial y 134 del modelo educativo virtual.

Para realizar el análisis estadístico se utilizó el software estadístico SPSS (versión 14.0).

Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos para la comprobación de las hipótesis de la siguiente manera:

Hipótesis	Tipos de hipótesis	Prueba estadística
1 a la 14	Aquellas hipótesis en las que ciertas competencias son más valoradas que otras por los estudiantes (independientemente del modelo educativo y con base a: modelo educativo, carrera, género o semestre).	Análisis de varianza
15 a 26	Aquellas hipótesis en las que se valora comparativamente una subcompetencia entre los estudiantes del modelo educativo presencial y los estudiantes del modelo educativo virtual.	Prueba de dos medias

## 8. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

En relación con el resultado de la hipótesis 1, las competencias más valoradas por todos los alumnos, independientemente del modelo educativo son:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.

Por lo que sí se confirma la hipótesis 1.

En relación con el resultado de la hipótesis 2, las competencias más valoradas por los alumnos del modelo educativo presencial también son:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.

En este caso también se confirma la hipótesis 2.

En relación con el resultado de la hipótesis 3, las competencias:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Definición clara de los criterios de evaluación.

No son las más valoradas por los estudiantes del modelo educativo virtual, ya que hay dos competencias adicionales que también son muy valoradas por estos alumnos. Por consiguiente no se confirma hipótesis 3.

En relación con el resultado de las hipótesis 4 a la 8, las competencias:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.

No son las más valoradas para los estudiantes de las carreras del área de negocios (LAE, LIN, LEM, LCPF y LAF) puesto que existen dos o tres competencias más en términos generales que también son muy valoradas por los alumnos de estas carreras, de tal forma que no se confirman las hipótesis 4 a la 8.

En relación con el resultado de la hipótesis 9, las competencias que son más valoradas para las estudiantes del género femenino son:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.

En este caso, sí se confirma la hipótesis 9.

En relación con el resultado de la hipótesis 10. Las competencias:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.

No son las más valoradas para los estudiantes del género masculino ya que existen tres competencias más que también son de las más valoradas por estos alumnos. Por tanto, no se confirma la hipótesis 10.

En relación con los resultados de las hipótesis 11 a 14. Las competencias:

- Comportamiento ético y atención personal al alumno.
- Comunicación verbal efectiva.

No son las más valoradas por los estudiantes de los semestres: primero, cuarto, quinto y noveno. Puesto que existen dos o tres competencias adicionales, en términos generales, que también son de las más valoradas por los alumnos de estos semestres. Consiguientemente no se confirman las hipótesis 11 a la 14.

En relación con los resultados de las hipótesis 15 a la 26, sí existe una diferencia significativa en la valoración que hacen los estudiantes del modelo educativo presencial y los estudiantes del modelo educativo virtual en las siguientes subcompetencias:

- Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para autoevaluación.
- Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para coevaluación.
- Proporcionar retroalimentación oportuna (entre 3 y 8 días) oral y/o escrita a los estudiantes de proyectos.
- Utilizar vídeos para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia.
- Utilizar vídeo-enlaces para cumplir con los contenidos.
- Utilizar apoyos electrónicos (correo, chat, msn) para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia y objetivos específicos de la materia.

- Utilizar exposición del profesor (modalidad satelital).
- Utilizar foros o grupos de discusión.
- Utilizar sesiones plenarias en plataforma tecnológica que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje.
- Hacer una conexión relacionada con otras disciplinas (áreas de conocimiento).
- Presentar bien organizadas las sesiones en la plataforma tecnológica.
- Establecer claramente las instrucciones en criterios específicos de evaluación.

Todas las hipótesis mencionadas anteriormente, sí se confirman.

En todos los casos de las hipótesis mencionadas previamente, quienes valoran más cada una de estas subcompetencias son los estudiantes del modelo educativo virtual.

Ahora, procederé a mencionar algunas de las limitaciones de esta investigación así como también, las sugerencias de futuras investigaciones relacionadas con esta investigación.

## 9. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Consideramos que algunas de las limitaciones de la investigación y de las futuras investigaciones que pueden hacerse sobre este tema son las siguientes:

- Realizar más análisis de otras competencias y subcompetencias que por cuestiones de tiempo no fue posible realizar en esta investigación.
- Los resultados de esta investigación corresponden al análisis de una muestra de datos de estudiantes del área de negocios del ITESM, por lo que no podemos generalizar los resultados de las carreras de otras áreas de estudio. Necesitarían hacerse más estudios posteriores que lo comprueben.
- Con respecto al instrumento de medición se aplicó en una sola ocasión por lo que este estudio es de carácter transversal. Se puede dar continuidad al estudio mediante trabajos de investigación de carácter longitudinal.
- La valoración que hacen los estudiantes de las competencias docentes del profesorado universitario puede variar de acuerdo a distintos aspectos relacionados con los alumnos y no solo con base al modelo educativo, carrera, género y semestre. Se pueden hacer futuras investigaciones sobre otros aspectos que hagan variar la valoración de los estudiantes tales como interés por la asignatura, notas académicas de los estudiantes y madurez de los alumnos además de algunos aspectos relacionados con el profesorado como experiencia profe-

sional del profesor, el área de la empresa de la que procede, la titulación del grado de partida o su nacionalidad.

Mencionaremos a continuación las implicaciones prácticas de la investigación.

## 10. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

A pesar de las limitaciones, consideramos que la investigación realizada tiene importantes implicaciones prácticas como las siguientes:

- Aportar al ITESM u otras universidades, un instrumento de medición que permita:
  - Identificar en el ITESM si sus dos modelos educativos: presencial y virtual están lo suficientemente diferenciados entre sí.
  - Identificar competencias docentes a través de un diagnóstico:
    - Que el profesor actualmente posea.
    - Que el profesor no posea en gran medida.
    - Que el profesor no las posea en absoluto.
- Aportar al ITESM un perfil de competencias docentes del profesor del área de negocios para:
  - Selección y contratación de personal.
- Elaborar un plan de desarrollo de competencias para el profesorado.
- Elaborar un sistema de evaluación del desempeño por competencias.
- Establecer planes de carrera y desarrollo de potencial.
- Establecer un sistema de retribución por competencias.

# Bibliografía

- ABALDE, E.; MUÑOZ, J.M. y RÍOS M.P. [2002]: «Evaluación docente vs. Evaluación de Calidad». *Revista Electrónica de Investigación, Evaluación Educativa [RELIEVE]: Ponencia del III Congreso Virtual de AIDIPE*, vol. 8, núm. 2, págs. 103-134. [http://www.uv.es/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVEv8n2_4.htm).
- ALLES, M. [2001]: «Selección por competencias», *Management Today en Español*, octubre, págs. 26-27.
- ANEAS, A. [2003]: «Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas», *Tesis doctoral*, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.
- [2003]: «Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional», *Seminari Permanent d'Orientació Professional*, págs. 2-15.
- ARETIO G. y ARETIO A. [2002]: «Nuevas formas de trabajo para el docente frente a los nuevos modelos de enseñanza universitaria», *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 119, ISSN: 1138-9788.
- ARTIDIELLO, I. y CONRADO, R.L. [2005]: «Competencias. Un nuevo reto (III)», Centro de Estudios de Técnicas de Dirección, Universidad de La Habana, <http://www.gestiopolis.com/recursos4/docs/rrhh/compeun3.htm>.
- BENITO, A. y CRUZ, A. [2005]: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*, Narcea.
- BILLOROU, N. [2008]: «Las competencias docentes en un escenario de cambio», *Foro Internacional de Educación Técnica y Tecnológica*. <http://www.colombiaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-177759-foto-destacados5.ppt>.
- BLAS, F. DE A. [1999]: «¿De quién se predicán las competencias profesionales?: una invitación a su investigación», *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, España: vol. 15, núm. 3, págs. 407-418.
- BOYATZIS, R.E [1982]: *The competent manager. A model of effective performance*, New York: John Wiley and Sons.
- BUENO, E. [1998]: «El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual», *Boletín de Estudios Económicos*, Asociación de Licenciados de la Universidad Comercial de Deusto, agosto, vol. 53, n.º 164, págs. 207-229.
- CARABANTES, D.; SANZ, F.; ÁLVAREZ, M.C.; GARCIA, C. y BENIT, J. [2005]: «Las plataformas educativas en la docencia de la documentación para desarrollar investigación», II Jornada, Campus Virtual UCM, págs. 319-322, ISBN: 84-7491-787-5
- CARDONA, P. y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. [2005]: *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*, Universidad de Navarra, 1.ª ed., ISBN: 84-313-2253-5.
- CIVELLI, F. [1998]: «Personal competencies, organizational competencies, and employability», *Industrial and Commercial Training*, MCB University Press, vol. 30, núm. 2, págs. 48-52, ISSN: 0019-7858.
- CORPOEDUCACIÓN [2003]: «Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas», Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para la definición de lineamientos de política para la educación media 2003-2006, Bogotá, D.C.
- CORVALÁN, O. y HAWES, G. [2005]: «Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca», *Revista Iberoamericana de Educación*, págs. 1-17.

- CRUZ, M.; DIEZ, M.C.; GÁMEZ, M.D. y RUEDA C. [2004]: «Las TICs y su aplicación en el área didáctica de las Ciencias Sociales», *Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, págs. 1-13.
- DELORS, J. [1996]: «La educación encierra un tesoro», Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid: Ediciones UNESCO.
- FEIXAS, M. [2000]: «Los cambios en la docencia del profesor universitario». Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, págs. 1-25. Tesis doctoral publicada íntegramente en [www.tdcat.cesca.es](http://www.tdcat.cesca.es).
- FERNÁNDEZ, A. [2006]: «Metodologías activas para la formación de competencias», *Educatio Siglo XXI*, vol. 24, págs. 35-56.
- FERNÁNDEZ, C. [2005]: «Nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento en la formación del profesorado universitario. Implicaciones para el profesorado de ciencias sociales», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, abril, núm. 44, págs. 57-67, ISSN: 1133-9810.
- FERNÁNDEZ, R. [2003]: «Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI», *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 11, núm. 1, págs. 4-7, ISSN: 1134-0312.
- GALLEGO, M. [2001]: «Gestión humana basada en competencias (I) teoría de competencias», arearh.com-2001, 4 págs. <http://www.arearh.com/rrhh/teoriadecompetencias.htm>.
- [2001]: «Gestión humana basada en competencias (II) Procesos de gestión humana basados en competencias», arearh.com Beta 5, págs. <http://www.arearh.com/rrhh/procesosgestionhumana.htm>.
- GARCÍA, J.M. [1997]: «Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica», *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 8, núm. 2, págs. 81-108, ISSN: 1130-2496.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. [2001]: «La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional», Capítulo del libro: *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ, V. [2004]: «El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional», *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.
- GONZCI, A. y ATHANASOU, J. [1996]: «Instrumentación de la educación basada en competencias. Respectivas de la teoría y práctica en Australia», en *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México: Limusa.
- GRACIA, E. y DE LA IGLESIA, M.C. [2004]: «Resultados de las encuestas de valoración docente: El aprendizaje y la cuestión de género», XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- HAY GROUP [2003]: «Executive Transplants: risky business», HAY GROUP view point, Copyright 2003 HAY GROUP, Inc., págs. 1-5.
- [2003]: «Using Competencies to identify high performers: an overview of the basics». HAY GROUP working paper, Copyright 2003 HAY GROUP, Inc., 1-11.
- HERNÁNDEZ, M. y SARRAMONA, J. [2002]: «La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional», *Revista Bordón*, vol. 54, núm. 4, págs. 559-575, 41 Ref., ISSN: 0210-5934.
- KOLITCH, E. y DEAN, A.V. [1999]: «Student ratings of instruction in the USA: hidden assumptions and missing conceptions about 'good' teaching», *Studies in Higher Education*, ProQuest Education Journals. March, vol. 24, núm. 1. págs. 27-42.
- LE BOTERF, G. [2001]: «Colección formación y desarrollo. Ingeniería de las competencias». Sexta fuente: La producción y la gestión de competencias.
- LEDFOURD, G.E. JR., [1995]: «Paying for the skills: knowledge, and competencies of knowledge workers», *Compensation and Benefit Review*, vol. 27, num. 4, págs. 55-61.

- LEVY-LEBOYER, C. [1997]: *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. 1.ª ed., ISBN: 848088178X.
- [2000]: «Feed-back de 360º», 1.ª ed., España: Ediciones Gestión 2000, noviembre.
- LIND, D.A.; MARCHAL, W.G. y WATHEN, S.A. [2005]: *Estadística aplicada a los negocios y a la economía*, McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V., México: 12.ª ed., ISBN: 970-10-4834-2.
- MARQUÉS, P. [2000]: «Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación», departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://dewey.uab.es:80/pMARQUES/docentes.htm>.
- MARTÍNEZ, J. [2004]: «La formación del profesorado y el discurso de las competencias», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, págs. 127-144, 22 Ref., ISSN: 0213-8646.
- MERGALAF, L. [2005]: «La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia». *Revista de Educación*, Madrid: núm. 337, págs. 389-402, 19 Ref., ISSN: 0034-8082.
- MÉRIDA, R. [2006]: «Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. <http://edie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- MERTENS, L. [1997]: «Reestructuración productiva y mercado de trabajo: el reto de la competencia laboral», México, Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral.
- MIR, J.I. [1998]: «Las habilidades de un ciber-profesor», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 156-156 (Ejemplar dedicado a: Software educativo 98/99), págs. 35-41 ISSN: 1136-7733.
- MONTEBELLO, A.R. [2001]: «Effective competency modeling and reporting: a step-by-step guide for improving individual and organizational performance», *Personnel Psychology*, Durham: winter, vol. 54, Iss. 4, pág. 1034, 4 pgs.
- MORCILLO, P. [1997]: *Dirección estratégica de la tecnología e innovación: un enfoque de competencias*, Capítulo 2, Marco Teórico, España: Editorial Civitas, SA, ISBN: 84-470-0910-6.
- MURRAY, D.R. [1994]: «An análisis of alumni perceptions towards attainment of outcome-based competencies in teacher education», A Special Report submitted in a Partial Fulfillment of the Vermont State accreditation process.
- PATTERSON, J. [2005]: «Lessons Learned About Student Issues in Online Learning», *Distance Education Report*, vol. 9, núm. 6, págs. 1-8.
- PEREDA, S.; BERROCAL, F. y LÓPEZ, M. [2002]: «Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento», *Revista Dirección y Organización*, octubre, núm. 28, págs. 43-54, ISSN: 1132175X.
- PERETTI, J.-M. [1998]: *Todos somos directores de recursos humanos*, Ediciones Gestión 2000, ISBN: 84-8088-949-7.
- RIZO, H. [1999]: «Evaluación del docente universitario», IX Congreso de Formación del Profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, junio 2-5, vol. 2, núm. 1, ISSN: 1575-0965. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- RODRÍGUEZ, S. [2003]: «Evaluación comprensiva del profesorado universitario», *Educación Médica*, vol. 6, núm. 3, págs. 25-30.
- RODRÍGUEZ, T.N. [1999]: «Selección efectiva de personal basada en competencias», Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Pedagogía.
- RODRÍGUEZ, J.M. y CEGARRA, J. G. [2004]: «Social management practices and the components of corporate social responsibility», *Cuad. Adm.*, vol 17, núm. 28, págs. 53-70, ISSN 0120-3592.
- SALINAS, J. [1998]: «El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital», *Agenda Académica*. vol. 5, núm. 1, págs. 131-141 (Ponencia).

- [2004]: «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, UOC, noviembre, vol. 1, núm. 1, págs. 1-16, ISSN: 1698-580X. <http://www.ouc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- SÁNCHEZ, E. [2000]: «Despiece del currículo del sistema educativo español», *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1.681-5.653.
- SARAVIA, M.A. [2004]: «Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional», Tesis doctoral, abril, Universidad de Barcelona, España.
- [2008]: «Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas», *Revista de Investigación Educativa, RIE*, vol. 26, n.º 1, págs. 141-156, ISSN: 0212-4068.
- SCORZA, C. [2008]: «La gestión por competencias», *Centre d'Ensenyament Tecnològic*, <http://www.cet.reus.com/ducs>.
- SEBASTIANI, E.M. [2006]: «Las competencias profesionales del profesor de educación física en el EEES». *Educació i esport*, [http://educacioiesport.cat/index.php?option=com\\_content&task=view&id=76&Itemid=42#\\_ftn2](http://educacioiesport.cat/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=42#_ftn2).
- SIERRA, I.A. [2006]: «Concepciones y estrategias de mediación del profesorado universitario en escenarios virtuales: base para una tipología», *III Congrés Online OCS*, consultado en: <http://www.cibersociedad.net/congres2006>.
- SPENCER, L.M. Jr. y SPENCER, S.M. [1993]: *Competence at work: Models for superior performance*, New York: John Wiley and Sons. Sternberg, R.J. (1996).
- VALCÁRCEL, M. [2003]: «La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior», *Programa de Estudios y Análisis Destinado a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario*, págs. 1-178.
- ZABALZA, M.A. [2002]: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones, ISBN 84-277-1399-1.
- [2003]: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Universitaria, Madrid: ISBN: 8427713991.

## ANEXO 1

## Cuestionario del estudio empírico

«Valoración de las competencias docentes del profesor universitario»

Bienvenido al cuestionario para la valoración de las competencias docentes del profesor universitario en relación con su práctica docente. Consideramos de mucha relevancia conocer cómo valoras, con base a su importancia, cada una de las competencias docentes (conocimientos, habilidades y actitudes) de un profesor universitario.

Muchas gracias por tu colaboración.

Por favor responde a todas las preguntas. Una vez llenado el cuestionario, entrégalo a la persona que lo está aplicando.

A continuación encontrarás 12 bloques de preguntas sobre distintas competencias docentes del profesor universitario. Por favor utiliza la siguiente escala para indicar el grado de importancia de todas las afirmaciones contenidas en cada uno de los 12 bloques de preguntas.

1. Nada importante.
2. Poco importante.
3. Importante.
4. Muy importante.
5. Sumamente importante.

1. Involucra al alumno al aprendizaje participativo: las distintas formas en que el profesor logra que sus estudiantes participen en las diferentes actividades de la asignatura con buena disposición y compromiso.

	Nada importante			Sumamente importante	
a) Utilizar exposición de alumnos en equipo que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5
b) Conducir la dinámica de debates logrando aprendizajes significativos para los estudiantes en las sesiones de clase	1	2	3	4	5

.../...

	Nada importante					Sumamente importante
.../...						
c) Utilizar discusión grupal (grupo completo de alumnos) que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5	
d) Utilizar debates que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5	
e) Conducir la dinámica de exposición de los alumnos en equipo logrando aprendizajes significativos para los estudiantes en las sesiones de clase	1	2	3	4	5	
f) Utilizar exposición de los alumnos individualmente que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5	
g) Utilizar discusión por equipos (2 a 6 integrantes) que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5	
h) Conducir la dinámica de discusión por equipos (2 a 6 integrantes) logrando aprendizajes significativos para los estudiantes en las sesiones de clase	1	2	3	4	5	
i) Conducir la dinámica de discusión grupal (grupo completo de alumnos) logrando aprendizajes significativos para los estudiantes en las sesiones de clase	1	2	3	4	5	

2. Definición clara de criterios de evaluación: los criterios que el profesor establece para evaluar las distintas actividades de aprendizaje son entendibles por los estudiantes porque son descritas de manera clara, precisa y bien delimitada.

	Nada importante					Sumamente importante
a) Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para autoevaluación	1	2	3	4	5	
b) Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para coevaluación	1	2	3	4	5	
c) Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para exposiciones	1	2	3	4	5	
d) Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para proyectos	1	2	3	4	5	
e) Definir claramente los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que utiliza para tarea	1	2	3	4	5	
f) Proporcionar retroalimentación oportuna (entre 3 y 8 días) oral y/o escrita a los estudiantes de proyectos	1	2	3	4	5	
g) Proporcionar retroalimentación oportuna (entre 3 y 8 días) oral y/o escrita a los estudiantes de exposiciones	1	2	3	4	5	

3. Comportamiento ético y atención personal al alumno: la distintas formas en que el profesor demuestra ser congruente entre lo que él exige a sus alumnos y lo que él está dispuesto a dar, haciendo una evaluación objetiva de las actividades, aplicando por igual las políticas del curso y manteniendo una interacción respetuosa con sus estudiantes.

	Nada importante			Sumamente importante	
	1	2	3	4	5
a) Demostrar un comportamiento ético en el desempeño de sus tareas como profesor(a) al respetar las políticas del curso establecidas al inicio del curso aplicándolas por igual a todos los estudiantes	1	2	3	4	5
b) Demostrar un comportamiento ético en el desempeño de sus tareas como profesor(a) al ser congruente entre lo que dice y hace	1	2	3	4	5
c) Demostrar un comportamiento ético en el desempeño de sus tareas como profesor(a) al evaluar objetivamente las actividades del curso	1	2	3	4	5
d) Asistir puntualmente a sus sesiones de clase	1	2	3	4	5
e) Interactuar respetuosamente con los estudiantes al dirigirse a ellos de manera verbal, no verbal y por escrito	1	2	3	4	5
f) Fomentar el pensamiento crítico en los métodos de aprendizaje que utiliza estimulando la reflexión de los estudiantes de su propio aprendizaje	1	2	3	4	5

4. Comunicación verbal efectiva: la facilidad y la claridad en que el profesor transmite sus conocimientos e ideas a sus estudiantes, permaneciendo abierto al diálogo logrando hacer sentir al estudiante que es escuchado.

	Nada importante			Sumamente importante	
	1	2	3	4	5
a) Responder claramente las preguntas de los estudiantes	1	2	3	4	5
b) Escuchar atentamente las ideas de los estudiantes	1	2	3	4	5
c) Comunicar sus ideas de forma clara verbalmente	1	2	3	4	5
d) Proveer explicaciones alternas cuando los estudiantes muestran confusión con las instrucciones o contenidos del curso	1	2	3	4	5
e) Explicar claramente cómo está integrada la calificación final del curso	1	2	3	4	5

5. Uso efectivo de recursos tecnológicos actualizados: las distintas formas en que el profesor domina, utiliza y organiza los recursos de aprendizaje basados en tecnologías de información y comunicación (TIC) para que sus estudiantes aprendan los contenidos de la asignatura.

	Nada importante			Sumamente importante	
	1	2	3	4	5
a) Utilizar apoyos de multimedia (cápsulas y/o animaciones) para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia	1	2	3	4	5
b) Utilizar simuladores para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia	1	2	3	4	5
c) Utilizar vídeo-enlaces para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia	1	2	3	4	5
d) Utilizar vídeos para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia	1	2	3	4	5
e) Utilizar apoyos electrónicos (correo, chat, msn) para cumplir con los contenidos y objetivos específicos de la materia	1	2	3	4	5

6. Uso de recursos de la plataforma tecnológica: los diferentes usos que el profesor puede hacer de los recursos que integran la plataforma tecnológica (*Blackboard*) para involucrar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje a distancia.

	Nada importante			Sumamente importante	
	1	2	3	4	5
a) Utilizar sesiones plenarias en plataforma tecnológica que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5
b) Utilizar foros o grupos de discusión en plataforma tecnológica que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5
c) Utilizar exposición del profesor(a) (modalidad satelital) que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5
d) Utilizar organizadores previos en plataforma tecnológica que mantienen involucrado al estudiante en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5

7. Facilitación de procesos: los medios que utiliza el profesor para conducir el aprendizaje de los estudiantes a través de las diferentes actividades de la asignatura considerando las condiciones para el espacio donde se dará el aprendizaje, recursos con los que cuenta y tiempo disponible para lograrlo.

	Nada importante			Sumamente importante	
	1	2	3	4	5
a) Conducir la dinámica de moderar la participación de los estudiantes para realizarse en grupos o equipos de trabajo durante las sesiones de clase	1	2	3	4	5
b) Conducir la dinámica de aportar ideas complementarias para realizarse en grupos o equipos de trabajo durante las sesiones de clase	1	2	3	4	5

.../...

	Nada importante			Sumamente importante	
.../...					
c) Conducir la dinámica de establecer roles definidos de los participantes para realizarse en grupos o equipos de trabajo durante las sesiones de clase	1	2	3	4	5
d) Conducir la dinámica de detonar la discusión para realizarse en grupos o equipos de trabajo durante las sesiones de clase	1	2	3	4	5
e) Conducir la dinámica de hacer un cierre de la actividad para realizarse en grupos o equipos de trabajo durante las sesiones de clase	1	2	3	4	5

8. Dominio teórico y práctico de la materia: conocimientos que el profesor posee de los contenidos de la asignatura adaptándolos a las necesidades de formación de sus estudiantes combi-nándolos con su experiencia práctica.

	Nada importante			Sumamente importante	
a) Conectar la materia con lo aprendido previamente y posteriormente	1	2	3	4	5
b) Presentar los contenidos de la materia haciendo una conexión entre los mismos	1	2	3	4	5
c) Poseer un conocimiento profundo de los contenidos teóricos de la materia	1	2	3	4	5
d) Poseer un conocimiento actualizado de los contenidos teóricos de la materia	1	2	3	4	5
e) Hacer una conexión relacionada con otras disciplinas (áreas de conocimiento)	1	2	3	4	5

9. Interacción virtual: distintas formas en que el profesor maneja la información de la plataforma tecnológica (*Blackboard*) para que el aprendizaje a distancia de sus alumnos, manteniendo una relación adecuada de tutoría con los estudiantes a través de dicha plataforma.

	Nada importante			Sumamente importante	
a) Mantener actualizados los contenidos de la plataforma tecnológica (instrucciones, calendarización de actividades, etc.)	1	2	3	4	5
b) Presentar bien organizadas las sesiones en la plataforma tecnológica	1	2	3	4	5
c) Explicar la forma en que está diseñada la plataforma tecnológica y cómo les puede ayudar a los estudiantes el utilizarla al inicio del semestre	1	2	3	4	5
.../...					

	Nada importante			Sumamente importante	
.../...					
d) Asignar tareas y/o actividades a través de la plataforma tecnológica	1	2	3	4	5
e) Interactuar con los alumnos a través de la plataforma tecnológica ( <i>announcements, assignments, discussion board</i> )	1	2	3	4	5

10. Explicación clara de contenidos y expectativas de la materia: explicación clara y precisa del profesor con respecto a los contenidos así como del comportamiento que se espera de los alumnos a lo largo de la asignatura.

	Nada importante			Sumamente importante	
a) Explicar claramente los contenidos del curso	1	2	3	4	5
b) Explicar de manera verbal o por escrito a los estudiantes el programa analítico del curso donde se describen intenciones educativas, objetivos, temas y subtemas del curso	1	2	3	4	5
c) Comunicar claramente las expectativas del comportamiento de los estudiantes en el salón de clase (políticas del curso-reglas del juego)	1	2	3	4	5

11. Dar instrucciones claras: la forma en que el profesor transmite a sus estudiantes tanto las políticas y reglas del juego, como los criterios específicos de evaluación que tomará en cuenta para evaluar las actividades de aprendizaje de sus alumnos.

	Nada importante			Sumamente importante	
a) Establecer claramente las instrucciones en reglas del juego (Qué se puede hacer y qué no se puede hacer)	1	2	3	4	5
b) Establecer claramente las instrucciones en resultado esperado	1	2	3	4	5
c) Establecer claramente las instrucciones en criterios específicos de evaluación	1	2	3	4	5
d) Establecer claramente las instrucciones en duración	1	2	3	4	5

12. Sensibilidad al estudiante: la manera en que el profesor considera las necesidades académicas y emocionales de sus alumnos de tal forma que estos se sientan atendidos.

	Nada importante			Sumamente importante	
	1	2	3	4	5
a) Incluir el sentido del humor al transmitir los contenidos del curso estimulando el interés de los estudiantes	1	2	3	4	5
b) Atender los problemas personales de los estudiantes cuando estos se lo solicitan	1	2	3	4	5
c) Adaptar su lenguaje al nivel de comprensión de los jóvenes facilitando al aprendizaje	1	2	3	4	5

Las preguntas que encontrarás a continuación no tienen otro objeto que el de servir de información adicional para aplicar e interpretar las preguntas anteriores. Como puedes comprobar, con ellas se mantiene la garantía del anonimato.

Género: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

Carrera: LAE \_\_\_\_\_ LIN \_\_\_\_\_ LEM \_\_\_\_\_ LCPF \_\_\_\_\_ LAF \_\_\_\_\_

Semestre: 1° \_\_\_\_\_ 4° \_\_\_\_\_ 5° \_\_\_\_\_ 9° \_\_\_\_\_

Modelo Educativo: Presencial \_\_\_\_\_ Virtual \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

**FIGURA 2.** *Lista global de competencias docentes de la literatura revisada del modelo educativo presencial.*

Lista global de competencias docentes de la literatura revisada del modelo educativo presencial	
Autor(es)	Competencias docentes
RODRÍGUEZ (2003) en SARAVIA (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio pertinente del saber de su campo disciplinar</li> <li>• Ser reflexivo, investigador sobre su propia práctica</li> <li>• Establecer la conexión entre el conocimiento, disciplinar y pedagógico</li> <li>• Dominio de las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículo</li> <li>• Estar motivado para la innovación docente</li> <li>• Saber ser facilitador del aprendizaje</li> <li>• Trabajar en colaboración</li> <li>• Potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes</li> <li>• Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante estableciendo la relación y comunicación interpersonal que reclama la función tutorial</li> <li>• Ser profesionalmente ético</li> </ul>
KOLITCH y DEAN (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear de modo claro los objetivos del curso</li> <li>• Informar con claridad cómo serán evaluados los estudiantes</li> <li>• Plantear problemas e interrogantes interesantes y desafiantes</li> <li>• Estimular el interés de los alumnos por el curso</li> <li>• Estar preparado en sus clases/dominio contenidos</li> <li>• Evaluar los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>• Tratar a los estudiantes con imparcialidad e interés</li> </ul>
ZABALZA (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</li> <li>• Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas</li> <li>• Manejo de nuevas tecnologías</li> <li>• Preparación de información de guías de aprendizaje</li> <li>• Expresar adecuadamente de manera verbal y escrita las guías de aprendizaje</li> <li>• Diseñar metodología y organizar las actividades</li> <li>• Facilitar el aprendizaje organizando los espacios: formación de grupos, participación en debates</li> <li>• Comunicación y relación con los alumnos</li> <li>• Guiar el desarrollo personal del alumno</li> <li>• Trabajar en equipo con colegas e identificarse con la institución</li> </ul>
SÁNCHEZ (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de contenidos actuales de la materia</li> <li>• Saber transmitir los conocimientos</li> </ul>
GARCÍA (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de contenidos-dominio de la asignatura</li> <li>• Entusiasmo del profesor por la mejora continua</li> <li>• Incrementar en el estudiante el interés por realizar tareas innovadoras</li> </ul>

.../...

Lista global de competencias docentes de la literatura revisada del modelo educativo presencial	
Autor(es)	Competencias docentes
.../...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad en la exposición y desarrollo del programa</li> <li>• Comunicación individual (atención a alumnos)</li> <li>• Comunicación grupal (interacción con el grupo)</li> <li>• Dominio de aspectos didácticos y técnicos de la asignatura</li> <li>• Atención individual al alumno respetando los juicios y opiniones de los demás</li> </ul>
VALCÁRCCEL (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar</li> </ul>
FERNÁNDEZ (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar métodos de enseñanza con participación del alumno</li> </ul>
BENITO y CRUZ (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser sensible a las demandas y necesidades de sus estudiantes</li> </ul>
FERNÁNDEZ (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con el equipo docente</li> <li>• Diseña y gestiona sus propios recursos</li> <li>• Fomenta la autonomía del alumno</li> <li>• Uso de nuevas tecnologías de información</li> </ul>
FERNÁNDEZ (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar el saber de su campo disciplinario</li> <li>• Establecer la conexión entre el conocimiento disciplinario y pedagógico</li> <li>• Dominar la planificación del currículo</li> <li>• Estar motivado por la innovación docente</li> <li>• Ser facilitador del aprendizaje</li> <li>• Fomentar un clima de aprendizaje participativo y colaborativo entre los estudiantes<sup>12</sup></li> <li>• Ser tutor del proceso de aprendizaje</li> <li>• Establecer una relación y comunicación interpersonal que reclama la función tutorial</li> <li>• Ser profesionalmente ético</li> </ul>
GARCÍA-VALCÁRCCEL (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar y prescribir el aprendizaje</li> <li>• Utilizar distintos recursos de aprendizaje<sup>13</sup></li> <li>• Hacer un manejo interdisciplinar de saberes</li> <li>• Tener una relación interpersonal adecuada con sus estudiantes</li> <li>• Ser promotor de valores a través de su propia actuación</li> </ul>
GONZÁLEZ (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar de forma crítica sobre su quehacer docente</li> <li>• Perseverar en su actuación profesional</li> <li>• Mantener el compromiso con la calidad</li> <li>• Ser flexible en la actuación profesional</li> <li>• Dominar los conocimientos relacionados con la asignatura que imparte</li> <li>• Tener capacidad lógica</li> <li>• Actuar de manera profesional y ética</li> </ul>

FUENTE: *Elaboración propia.*

<sup>12</sup> BENITO y CRUZ (2005) se refieren a esta competencia como conocer y dominar diferentes estrategias y técnicas de trabajo participativo de estudiantes con grupos

<sup>13</sup> KOLITCH y DEAN (1999) mencionan esta competencia como emplear de modo efectivo estrategias de aprendizaje participativo

## ANEXO 3

**FIGURA 3.** *Lista global de competencias docentes de la literatura revisada del modelo educativo virtual.*

Lista global de competencias docentes de la literatura revisada del modelo educativo virtual	
Autor(es)	Competencias docentes
ZABALZA (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de las nuevas tecnologías</li> </ul>
CARABANTES <i>et al.</i> (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a través de una plataforma educativa detalladamente los objetivos, requisitos de participación, programación de actividades, plazos de ejecución, sistema de evaluación</li> </ul>
FERNÁNDEZ (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de nuevas tecnologías</li> <li>• Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)</li> <li>• Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para la mejora de la práctica docente</li> <li>• Aplicar las NTIC en el ámbito educativo tanto en tareas relacionadas con la gestión de los centros educativos como en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula</li> <li>• Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con NTIC que promuevan la adquisición de aprendizajes</li> <li>• Interactuar con estudiantes a través de una plataforma educativa (medios electrónicos)</li> </ul>
FERNÁNDEZ (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje</li> <li>• Transformar el contenido de su propia disciplina en materia de aprendizaje para los estudiantes</li> <li>• Transformar la institución de educación superior que actualmente es concebida como centros de enseñanza, en organizaciones o comunidades de aprendizaje</li> </ul>
PATTERSON (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer de información a los alumnos sobre los cursos a distancia</li> <li>• Tener una interacción y comunicación constante con los estudiantes diseñando una página web</li> <li>• Ser facilitadores del aprendizaje a través de la plataforma educativa</li> </ul>
MARQUÉS (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la participación de los estudiantes</li> <li>• Uso eficiente de recursos y herramientas tecnológicas</li> <li>• Asesorar en el uso de las TIC como medio de comunicación a los alumnos</li> <li>• Evaluar los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>• Aprovechar las posibilidades de las TIC para realizar alguna de las actividades de evaluación</li> <li>• Fomentar la coevaluación a través de las TIC</li> <li>• Fomentar la autoevaluación a través de las TIC</li> <li>• Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>• Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial</li> <li>• Actuar como ejemplo para los estudiantes en la forma de hacer las cosas, en las actitudes y en los valores</li> </ul>
SALINAS (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactuar con los estudiantes utilizando el ordenador</li> <li>• Apoyar procesos de aprendizaje que requieran participación de profesores y alumnos</li> </ul>

.../...

Lista global de competencias docentes de la literatura revisada del modelo educativo virtual	
Autor(es)	Competencias docentes
.../...	
MIR (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de nuevas tecnologías como medio de aprendizaje</li> <li>• Dirigir a los estudiantes de forma individual a través del ordenador</li> <li>• Amoldarse al ritmo de los estudiantes</li> </ul>
MERGALAF (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar la comunicación y el intercambio de todos los estudiantes por medio de una plataforma educativa</li> </ul>

FUENTE: *Elaboración propia.*

## ANEXO 4

**FIGURA 4.** *Lista global de competencias docentes de cuestionarios analizados en la literatura.*

Lista global de competencias docentes de cuestionarios analizados en la literatura	
Autor(es)	Competencias docentes en cuestionarios
MURRAY (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso variado de métodos de instrucción</li> <li>• Manejar adecuadamente el espacio, los recursos y el tiempo en el escenario de aprendizaje</li> <li>• Explicar claramente los contenidos de la asignatura</li> <li>• Desarrollar adecuados instrumentos de evaluación</li> <li>• Comunicar con claridad los comportamientos esperados de los estudiantes</li> <li>• Ser flexible y adaptable a los cambios que se presentan</li> <li>• Ser justo al evaluar</li> <li>• Uso de formas variadas para evaluar</li> <li>• Conocimiento de los contenidos de la asignatura</li> <li>• Conexión de contenidos con otras asignaturas</li> <li>• Comunicación del entusiasmo personal por la asignatura</li> </ul>
ARTIDIELLO y CONRADO (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y preparación de los cursos que imparte</li> <li>• Organizar los contenidos de la asignatura con técnicas didácticas diferentes</li> <li>• Explicar con fluidez los contenidos de la asignatura</li> <li>• Manejo de paquetes tecnológicos para la enseñanza a distancia</li> <li>• Hacer tutorías con sus estudiantes</li> <li>• Dominar el conocimiento de la disciplina que maneja</li> <li>• Tener un comportamiento ético</li> <li>• Tratar con respeto a los estudiantes</li> </ul>
FEIXAS (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser sensible a las preocupaciones del estudiante</li> <li>• Conocer el material que imparte en la asignatura</li> <li>• Planificar los materiales de la asignatura</li> <li>• Uso variado de metodologías de aprendizaje</li> </ul>
.../...	

Lista global de competencias docentes de cuestionarios analizados en la literatura	
Autor(es)	Competencias docentes en cuestionarios
.../...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación interpersonal adecuada con los alumnos</li> <li>• Ser ético con los estudiantes</li> <li>• Evaluar objetivamente a los estudiantes</li> </ul>
HERNÁNDEZ Y SARRAMONA (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de los contenidos de la materia</li> <li>• Dominio del marco curricular</li> <li>• Gestión de elementos curriculares</li> <li>• Atención tutorial</li> <li>• Tener un comportamiento ético</li> <li>• Gestión del clima del aula</li> <li>• Colaboración en el entorno personal y social</li> </ul>
GARCÍA (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programar y organizar la enseñanza</li> <li>• Dominio de contenidos</li> <li>• Claridad expositiva</li> <li>• Motivar el aprendizaje del estudiante</li> <li>• Interacción interpersonal con los estudiantes durante la hora lectiva</li> <li>• Atención individual al alumno</li> <li>• Evaluación del aprendizaje</li> </ul>
ABALDE, MUÑOZ y RÍOS (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a los estudiantes</li> <li>• Dominio de los contenidos de la asignatura</li> <li>• Planificación del programa de la materia</li> <li>• Transmisión de conocimientos adecuada</li> <li>• Claridad en las exposiciones</li> <li>• Organiza adecuadamente las clases</li> <li>• Facilita la comunicación con los alumnos</li> <li>• Uso de tecnologías de información</li> <li>• Evalúa con criterios claros</li> <li>• Es justo al evaluar</li> </ul>
GRACIA Y DE LA IGLESIA (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación organizada de la asignatura</li> <li>• Dominio de los contenidos de la materia</li> <li>• Accesible con los estudiantes</li> <li>• Claridad en la exposición</li> <li>• Utilización de diferentes métodos de aprendizaje</li> <li>• Comunicación interpersonal clara/claridad expositiva</li> <li>• Uso de recursos electrónicos</li> <li>• Entusiasmo e interés por la asignatura que imparte</li> <li>• Coherencia entre lo que exige y aporta</li> </ul>
Rizo (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindar información relevante del curso</li> <li>• Claridad en las exposiciones</li> <li>• Comunicación interpersonal</li> <li>• Transmisión de motivación y entusiasmo a los alumnos</li> <li>• Conocimiento de la materia</li> </ul>

.../...

Lista global de competencias docentes de cuestionarios analizados en la literatura	
Autor(es)	Competencias docentes en cuestionarios
.../...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de actividades que proporcionen aprendizaje</li> <li>• Uso de criterios de evaluación objetivos</li> <li>• Fomento de la autoevaluación</li> <li>• Fomento de la ética mediante su actuación en el aula</li> </ul>

FUENTE: *Elaboración propia.*

## ANEXO 5

**FIGURA 5.** *Competencias docentes más repetidas en la literatura revisada.*

Competencias docentes más repetidas en la literatura revisada		
Nomenclatura de las competencias con base en la literatura revisada	Autor(es)	Nomenclatura de las competencias con base en el panel de expertos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar métodos de enseñanza con participación del alumno</li> <li>• Conocer y dominar diferentes estrategias y técnicas de trabajo participativo de los estudiantes</li> <li>• Emplear de modo efectivo estrategias de aprendizaje participativo</li> </ul>	FERNÁNDEZ (2006) BENITO y CRUZ (2005) KOLITCH y DEAN (1999)	Involucra al alumno al aprendizaje participativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés personal y atención al alumno</li> <li>• Atención individual al alumno</li> <li>• Atención a los estudiantes</li> </ul>	HERNÁNDEZ y SARRAMONA (2002) GARCÍA (1997) ABALDE, MUÑOZ y RÍOS (2002)	Interés y atención personal al alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el aprendizaje de los estudiantes</li> <li>• Habilidades de evaluación y retroalimentación</li> <li>• Evaluar los aprendizajes de los estudiantes</li> <li>• Uso de criterios de evaluación objetivos</li> <li>• Evalúa con criterios claros</li> </ul>	KOLITCH y DEAN (1999) SMITH y SIMPSON (1995) MARQUÉS (2000) RIZO (1999) ABALDE, MUÑOZ y RÍOS (2002)	Definición clara de criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser profesionalmente ético</li> <li>• Ser promotor de valores a través de su propia actuación</li> <li>• Actuar de manera profesional y ética</li> <li>• Ser ejemplo de actuación y portador de valores</li> <li>• Tener un comportamiento ético</li> <li>• Fomento de la ética mediante su actuación en el aula</li> </ul>	RODRÍGUEZ (2003) en FERNÁNDEZ (2005) FERNÁNDEZ (2005) GARCÍA-VALCÁRCEL (2001) MARQUÉS (2000) ARTIDIELLO y CONRADO (2005) RIZO (1999)	Comportamiento ético
.../...		

Competencias docentes más repetidas en la literatura revisada		
Nomenclatura de las competencias con base en la literatura revisada	Autor(es)	Nomenclatura de las competencias con base en el panel de expertos
.../...		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener comunicación con el alumno</li> <li>Tener una relación adecuada con sus estudiantes</li> <li>Habilidades de presentación y comunicación</li> <li>Habilidades instruccionales de expresión</li> <li>Comunicación interpersonal clara/claridad expositiva</li> <li>Transmisión de conocimientos adecuados</li> </ul>	GARCÍA (1997) GARCÍA-VALCÁRCEL (2001) SMITH y SIMPSON (1995) en SARAVIA (2008) ARREOLA (2000) en SARAVIA (2008) GRACIA y DE LA IGLESIA (2004) ABALDE, MUÑOZ y RÍOS (2002)	Comunicación verbal efectiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar con destreza las NTIC</li> <li>Uso efectivo de recursos y herramientas tecnológicas</li> <li>Manejo de las nuevas tecnologías</li> </ul>	FERNÁNDEZ (2003) MARQUÉS (2000) ZABALZA (2003)	Uso efectivo de recursos tecnológicos actualizados
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar materiales didácticos con NTIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos, multimedia, páginas web...</li> <li>Poner los materiales del curso en una plataforma educativa a la que ellos puedan acceder con facilidad</li> </ul>	FERNÁNDEZ (2003) PATTERSON (2005)	Uso de recursos de la plataforma tecnológica
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación y preparación de los cursos que imparte</li> <li>Planificar los materiales de la asignatura</li> <li>Planificación del programa de la materia</li> <li>Planificación organizada de la asignatura</li> </ul>	ARTIDIELLO y CONRADO (2005) FEIXAS (2000) ABALDE, MUÑOZ y RÍOS (2002) GRACIA y DE LA IGLESIA (2004)	Planificación de actividades de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber ser facilitador del aprendizaje</li> <li>Capacidad de gestionar y realizar el seguimiento de los procesos de aprendizaje individuales y grupales</li> <li>Facilitar el aprendizaje formando grupos y haciendo debates</li> </ul>	RODRÍGUEZ (2003) en SARAVIA (2004); y PATTERSON (2005) BILLOROU (2008) ZABALZA (2003)	Facilitación de procesos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominio pertinente del saber de su campo disciplinar</li> <li>Dominio de contenidos de la asignatura</li> <li>Ser competente en los contenidos del curso</li> <li>Dominio del contenido de un curso</li> <li>Dominar los contenidos específicos de la asignatura y su representación</li> </ul>	RODRÍGUEZ (2003) en SARAVIA (2004) GARCÍA (1997) KOLITCH y DEAN (1999) SMITH y SIMPSON (1995) en SARAVIA (2008) SIERRA (2006)	Dominio teórico y práctico de la materia
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener una interacción y comunicación constante con los estudiantes a través de una página web</li> </ul>	PATTERSON (2005) CARABANTES <i>et al.</i> (2005) MARTÍNEZ (2004)	Interacción virtual
.../...		

Competencias docentes más repetidas en la literatura revisada		
Nomenclatura de las competencias con base en la literatura revisada	Autor(es)	Nomenclatura de las competencias con base en el panel de expertos
<p>.../...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar detalladamente los objetivos, los requisitos de participación, la programación de actividades, y los plazos de ejecución de actividades a través de una plataforma educativa</li> <li>• Dirigir las intervenciones de los alumnos en la plataforma educativa para que amplíen sus aportes y comentarios</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas</li> <li>• Claridad en la exposición y desarrollo del programa</li> <li>• Proponer y organizar las expectativas sobre la materia</li> </ul>	ZABALZA (2003) GARCÍA (1997) SMITH y SIMPSON (1995) en SARAVIA (2008)	Explicación clara de contenidos y expectativas de la materia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad en los resultados que se esperan de los estudiantes</li> <li>• Proporcionar criterios claros de evaluación en función de lo que se vaya a evaluar</li> <li>• Informar con claridad cómo serán evaluados</li> </ul>	RAMIDEN (1991) en GARCÍA (1997) VALCÁRCEL (2003) KOLITCH y DEAN (1999)	Dar instrucciones claras
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser sensible a las demandas y necesidades de sus estudiantes</li> <li>• Demostrar entusiasmo incluyendo esfuerzo e interés para mantener el interés de los estudiantes</li> <li>• Atención individual al alumno respetando los juicios y opiniones de los demás</li> <li>• Ser flexible a las preocupaciones del estudiante</li> </ul>	BENITO y CRUZ (2005) MARSH (1987) en ZABALZA (2003) GARCÍA (1997) FEIXAS (2000)	Sensibilidad al estudiante

FUENTE: *Elaboración propia.*