

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 74

Número, 1

2022

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: PERSPECTIVA COMPARADA DE MÉXICO Y ESPAÑA

## *Assessment of university teacher competences: comparative perspective between Mexico and Spain*

ANA ISABEL MANZANAL MARTÍNEZ<sup>(1)</sup>, CLAUDIA ISLAS TORRES<sup>(2)</sup>,  
CARMEN ROMERO-GARCÍA<sup>(1)</sup> Y ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Internacional de La Rioja (España)

<sup>(2)</sup> Universidad de Guadalajara (México)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89958

Fecha de recepción: 14/06/2021 • Fecha de aceptación: 03/01/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Ana Isabel Manzanal Martínez. E-mail: ana.manzanal@unir.net

Fecha de publicación *online*: 02/03/2022

---

**INTRODUCCIÓN.** El profesorado debe dominar una amplia gama de competencias para satisfacer la demanda del actual contexto de la enseñanza universitaria. **OBJETIVO.** Analizar la importancia de las competencias docentes para el ejercicio profesional, asignada por una muestra de profesores universitarios, procedentes de México y España, y, además, determinar si existen diferencias en las valoraciones según las características sociodemográficas y académicas. **MÉTODO.** Se ha realizado un estudio comparativo, con alcance descriptivo transversal mediante un cuestionario con un total de 1.238 participantes. Las competencias seleccionadas como marco de referencia son: interpersonal, metodológica, comunicativa, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación. **RESULTADOS.** En la valoración global, la competencia interpersonal tiene la media superior en ambos grupos, mientras que la menor para mexicanos es innovación, y para españoles, trabajo en equipo. Se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en comunicativa e innovación, con un rango promedio superior en docentes españoles frente a mexicanos. Según las características sociodemográficas y académicas, en los españoles, el sexo es la única variable que establece diferencias significativas en las valoraciones de dos competencias, comunicativa y metodológica, y siempre superior en las mujeres. Sin embargo, en mexicanos, se evidenciaron diferencias significativas con la edad para la comunicativa, siendo los rangos superiores siempre en la categoría de mayor edad, con experiencia para comunicativa e innovación, fundamentalmente en los más veteranos, y finalmente, con la rama de conocimiento para todas las competencias en el ámbito de ciencias. **DISCUSIÓN.** Los participantes otorgan mayor importancia a competencias instrumentales, estrechamente relacionadas con la creación, manejo y optimización del proceso de aprendizaje, que requieren capacidades cognitivas, metodológicas y técnicas junto con habilidades de relación social y comunicativas. Estos resultados son útiles a la hora de orientar futuras acciones formativas más ajustadas en ambos países para actualizar las competencias docentes.

**Palabras clave:** *Competencias del docente, Perfil profesional, Educación superior, Estudio comparativo.*

---

## Introducción

La universidad está inmersa en fenómenos sociales y tecnológicos de gran alcance, ligados a la globalización, que generan una adaptación permanente en el rol y funciones de los docentes (Rodríguez y Sánchez, 2019). En la actualidad se demanda un docente formado, capaz de afrontar situaciones diversas en el aula a la hora de configurar oportunidades de aprendizaje, dinamizar grupos heterogéneos, gestionar el trabajo en equipo eficazmente, innovar constantemente y promover una comunicación asertiva y fluida con sus estudiantes y entre sus pares. En definitiva, se insta a que el docente universitario sea facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos (Villarreal y Bruna, 2017).

A raíz del enfoque por competencias, como indicador de calidad en la educación superior, en el ámbito nacional e internacional los sistemas educativos se focalizaron en la profesionalización del docente (Lenoir y Morales-Gómez, 2016). Surge entonces un debate en el seno de la comunidad educativa por caracterizar el perfil profesional, es decir, por concretar cuáles son las competencias fundamentales que garantizan el desempeño de una función docente de calidad, que hoy todavía continúa (Gutiérrez *et al.*, 2019), puesto que la sociedad interpela al profesor continuamente con nuevas estrategias, experiencias y escenarios a fin de recontextualizar el aprendizaje (Morales, 2018).

En este sentido, resulta interesante profundizar en la opinión del profesorado universitario sobre cómo valoran ciertas competencias que se precisan para ejercer su docencia. La Red de Investigadores y Docentes de México, Andorra y España (RIDMAE) ha promovido la elaboración de este estudio para explorar similitudes y diferencias entre México y España, y sus implicaciones en acciones futuras de formación en el contexto iberoamericano.

## Revisión de la literatura

### Marco competencial del profesorado universitario

Las competencias del profesorado universitario deben ser analizadas siguiendo un enfoque sistemático e integrador de las funciones y saberes del profesor, donde se combinan la experiencia con la acción, en su doble dimensión de teoría y práctica (Lenoir y Morales-Gómez, 2016). El concepto “competencia” engloba saberes relativos a contenidos de la disciplina y conocimiento pedagógico, pero también habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), junto con saber hacer qué y del saber hacer cómo (Tejada, 2009). Adicionalmente, Zabalza (2013) define las competencias docentes como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que capacitan al profesor para abordar y resolver su tarea formativa de forma ética y disciplinaria. Además, en la literatura se señalan como funciones más relevantes del profesor universitario las de facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador (Mas y Olmos-Rueda, 2016).

Hoy la universidad demanda un profesorado competente, que ejecute enseñanzas efectivas, sustentadas en conocimientos disciplinares y pedagógicos, donde el alumno sea protagonista de su progreso, aplicando las estrategias adecuadas que conduzcan al alumnado a la reflexión, al pensamiento crítico y a la autonomía. Estas capacidades ayudan al profesor a formalizar oportunidades de aprendizaje en condiciones óptimas para el desarrollo de los aprendizajes esperados por la comunidad científica (Lenoir y Morales-Gómez, 2016). Asimismo, Cano *et al.* (2018) apuntan a la aptitud o idoneidad del docente para tomar decisiones y enfrentarse a contextos pedagógicos reales. Se exige un buen desempeño del docente basado en la activación y combinación de saberes en situaciones educativas diversas (Mas y Olmos-Rueda, 2016).

La calidad del profesorado universitario es un desafío que afrontan las políticas educativas en

Europa (Sánchez-Tarazaga, 2016) y América Latina (Vaillant, 2016) mediante el fortalecimiento del desarrollo profesional, donde España ha sido un referente para México en cuanto a la operacionalización de la educación superior, lo que ha incidido en acciones aplicadas en México. Es preciso delimitar el perfil idóneo del docente sobre un marco que recoja las competencias profesionales necesarias para ejercer con éxito las funciones atribuidas (UNESCO, 2016; López *et al.*, 2018). Zabalza (2009) propuso un marco de referencia para concretar la identidad y el desarrollo de los docentes, especificando los atributos cognitivos, actitudinales, valorativos, técnicos y metodológicos. Otros autores han reflexionado sobre este enfoque posteriormente y matizan nuevos modelos (tabla 1), donde se aprecia un amplio consenso en la identificación de las competencias principales, organizadas en diferentes dominios del ejercicio profesional, si bien cambian los nombres o unas incluyen a otras.

**TABLA 1. Propuestas sobre las competencias que integran el perfil del docente universitario**

Autor	Listado de competencias
Zabalza (2009)	Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de conocimientos disciplinares, gestión de metodologías, asesor y tutor de alumnos, evaluación de aprendizajes, reflexionar e investigar sobre enseñanza, implicación institucional
Tejada (2009)	Planificación, gestión-coordinación, evaluación, investigación-innovación, psicopedagógicas, metodológicas y sociales
Torra <i>et al.</i> (2012)	Interpersonal, metodológica, comunicativa, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación
Torres <i>et al.</i> (2014)	Diseño y planificación, gestión y ejecución, comunicación, evaluación e iniciativa en tiempos de globalización y avances científicos

Autor	Listado de competencias
García-Cabrero <i>et al.</i> (2018)	Diseño y planificación, gestión de aprendizajes, interacción didáctica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos <i>online</i>
Rodríguez y Sánchez (2019)	Comunicación y psicosociales, organización, conocimientos del área social, evaluación y control
Gutiérrez <i>et al.</i> (2019)	Didáctica y académica, investigación, ética, comunicativa, cultural y tecnológica
Cejas <i>et al.</i> (2020)	Área específica, comunicativa, liderazgo, interpersonal y trabajo en equipo

De entre estos trabajos, se ha elegido Torra *et al.* (2012) para nuestro estudio, por la representatividad de su modelo competencial dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, además de que el instrumento fue validado (Triadó *et al.*, 2014) en una amplia muestra de profesores universitarios en activo en España. A continuación, se definen dichas competencias.

### Competencia interpersonal

El profesor posee esta competencia cuando “Participa y colabora de forma eficiente y constructiva en la vida social y profesional, resolviendo conflictos que son inherentes en la interacción con otros individuos o grupos en contextos personales y públicos, atendiendo a los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, respetando la integridad de las personas y la diversidad social y cultural y fomentando la comunicación intercultural e interpersonal, la igualdad y la no discriminación de ningún tipo” (Torra *et al.*, 2012, p. 29). Esta competencia describe un profesor capaz de establecer buenas relaciones sociales con los estudiantes, con control emocional. Esta forma de actuar también se extiende hacia el resto del profesorado, con quienes el profesor convive y se comunica en su entorno laboral, y hacia las familias del

alumnado (Repetto y Pena, 2011), lo que implica un acercamiento cordial con espíritu colaborador. Finalmente, le corresponde la creación de un clima motivador, que permita la interacción con empatía y respeto con la diversidad presente en el aula, con actitud positiva hacia la orientación y la acción tutorial (Monereo y Domínguez, 2014).

### Competencia metodológica

Esta competencia persigue la coherencia entre los objetivos y los métodos seleccionados como adecuados para su aplicación en cada situación de aprendizaje (individual o grupal). Se define como “Favorecer y potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias personales y profesionales, mediante la aplicación de estrategias metodológicas y de evaluación adecuadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa” (Torra *et al.*, 2012, p. 29). Esta competencia está asociada al quehacer diario del docente, es decir, planificación didáctica, trabajo en equipo, uso de las tecnologías, evaluación y atención a la diversidad (Tejada, 2009; Villarroel y Bruna, 2017). Según Mas y Olmos-Rueda (2016), el docente debe acreditar una sólida formación científico-cultural y tecnológica, capacidad para analizar y aplicar las TIC en las actividades, además de seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en marcos específicos de distintas disciplinas, introduciendo propuestas de innovación destinadas a mejorar la calidad educativa.

### Competencia comunicativa

Esta competencia se define como “Desarrollar procesos de comunicación de forma eficaz y correcta, lo que implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada en la situación de enseñanza-aprendizaje” (Torra *et al.*, 2012, p. 29). Espinoza-Freire *et al.*

(2020) matizan sobre las habilidades y capacidades puestas en práctica por los docentes para emitir un mensaje contextualmente adecuado y que los resultados sean los esperados. Se desarrolla cuando se aplican procesos lingüísticos, sociales y psicológicos enfocados hacia la comunicación, “sabe qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar” (Pompa y Pérez, 2015, p. 161). Las habilidades comunicativas son esenciales para estimular la interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno. En consecuencia, se debe estar capacitado para dirigir grupos, potenciar dinámicas participativas en un ambiente de trabajo cooperativo y retroalimentar con críticas constructivas al alumnado (Mas y Olmos-Rueda, 2016). El uso eficiente de este sistema complejo de lenguajes y códigos, junto con la gestión correcta de la información, convierten a esta competencia en clave para lograr la calidad educativa (Reyzábal, 2012).

### Competencia de planificación y gestión de la docencia

Esta competencia también se focaliza en el quehacer diario, en concreto, en el diseño y desarrollo del programa de la asignatura, dentro del marco curricular de la disciplina. Torra *et al.* (2012) la definieron como “Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora” (p. 30). De acuerdo con Gutiérrez *et al.* (2020), la planificación y gestión requieren adaptar la organización e intervención didáctica según las características del alumnado con los recursos disponibles. Morales (2018) aclara que la planificación es un apoyo en el proceso de adecuación curricular y evaluación en la mejora del desempeño académico, la comunicación y el clima de confianza en el aula. Es necesario que la planificación reserve tiempo para la gestión escolar, observación en el aula y el acompañamiento académico a los alumnos (González *et al.*, 2017), lo

que impacta en el desarrollo personal y social de los estudiantes.

### Competencia de trabajo en equipo

Esta competencia conlleva la participación y la colaboración como parte de un grupo en el ámbito educativo, “asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo a los recursos disponibles” (Torra *et al.*, 2012, p. 30).

Esta competencia presupone la disposición personal hacia la colaboración por parte de docentes o estudiantes, quienes en conjunto tienen un objetivo común, el cual cumplen a través de la asignación de responsabilidades y la resolución de conflictos, buscando la mejora del colectivo (Zabalza, 2013). Así, el trabajo en equipo requiere la participación de todos los individuos de forma coordinada y eficaz para alcanzar la calidad del aprendizaje. Rodríguez (2020) apunta a que es una competencia transversal escasamente estudiada y difícil de adquirir, pues exige habilidades para la comunicación interpersonal, la responsabilidad y compromiso con el equipo, la gestión del tiempo, la confianza y el respeto en la toma de decisiones grupales.

### Competencia de innovación

Un profesor es considerado innovador cuando promueve un cambio orientado hacia la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje (Cano *et al.*, 2018). Esta competencia es definida (Torra *et al.*, 2012) como “Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 30).

Pagés *et al.* (2016) señalan que es una de las competencias más significativas en el ejercicio profesional, y que impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora de la práctica docente. Su dominio posibilita al docente implementar tareas diversas en apoyo al estudiante para que logre los objetivos de aprendizaje. La innovación es compleja (Zabalza, 2013) y debe sustentarse en las creencias pedagógicas del profesor, combinando buenas prácticas, acciones de mejora curricular y efectividad en el aula. El profesorado que domina esta competencia actúa como agente del cambio, busca oportunidades de mejora y lidera la introducción de cambios progresivos y eficaces en el aula (Rodríguez y Sánchez, 2019).

Los principales objetivos del presente artículo fueron:

- Analizar la valoración del profesorado universitario de México y España con respecto a las competencias seleccionadas como: interpersonal (CI), metodológica (CM), comunicativa (CC), planificación y gestión de la docencia (CPG), trabajo en equipo (CTE) e innovación (CDI). Se ha considerado que el profesorado domina los contenidos y habilidades propias de su disciplina y su área de conocimiento.
- Determinar si existían diferencias en la importancia adjudicada a dichas competencias según las características demográficas de la muestra.

## Método

### Enfoque metodológico

Se planificó un diseño comparativo descriptivo y transversal, y se utilizó el cuestionario como técnica de recogida de datos. Se examinaron las valoraciones de seis competencias desde el punto de vista del profesorado universitario para identificar cuáles son consideradas más

relevantes. Las variables objeto de estudio fueron la valoración de dichas competencias, además de las características sociodemográficas (nacionalidad, sexo y edad) y académicas (años de experiencia docente y rama de conocimiento).

### Muestra

El muestreo fue no probabilístico de tipo incidental. La población objeto de estudio era el profesorado de las universidades pertenecientes a la red académica RIDMAE. Para la difusión del cuestionario los centros enviaron el enlace mediante correo electrónico. Todos los profesores cumplieron el cuestionario vía *online* durante el curso 2019-2020. Se descartaron un 5.8% por no estar debidamente cumplimentados. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 1.238 profesores universitarios, 59.93% de México y 40.06% de España, lo que representa un 62.5% del total de la población de estudio.

México: un 53.8% fueron hombres. La distribución de frecuencias en las edades resultó: < 30 años (7.4%), entre 30-39 (26.3%), entre 40-49 (32.6%) y 50 y más (33.6%). Según la rama de conocimiento fue: 9.3% de arte y humanidades, 19.13% de ciencias de la salud, 25.9% de ingenierías y arquitectura, 28.2% de ciencias y un 17.5% de ciencias sociales y jurídicas. Respecto a los años de experiencia como docente universitario: < 3 años (12.9%), entre 3-6 (18.2%), entre 6-10 (19.4%), entre 10-15 (16.4%) y > 15 (33.01%).

España: un 61.6% fueron mujeres. La distribución respecto a la edad del docente resultó: < 30 años (4.6%), entre 30-39 (31.4%), entre 40-49 (36.8%) y 50 y más (26.4%). Según rama de conocimiento fue: 23.6% de arte y humanidades, 9.4% de ciencias de la salud, 10.8% de ingenierías y arquitectura, 11% de ciencias y un 45.2% eran de ciencias sociales y jurídicas. Respecto a los años de experiencia como docente universitario: < 3 años (24.8%), entre 3-6 (23.6%), entre 6-10 (18%), entre 10-15 (10.8%) y > 15 (22.8%).

### Instrumento

Se utilizó el cuestionario Competencias Docentes del Profesorado Universitario (Torra, *et al.*, 2012) validado por Triadó *et al.* (2014), para que el docente valorase la importancia de las competencias de acuerdo con su experiencia y conocimientos en el ejercicio de sus funciones. Este cuestionario consta de tres partes: 1) datos sociodemográficos y académicos para contextualizar el estudio, 2) valoración inicial adjudicada a cada competencia según una única pregunta y 3) valoración global de cada competencia, como suma de los indicadores que la definen, con una escala tipo Likert (1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = mucho).

El análisis de la fiabilidad del instrumento mediante alfa de Cronbach reveló los siguientes valores: CI (0.898), CM (0.928), CC (0.894), CPG (0.892), CTE (0.916) y CDI (0.914). La fiabilidad total fue 0.996 y 0.971 respectivamente para México y España. Se consideró que el instrumento presentaba una adecuada fiabilidad y era válido para el estudio.

### Análisis de datos

Para el análisis de posibles diferencias en la valoración de competencias según las categorías de las variables sociodemográficas y académicas se utilizaron aproximaciones no paramétricas debido a la falta de normalidad, como las pruebas *H* de Kruskal-Wallis para *k* muestras de medidas independientes y *U* de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares, tomando cada competencia como variables dependientes y considerando las variables sociodemográficas y académicas como variables de agrupación. Además, en aquellas que resultaron significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante  $\eta^2$  cuadrado (Lenhard y Lenhard, 2016), hasta 0.003 sin efecto, 0.01-0.039 efecto pequeño, 0.06-0.11 medio y 0.14-0.2 grande. Los datos fueron organizados, codificados y analizados con SPSS v.25.0.

## Resultados

### Valoración inicial de las competencias

La valoración media asignada a todas las competencias para la función docente se encuadra dentro de las categorías bastante y mucho en la escala del cuestionario. En los docentes mexicanos, las competencias más valoradas fueron en orden decreciente CC, CPG, CM y CI, mientras que para los españoles fueron CC, CI, CPG y CM (tabla 2). Ambos grupos otorgan una valoración media superior a CC. Los profesores seleccionan las mismas cuatro competencias como grupo de medias más altas, aunque con un orden distinto, pero siempre con puntuaciones muy próximas. La media inferior corresponde a CTE en docentes españoles, mientras que CDI en los mexicanos.

**TABLA 2. Medias y desviación típica de la valoración inicial de las competencias**

		CI	CM	CC	CPG	CTE	CDI
México	Media	3.68	3.69	3.73	3.71	3.65	3.65
	D.T.	.53	.52	.53	.53	.60	.57
España	Media	3.74	3.70	3.85	3.71	3.52	3.65
	D.T.	.54	.51	.40	.52	.64	.59

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar la valoración inicial según la nacionalidad aparecen diferencias estadísticamente

**TABLA 3. Competencias con diferencias significativas en la valoración inicial según nacionalidad (U de Mann-Whitney)**

Competencias	U	Z	p	$\eta^2$	Rango México	Rango España
CI	171115.0	2.731	.006	.004	602.11	645.51
CC	166310.0	4.154	.000	.007	595.64	655.20
CTE	163783.5	3.948	.000	.009	646.77	578.71

Fuente: elaboración propia.

significativas en tres competencias, CI, CC y CTE (tabla 3), aunque todas sin efecto. Los rangos son más altos para los docentes españoles en CI y CC respecto a sus colegas mexicanos, mientras que con CTE ocurre al revés.

### Valoración global de las competencias

Al analizar cada competencia, como suma del conjunto de sus indicadores, la valoración media más alta corresponde a CI en ambos grupos de profesores (tabla 4). Para los mexicanos, aparecen en orden decreciente, CPG, CTE, CC y CM, y más distanciada CDI. Para los españoles, CC, CPG, CDI, CM y finalmente CTE. Si se comparan estas con la valoración inicial, se detectan semejanzas sobre todo en la media menor, y a pesar de que la global exige mayor reflexión al contestar, se mantiene CDI como la menos valorada por mexicanos y CTE por españoles.

**TABLA 4. Medias y desviación típica en la valoración global para cada competencia**

		CI	CM	CC	CPG	CTE	CDI
México	Media	3.70	3.61	3.66	3.68	3.67	3.52
	D.T.	.37	.42	.39	.36	.48	.47
España	Media	3.72	3.58	3.71	3.65	3.54	3.60
	D.T.	.38	.48	.39	.44	.51	.48

Fuente: elaboración propia.



**TABLA 5. Competencias con diferencias significativas en la valoración global según nacionalidad (U de Mann-Whitney)**

Competencias	U	Z	p	$\eta^2$	Rango México	Rango España
CC	170601.0	2.245	.025	.004	601.42	646.55
CDI	160835.0	3.850	.000	.011	588.26	666.24

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar la valoración de cada competencia según la nacionalidad, solo se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en CC y CDI (tabla 5). En ambas competencias, el rango promedio es superior en docentes españoles frente a mexicanos. El efecto es pequeño para CDI y sin efecto para CC.

#### Comparaciones según las características sociodemográficas

En función del sexo en el nacimiento, en el grupo de los profesores españoles se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos competencias, CC y CM, aunque sin efecto y con efecto pequeño respectivamente (tabla 6). El rango promedio es superior siempre en las mujeres frente a los hombres. En el grupo de

profesores mexicanos no se detectó significatividad en ninguna competencia.

Respecto a la edad del docente, se detectan diferencias significativas solo en el grupo de mexicanos, en concreto en las competencias CC (tabla 7) con efecto pequeño, y en CI con valores de *p* bastante próximos a la significatividad. Se consideró adecuado analizar par a par los rangos de las cuatro categorías de edad con la prueba *U* de Mann-Whitney, para concretar dónde se localizan dichas diferencias. Resultaron significativas entre el grupo de más edad (> 50) frente a los dos más jóvenes (< 30 y 30-39) con efecto pequeño, siendo los rangos superiores siempre para el grupo de mayor edad. Sin embargo, en el grupo de españoles, la edad del docente no establece diferencias significativas en las valoraciones que declararon.

**TABLA 6. Competencias con diferencias significativas en la valoración global según sexo (U de Mann-Whitney)**

Competencias	U	Z	p	$\eta^2$	Rango hombre	Rango mujer
CC	25700.5	2.173	.030	.008	231.20	259.06
CM	26245.0	2.074	.038	.011	233.63	260.84

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 7. Competencias interpersonal y comunicativa según edad del docente en el grupo de docentes mexicanos y su contraste**

Competencia	Edad	H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney				
		Rangos	X <sup>2</sup>	p	η <sup>2</sup>	Par	Rangos	U	p	η <sup>2</sup>
CC	< 30	336.95	8.238	.041	.011	1-4	131.42/157.16	5688.0	.44	.013
	30-39	351.35				2-4	205.95/235.46			
	40-49	364.85								
	> 50	399.88								
CI	< 30	336.19	7.732	.052	.010	1-4	131.77/157.16	5707.5	.041	.012
	30-39	348.55				2-4	205.95/235.46			
	40-49	370.40								
	> 50	396.86								

Fuente: elaboración propia.

### Comparaciones según las características académicas

En la rama de conocimiento se evidencia significación en todas las competencias en el grupo de profesores mexicanos, aunque con efecto pequeño (tabla 8). En el análisis posterior par a par de las categorías, se aprecian diferencias significativas entre las ramas de sociales y jurídicas frente a ciencias en todas las competencias con

efecto pequeño, y siempre la rama ciencias tiene rangos superiores al resto; también, en las ramas ciencias frente a arte y humanidades, en las competencias CM, CC y CPG, con efectos pequeños y de nuevo los rangos de ciencias son superiores. Entre las ramas de ciencias de la salud frente a ingeniería y arquitectura se detectó significatividad en las competencias CC y CDI con efecto pequeño, donde ciencias de la salud tiene rangos superiores.

**TABLA 8. Resultados para cada competencia según rama de conocimiento en el grupo de docentes mexicanos y su contraste**

Competencia	Rama	H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney									
		Rangos	X <sup>2</sup>	p	η <sup>2</sup>	Par	Rangos	U	p	η <sup>2</sup>					
CI	CSJ	609.27	20.423	.000	.027	1-2	145.63/185.16	10417.0	.000	.038					
	Cc	672.08													
	AH	658.76													
	CSa	608.15													
	IA	557.34													
CM	CSJ	587.39	20.545	.000	.027	1-2	144.05/186.14	10212.0	.000	.044					
	Cc	680.87									1-4	124.24/147.72	7636.0	.012	.022
	AH	635.56									2-3	144.96/122.96	6069.0	.042	.014
	CSa	634.03													
	IA	576.55													
CC	CSJ	615.28	36.551	.000	.049	1-2	143.85/186.27	10185.0	.000	.044					
	Cc	673.00									1-4	121.55/150.18	7287.0	.002	.033
	AH	657.44													
	CSa	655.39									3-5	146.28/125.51	5570.0	.047	.015
	IA	511.62									4-5	146.28/125.51	10239.5	.000	.045

	Rama	H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney									
		Rangos	X <sup>2</sup>	p	η <sup>2</sup>	Par	Rangos	U	p	η <sup>2</sup>					
CPG	CSJ	586.38	21.295	.000	.028	1-2	144.40/185.93	10256.0	.000	.042					
	Cc	685.87													
	AH	602.63									1-4	125.68/146.41	7823.0	.022	.017
	CSa	635.62									2-3	146.53/118.22	5742.0	.006	.023
	IA	596.41													
CTE	CSJ	561.52	28.439	.000	.038	1-2	136.56/190.80	9238.0	.000	.072					
	Cc	686.98													
	AH	638.54									1-3	92.67/113.81	3532.0	.013	.031
	CSa	629.67									1-4	121.69/150.06	7305.0	.002	.032
	IA	608.54									1-5	145.72/172.19	10428.0	.011	.019
CDI	CSJ	686.98	29.147	.000	.039	1-2	144.51/185.85	10271.5	.000	.042					
	Cc	638.54													
	AH	646.90									1-4	117.06/154.30	6703.0	.000	.056
	CSa	662.39									4-5	189.51/151.22	10560.0	.000	.037
	IA	539.61													

Nota: ciencias sociales y jurídicas (CSJ), ciencias (Cc), arte y humanidades (AH), ciencias de la salud (CSa) e ingeniería y arquitectura (IA).

Fuente: elaboración propia.

En las valoraciones obtenidas en función de la experiencia docente se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas exclusivamente en el grupo de mexicanos, en las competencias CC y CDI (tabla 9) con un efecto pequeño. En las comparaciones por pares, las diferencias para CC ocurren fundamentalmente entre las categorías con menor y mayor experiencia. El grupo < 3

años presenta siempre rangos inferiores al resto de las categorías. En CDI las diferencias se localizan entre el grupo 6-10 años, frente a las categorías más inexpertas, aunque con un efecto pequeño o sin efecto según el caso. En el grupo de españoles ninguna competencia alcanzó significatividad, y se puede afirmar que la experiencia no ha influido en las valoraciones observadas.

**TABLA 9. Competencias de comunicación e innovación según la experiencia docente en el grupo de mexicanos y su contraste**

	Experiencia	H de Kruskal-Wallis				U de Mann-Whitney									
		Rangos	X <sup>2</sup>	p	η <sup>2</sup>	Pares	Rangos	U	p	η <sup>2</sup>					
CC	< 3	322.27	10.617	.031	.021	1-4	96.52 /119.72	4609.5	.006	.033					
	3-6	352.51									1-5	149.00 /179.62	9648.0	.008	.002
	6-10	368.36													
	10-15	401.34													
	> 15	388.24													
CDI	< 3	330.49	10.464	.033	.021	1-3	105.52 /130.49	5474.0	.005	.031					
	3-6	345.63									2-3	127.96 /151.28	8095.0	.014	.014
	6-10	408.12													
	10-15	382.90													
	> 15	374.62													

Fuente: elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

En el presente artículo se expone el análisis comparativo de un grupo de competencias, identificadas como más relevantes para el ejercicio de la función docente, entre profesorado universitario en activo, de México y España, para establecer las posibles diferencias en la valoración según las características demográficas y académicas de la muestra.

La valoración *a priori* evidencia el amplio consenso en la opinión de los participantes, independientemente de la nacionalidad, y refuerza que el marco competencial seleccionado (Torra *et al.*, 2011; Triadó *et al.*, 2014) se mantiene aún vigente, y dichas competencias deben ser contempladas como elementos configuradores del perfil competencial del docente del siglo XXI. En ambas nacionalidades, la competencia más valorada fue la comunicativa. Esta consideración puede atribuirse a su alcance y utilidad funcional (Pompa y Pérez, 2015). Resulta clave para la interacción entre los actores del proceso educativo (Espinoza-Freire *et al.*, 2020), y demuestra la importancia de que el docente sea capaz de comunicarse y conectar con los estudiantes de forma eficaz (Pompa y Pérez, 2015; Reyzábal, 2012). Asimismo, la planificación y gestión de la docencia alcanzaron una valoración bastante alta en ambas nacionalidades, justificada por su relevancia en la organización a corto y medio plazo del quehacer diario del profesor a la hora de crear y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación, hallazgo que coincide con lo expuesto por Monereo y Domínguez (2014) y Mas y Olmos-Rueda (2016). Se identificaron diferencias significativas en tres competencias —interpersonal, comunicativa y trabajo en equipo—, todas sin efecto, donde la tendencia era que los españoles valoran más las competencias comunicativa e interpersonal, mientras que los mexicanos el trabajo en equipo.

La valoración global, más precisa por exigir mayor reflexión al contestar el cuestionario,

evidenció que la puntuación superior corresponde ahora a la interpersonal para ambas nacionalidades. Se muestra así la importancia que para una práctica docente de calidad tiene el desarrollo de habilidades sociales. Tanto la competencia interpersonal como la comunicativa favorecen la interacción con los estudiantes y la generación de un clima de confianza, donde el estudiante se motiva para su aprendizaje (Monereo y Domínguez, 2014). Otros autores (Págés *et al.*, 2016; Triadó *et al.*, 2014) aseguran que ambas son de las más relevantes para mejorar la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ambas nacionalidades se aprecian valoraciones altas con respecto al conjunto de cuatro competencias: interpersonal, comunicativa, planificación y gestión, junto con la metodológica, lo que denota que son consideradas por el docente como acciones básicas para la práctica educativa, lo que coincide con Gutiérrez *et al.* (2019), Macías (2018) y Zabalza (2013), como un eje vertebrador en el desarrollo del proceso de enseñanza (Cano *et al.*, 2018; Cejas *et al.*, 2020) y con un impacto positivo en el aprendizaje (Rodríguez y Sánchez, 2019). Las opiniones del profesorado apuntan a que seleccionar estrategias metodológicas coherentes con el contexto, así como potenciar las habilidades sociales, establecer una comunicación efectiva con los alumnos y desarrollar procesos de enseñanza ajustados y su evaluación contribuyen activamente a la mejora de la calidad de la docencia. Estas valoraciones son similares a hallazgos previos en trabajos de España (Monereo y Domínguez, 2014; Ramírez-García *et al.*, 2018; Torra *et al.*, 2012) y de México (González *et al.*, 2017; Gutiérrez-Díez *et al.*, 2020). Probablemente la combinación de estas cuatro competencias ejercita una serie de habilidades y destrezas, muy valoradas por el docente, al facilitarles afrontar su desempeño profesional con garantías y adoptar los diversos roles demandados durante el proceso educativo. Asimismo, las competencias de trabajo en equipo e innovación alcanzan valoraciones medias menores, respectivamente en docentes españoles y mexicanos. Estas competencias poseen un elemento

diferenciador con respecto a las anteriores, puesto que se encuadran en la organización y coordinación de acciones que implementar en las aulas, planteando innovaciones y colaboraciones como miembro de un equipo docente (Torres *et al.*, 2014). Algunos investigadores (Monereo y Olmos-Rueda, 2014; Rodríguez, 2020) apuntan a que el trabajo en equipo está escasamente desarrollado en los docentes y no es considerado como prioritario, a pesar de que la comunicación y el trabajo en equipo (Morales, 2018) influyen positivamente en el funcionamiento de una institución. En estudios previos (Pagés *et al.*, 2016; Torras *et al.*, 2012; Triadó *et al.*, 2014), la competencia de innovación fue considerada como menos importante, lo que parece indicar que todavía existe una cierta resistencia a la hora de implementar innovaciones.

En el grupo de españoles, el sexo es la única variable que establece diferencias significativas en las opiniones, ya que las competencias comunicativa y metodológica fueron más valoradas por mujeres, en sintonía con Ramírez-García *et al.* (2018), quienes destacan mayores habilidades interpersonales, comunicativas y metodológicas en las mujeres. El estudio de variables como edad, años de experiencia docente y rama de conocimiento sí ha evidenciado diferencias significativas en las valoraciones que manifestaron el grupo de mexicanos. Con respecto a la edad, se aprecian diferencias en comunicativa e interpersonal, siendo aquellos de mayor edad los que expresan valoraciones más altas, con resultados semejantes a lo encontrado anteriormente (Rodríguez y Sánchez, 2019). Según la experiencia docente, se distinguen diferencias en las competencias comunicativa e innovación, puesto que los docentes más veteranos puntúan más alto frente a aquellos con menor experiencia. Finalmente, se confirma la tendencia de los docentes de ciencias a otorgar puntuaciones más altas en todas las competencias en comparación con sociales y jurídicas, y en las competencias metodológica, comunicación y planificación en comparación con arte y

humanidades. Esto puede atribuirse a la complejidad de la rama del conocimiento unido a la edad y la experiencia (Zaldívar y Quiles, 2021). En este sentido, sería recomendable ampliar con estudios cualitativos que ayuden a indagar e identificar las causas de estas diferencias.

En términos generales se reconoce como aportaciones que no hay en la literatura trabajos previos similares comparando ambas nacionalidades. Se han seleccionado autores que conceptualizan las competencias desde diversas vertientes, mostrando que las competencias seleccionadas deben ser consideradas en la caracterización del perfil competencial. Asimismo, cabe destacar la participación de profesores de distintas áreas disciplinares, y que estos coincidieran en la importancia asignada a las competencias independientemente del país.

Se concluye que este estudio resulta de interés por indagar en la opinión que el profesor universitario tiene sobre las competencias docentes y su importancia para el ejercicio profesional. Las competencias mejor valoradas por ambas nacionalidades fueron las competencias comunicativa, interpersonal, planificación y gestión y metodológica, reconociendo mayor importancia a competencias instrumentales, estrechamente relacionadas con la creación, manejo y optimización del proceso de aprendizaje, que requieren capacidades cognitivas, metodológicas y técnicas junto con las habilidades de relación social y comunicativas. En segundo lugar, aparecen trabajo en equipo e innovación, asociadas con la organización, colaboración, asignación de tareas y también con el diseño e integración de la enseñanza. Parece que los docentes españoles y mexicanos valoran más aquellas competencias vinculadas con el diseño de instrucción y su implementación en el aula que aquellas relacionadas con la colaboración con otros docentes y la implementación de mejoras a largo plazo.

Una de las limitaciones del estudio es la falta de datos cualitativos que permitan entender en

profundidad por qué los participantes valoran las competencias tal como lo hicieron, lo que daría mayor sentido a las similitudes encontradas en ambos países, a pesar de las diferencias culturales y académicas que existen. Otra se debe al instrumento utilizado, pues ofrece un número establecido de competencias, y, por ejemplo, la competencia digital, incluida aquí en la metodológica, merece convertirse en

independiente debido a la demanda actual en educación.

Como prospectiva se propone vincular la valoración con el desempeño real y diseñar acciones formativas acordes, integradas en programas de formación de RIDMAE, con el objetivo de reorientar la práctica docente hacia una educación superior de calidad.

## Referencias bibliográficas

---

- Cano, E., Fabregat, J. y Oliver, J. (2018). Competencias genéricas en la universidad. Recursos en línea para entenderlas y aplicarlas. LMI Colección Transmedia XXI.
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C. y Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas* 45, 23-37. <http://www.revistaorbis.org/pdf/47/art3.pdf>
- Espinoza-Freire, E., Lema-Ruiz, R. y Rivas-Cun, H. (2020). Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional. *Maestro y Sociedad*, 7(1), 132-146. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5154>
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E., Cordero, G. y Espinoza, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- González, V., López, A. y Valdivia, J. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 121-146. <https://doi.org/10.35362/rie740611>
- Gutiérrez, M., Silva, M., Iturralde, S. y Mederos, M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v3i1.443](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443)
- Gutiérrez-Díez, C., Piñón, L. y Sapién, A. (2020). Competencias docentes: brecha entre teoría y percepciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.647>
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). Calculation of effect sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.217823.92329>
- Lenoir, Y. y Morales-Gómez, M. (2016). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 46-64. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art3.pdf>
- López, M. C., León, M. J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Macías, O. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 4(3), 240-252. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v4i3.806>
- Mas, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación

- pedagógica. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395005.pdf>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Preparing & supporting teachers to meet the challenge of 21<sup>st</sup> century learning in Asia-Pacific: transversal competencies in Education Policies and Practice. UNESCO. <http://bangkok.unesco.org/content/preparing-and-supportingteachersasia%E2%80%9121st-century-meet-challenges-twenty-first-century>
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez, D. et al. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 33-43. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125254/1/657720.pdf>
- Pompa, Y. y Pérez, A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los Grados de Educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 82-95. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Rodríguez, A. y Sánchez, Y. (2019). Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo. *Revista Digital Universitaria*, 20(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n3.a8>
- Rodríguez, J. M. (2020). El trabajo en equipo como competencia transversal del claustro en la docencia médica superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(4). <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/597/630>
- Sánchez-Tarazaga (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>
- Torra, I., Del Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M., Del Corral, I. y De Villena, M. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 55-76. <https://revistadepedagogia.org/>

- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (3.<sup>a</sup> ed.). Narcea.
- Zaldívar, M. y Quiles, O. L. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, 5420-5423. <https://doi.org/10.1016/j.edu-med.2021.02.002>

## Abstract

---

### *Assessment of university teacher competences: comparative perspective between Mexico and Spain*

**INTRODUCTION.** Teachers must master a wide range of competences to meet the demand of the current context of university education. **OBJECTIVE.** Analyze the importance of teaching skills for professional practice, assigned by a sample of university teachers, from Mexico and Spain, and, in addition, to determine if there are differences in the valuations according to the sociodemographic and academic characteristics. **METHOD.** A comparative study has been carried out, with a cross-sectional descriptive scope through a questionnaire with a total of 1238 participants. The competences selected as a frame of reference are interpersonal, methodological, communicative, planning and management of teaching, teamwork, and innovation. **RESULTS.** In the overall assessment, interpersonal competence has the upper average in both groups, while the lowest for Mexican teachers is innovation and for Spanish, teamwork. Statistically significant differences in communication and innovation were observed, with a higher average range in Spanish teachers compared to Mexicans. According to the sociodemographic and academic characteristics, in Spanish teachers, gender is the only variable that establishes significant differences in the valuations of two competences, communicative and methodological, and always superior for women. However, in Mexican teachers, significant differences were evidenced in relation to age for communicative competence, being the upper score in the category of greater age; also in relation to experience for communication and innovation, in favor of the most experienced. Finally, in relation to knowledge area, all competences show differences in in favor of sciences area. **DISCUSSION.** Participants attach greater importance to instrumental competences, closely related to creation, management and optimisation of learning process, which require cognitive, methodological and technical abilities together with social and communication skills. These results are useful in guiding future training actions more appropriate in both countries to update teaching competences.

**Keywords:** *Teacher competences, Professional profile, Higher Education, Comparative study.*



## Résumé

---

### *Évaluation des compétences de l'enseignant universitaire du Mexique et de L'Espagne : une perspective comparative*

**INTRODUCTION.** Les enseignants doivent maîtriser un large éventail de compétences pour répondre aux exigences du contexte universitaire d'aujourd'hui. **OBJECTIFS.** Analyser l'importance des compétences pédagogiques pour la pratique professionnelle, attribuée par un échantillon de professeurs d'université en Mexique et en Espagne, ainsi que déterminer également s'il existe des différences dérivés des caractéristiques sociodémographiques et académiques dans les résultats des évaluations. **MÉTHODE.** Une étude comparative a été réalisée avec une portée descriptive transversale à l'aide d'un questionnaire auprès d'un total de 1238 participants. Les compétences retenues comme cadre de référence sont : les interpersonnelles, les méthodologiques, les communicatives, la gestion de la planification et de l'enseignement, le travail en équipe et l'innovation. **RÉSULTATS.** Dans l'évaluation globale, la compétence interpersonnelle a la moyenne la plus élevée dans les deux groupes, étant la plus faible pour les mexicains l'innovation et pour les espagnols le travail en équipe. Des différences statistiquement significatives ont été observées dans la communication et l'innovation avec un classement moyen plus élevé des professeurs espagnols par rapport aux mexicains. Selon les caractéristiques sociodémographiques et académiques, chez les espagnols le genre est la seule variable qui établit des différences significatives dans les évaluations de deux compétences : communicatives et méthodologiques, toujours plus élevées chez les femmes. Cependant, chez les mexicains, des différences significatives ont été mises en évidence par rapport à l'âge pour les compétences en communication, trouvant toujours les rangs les plus élevés dans la catégorie d'âge la plus élevée ; une expérience communicative et innovatrice plus important dans les plus vétérans, et, enfin, la connaissance de toutes les compétences dans le domaine des Sciences. **DISCUSSION.** Les participants accordent une plus grande importance aux compétences instrumentales, étroitement liées à la création, la gestion et l'optimisation du processus d'apprentissage nécessitant des capacités cognitives, méthodologiques et techniques ainsi que des compétences sociales et communicatives. Ces résultats sont utiles pour orienter les futures actions de formation plus adaptées dans les deux pays en mettant à jour les compétences pédagogiques.

**Mots-clés :** *Compétences des enseignants, Profil professionnel, Enseignement supérieur, Étude comparative.*

## Perfil profesional de las autoras

---

### **Ana Isabel Manzanal Martínez (autora de contacto)**

Profesora contratada doctora en la Facultad de Educación y coordinadora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Miembro del grupo de investigación Metodologías Activas y Mastery Learning en la Formación Online de Maestros y Profesores. Miembro de la Red de Investigación de Docentes de México, Andorra y España. Sus líneas de investigación actuales se centran en la formación y evaluación de las competencias docentes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-0451>

Correo electrónico de contacto: [ana.manzanal@unir.net](mailto:ana.manzanal@unir.net)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, calle Almansa, 101, 28040 Madrid.

### **Claudia Islas Torres**

Profesora investigadora de tiempo completo. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, cultiva las líneas de generación y aplicación del conocimiento de tecnologías en la educación e innovación en la educación, cuenta con publicaciones a nivel nacional e internacional en revistas indexadas de reconocido prestigio. Publicaciones recientes: “Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital”, “Experiencia de aprendizaje móvil con apoyo de *flipped classroom* en estudiantes universitarios” y “Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida”.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-4990>

Correo electrónico de contacto: [cislas@cualtos.udg.mx](mailto:cislas@cualtos.udg.mx)

### **Carmen Romero-García**

Doctora en Ciencias Biológicas y profesora contratada doctora de Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Cabe resaltar su implicación en proyectos de investigación nacionales y contratos de investigación con administraciones públicas. Autora de artículos de investigación en revistas de impacto, numerosas comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, capítulos de libros y material de uso docente. Especialista en metodologías activas en entornos presenciales y virtuales. Actualmente sus principales líneas de trabajo se centran en la formación y evaluación de competencias y aplicación de recursos digitales y metodologías activas en entornos virtuales. Es miembro del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (HUM-833) de la Universidad de Sevilla e investigadora principal del grupo Metodologías Activas y Mastery Learning de UNIR. Editora de la revista *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-9399>

Correo electrónico de contacto: [mariadelcarmen.romero@unir.net](mailto:mariadelcarmen.romero@unir.net)

### **María del Rocío Carranza Alcántar**

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora investigadora, integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1 en la Universidad de Guadalajara. Cultiva las líneas de investigación tecnologías para la educación e innovación educativa, cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en revistas indexadas de reconocido prestigio.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1410-9130>

Correo electrónico de contacto: [mcarranza@cualtos.udg.mx](mailto:mcarranza@cualtos.udg.mx)

