

CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL ESPERADO EN DOCENTES UNIVERSITARIOS SUDAMERICANOS A PARTIR DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA PREPANDEMIA¹

BUILDING OF THE EXPECTED PROFILE OF SOUTH AMERICAN
UNIVERSITY TEACHERS BASED ON A PRE-PANDEMIC LITERATURE
REVIEW

Claudia Pasquaré²
Fernando Menichelli³

<https://doi.org/10.52292/j.eca.2023.2743>

Fecha recepción: 16/06/2021
Fecha aceptación: 13/12/2022

Resumen

El presente trabajo explora y describe en términos teóricos y generales un perfil esperado del docente universitario sudamericano a partir del análisis de la literatura prepandemia. Se busca definir las competencias esperadas en educadores de nivel superior. Para ello se realizó una revisión de la literatura

¹ El trabajo es producto del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) titulado “El enfoque cualitativo aplicado a la investigación de la percepción de las competencias deseables en docentes universitarios” del Departamento de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Sur, dirigido por Claudia Gabriela Pasquaré. Financiación: Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional del Sur. Vigencia del PGI: 01/01/2020 a 31/12/2022 (Código: 24/C058).

² Departamento de Ciencias de la Administración. Universidad Nacional del Sur. E-mail: pasquare@uns.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7420-5488>

³ Departamento de Ciencias de la Administración. Universidad Nacional del Sur. E-mail: fmenichelli@uns.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9442-3140>

en idioma español. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de frecuencias en las menciones que se identificaron en los artículos seleccionados adaptando, en el caso que resultó necesario, las definiciones en términos de competencias. Este análisis, sumado a la opinión de expertos, permitió definir nueve áreas de competencias, posteriormente se desagregaron esos grupos en sus competencias constitutivas, cuantificando las frecuencias. Las competencias con mayor frecuencia en las menciones en los trabajos analizados son: capacidad instrumental para la administración del proceso de enseñanza, empatía, formación en docencia, actitud personal, aspecto personal, comunicación, liderazgo y desarrollo, y dominio de la disciplina que imparte.

Palabras clave: competencias, docentes universitarios, prepandemia.

Abstract

This paper explores and describes in theoretical and general terms an expected profile of the South American university teacher based on the analysis of the pre-pandemic literature. In order to define the competencies expected of higher level educators, a review of the literature in Spanish was conducted. Subsequently, the references identified in the selected articles were submitted to frequency analysis, adapting, if necessary, the definitions in terms of competencies. This analysis, together with expert opinion, made it possible to define nine areas of competencies; each of these areas were later disaggregated into their constituent competencies, quantifying the frequencies. The most frequently mentioned competencies in the analyzed articles are the following: instrumental capacity for managing the teaching process, empathy, teacher training, personal attitude, personal appearance, communication, leadership and development, mastery of the discipline taught.

Keywords: competencies, university teachers, pre-pandemic.

JEL: A23, I23.

1. Introducción

Investigaciones anteriores (Menichelli *et al.*, 2016) han permitido analizar el rol que el docente tiene en la educación superior desde la perspectiva de las necesidades de los alumnos y de los requerimientos de la universidad como institución, considerando que la misma forma profesionales a través de la docencia, la investigación y la extensión.

Un aspecto a analizar refiere a cómo el docente puede actuar como puente facilitador de los procesos que se desarrollan en la universidad para que los alumnos construyan saberes, competencias y el compromiso social requerido.

Un criterio subyacente (Pere-Marquès, 2001), que constituye el inicio de la investigación a realizar, ha sido la consideración de que el aprendizaje es una propiedad que emerge del intercambio de la actuación del profesor y el alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas. Debido a ello es que resulta relevante y diferenciador que la universidad cuente con un perfil adecuado de sus docentes.

Tomando como ejemplo el caso de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en su Plan Estratégico UNS 2011-2016-2026 (Universidad Nacional del Sur, 2013), se puede observar explícitamente que “una de las mayores demandas que tiene la universidad es participar como un actor destacado en los sistemas de innovación, que es el escenario en donde los nuevos conocimientos se transforman en avances productivos” (p. 38). Se evidencia en el análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) como debilidad un “escaso interés en la comunidad docente por actualizar y mejorar los aspectos pedagógicos y/o comunicacionales de su actividad académica y científica” y una “escasa comprensión del perfil del alumno como nuevo sujeto de la educación, sus lógicas de pensamiento, subjetividades y procesos cognoscitivos” (UNS, 2013, p. 37).

La definición de un perfil sudamericano por medio del análisis de las competencias docentes resulta una herramienta útil al momento de contribuir a la mejora educativa, no sólo desde la perspectiva y rol docente, sino también como fuente de información de las actividades de gestión humana en las universidades, en especial en lo que a planeamiento de carrera profesional se refiere. Es importante destacar que las instituciones educativas de nivel universitario en Sudamérica comparten ciertos rasgos identitarios, características organizativas y culturales.

Por lo anteriormente enunciado, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de la literatura prepandemia existente a efectos de definir un

perfil esperado de competencias en docentes universitarios para ser aplicado en estudios posteriores en el análisis de la realidad institucional nacional. Se busca desarrollar un perfil del docente universitario ajustado a las expectativas, requerimientos e idiosincrasia de los países sudamericanos y aquellos que dieron origen a sus culturas nacionales. La metodología consistió en una revisión sistemática de artículos en idioma español, complementada con la opinión de expertos.

La estructura del trabajo inicia con el marco de antecedentes y continua con la descripción de la estrategia metodológica. Posteriormente, se presentan los resultados, para concluir con las reflexiones finales.

2. Marco de antecedentes

A efectos del presente trabajo, es pertinente plantear algunas perspectivas sobre la universidad con relación a su origen en el mundo, para luego focalizar en la realidad sudamericana y su rol como actor social en la actualidad.

La universidad es una de las instituciones de más antigüedad que ha perdurado a lo largo de la historia. Su inicio data del siglo XII y comienzos del siglo XIII. En la Edad Media, los saberes se desarrollaban en los monasterios y catedrales, las cuales gozaban de privilegios otorgados por el poder civil y posteriormente por el papado. Diferentes estudios coinciden en señalar que la primera universidad fue fundada en la ciudad italiana de Bolonia, seguida por las universidades de París y Oxford (Buchbinder, 2015).

En aquellos tiempos, no se esperaba de la universidad la generación de un conocimiento de tipo utilitario, que sirviese para resolver problemas de la vida cotidiana. El conocimiento que debía ofrecer la universidad tenía como propósito central contribuir a la mejor organización de la sociedad cristiana.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, las universidades atravesaron procesos de transformación: comenzaron a desprenderse en forma definitiva de la influencia de la Iglesia, se subordinaron a las autoridades civiles y se adecuaron a los cambios derivados del desarrollo de las ciencias y de las necesidades del Estado. A partir de entonces, empezó a exigírsele la generación de un conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad.

El rol de la universidad sudamericana en general y en Argentina en particular es sumamente complejo e involucra actividades y aspectos de muy diversa índole, tanto sociales y políticos como culturales (Buchbinder, 2015). En la actualidad, puede percibirse que la misión de las universidades ha ido

cambiando, debido a que la universidad como institución debe estar atenta a las necesidades de su entorno interno y externo.

2.1. El proceso enseñanza-aprendizaje y el rol del docente superior

Se puede considerar como un tema central “la reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje” (Zabalza, 2001, p. 191), tornándose nodal en la búsqueda de procesos de mejora de la educación superior.

Tomando como referencia a Contreras (1990, p. 23, como se cita en Meneses Benítez, 2007), se pueden pensar los procesos enseñanza aprendizaje como:

Un fenómeno que se vive y se crea desde dentro de un contexto particular, a través de la interacción e intercambio regido por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses.

Desde esta perspectiva, se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1990, p. 23, como se cita en Meneses Benítez, 2007). El acto didáctico puede definirse como la actuación de naturaleza comunicativa que el profesor realiza. De esta forma, se especifican como condiciones necesarias para el logro de determinados objetivos de aprendizaje (Marqués, 2001, como se cita en Meneses Benítez, 2007, p. 37):

- La actividad interna del alumno, es decir que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos educativos a su alcance.
- La multiplicidad de funciones del docente, es decir que el profesor realice múltiples tareas: coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, realización de actividades con los alumnos, evaluación de los aprendizajes de los alumnos y su actuación, tareas de tutoría y adminis-

trativas, entre otras.

Son las intervenciones educativas realizadas por el profesor las que constituyen el acto didáctico en sí, tanto la propuesta de las actividades de enseñanza a los alumnos como su seguimiento y desarrollo para facilitar el aprendizaje.

Se presenta, de esta manera, el acto didáctico como un proceso complejo en el que se hallan presentes los siguientes componentes: el profesor, los estudiantes, los objetivos educativos y el contexto.

La estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes está integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta los siguientes principios:

1. Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
2. Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes.
3. Organizar en el aula el espacio, los materiales didácticos, el tiempo.
4. Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: web, asesores.
5. Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
6. Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
7. Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
8. Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.
9. Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

Es importante destacar que no todos los autores entienden lo mismo respecto del concepto de aprender. Por tanto, en primer lugar, antes de pasar a analizar otras cuestiones habrá que precisar y acordar sobre lo que se entiende por aprendizaje. Todas las decisiones que se tomen como docentes serán, unas u otras, en función de la postura que se adopte.

El análisis de las competencias docentes permite explorar el proceso de enseñanza y aprendizaje recurriendo a este concepto ya que las mismas son identificables, mensurables, desarrollables.

2.2. El desarrollo de competencias desde la universidad

La educación superior (Ley 24521, 1995) en Argentina define entre sus objetivos la promoción de una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006) publica como estrategia de Mejora Académica Universitaria el objetivo de “Promover y mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad, y en función de la pertinencia y equidad que debe asumir la universidad en razón de su rol (función) social”.

Existen amplios desarrollos en investigación respecto de las reflexiones que merece la necesidad de dinamizar, conectar y vincular los ámbitos educativos con los profesionales. Los avances académicos muestran diversidad de opciones para incorporar a las prácticas pedagógicas propuestas actualizadas e innovadoras. El Proyecto Tuning (2004) y el Modelo de la Triple Hélice (Chang-Castillo, 2010) son ejemplos de avances significativos en esta dirección.

Rué (2002) refuerza la idea de que el enfoque de las competencias cambia las concepciones tradicionales sobre la manera de aprender y de enseñar, dado que el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo del potencial que posee un individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer en un contexto.

Álvarez-Pérez et al. (2009) también entienden que:

Desde esta perspectiva es necesario tener presente que las reglas de juego en el mercado de trabajo han cambiado, en tanto la estabilidad dejó paso a la movilidad y la especialidad a la flexibilidad. Es probable que una persona cambie de trabajo varias veces, atravesando transiciones, debiendo adaptarse. Es por lo antes mencionado que el desarrollo de las competencias genéricas transferibles a diferentes situaciones y circunstancias se ha convertido en un bastión crítico en el nuevo modelo de universidad globalizado.

Álvarez-Sánchez (2008, p. 114), por su parte, plantean:

“la tendencia hacia la globalización de la economía, la búsqueda de mayor competitividad en los mercados de bienes y servicios y el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología exigen que los sistemas de

educación se adapten con mayor rapidez a los sistemas cambiantes de la sociedad.

En contrapartida, las consensuadas líneas de trabajo definidas y estos acuerdos conceptuales tardan en llegar al aula. Un estudio realizado por Álvarez-Pérez et al. (2009) muestra que los alumnos no ven la utilidad que para el desempeño profesional tienen los aprendizajes que reciben durante sus estudios superiores y destacan sobre todo la inadecuación de la formación práctica.

Desde la perspectiva de Mastache (s. f.), la enseñanza en la universidad ha incorporado estrategias centradas en los estudiantes (estudios de caso, elaboración de proyectos, trabajos de campo) o desarrollos interactivos. Las clases teóricas, normalmente a cargo de los profesores con mayor trayectoria, son de tipo expositivas, aunque se incorpore frecuentemente el uso de recursos visuales como dispositivas en PowerPoint u otras herramientas similares, como soporte de la clase. En las clases prácticas, donde el número de estudiantes por clase suele ser menor, se observa mayor variedad de estrategias de enseñanza y están más vinculadas a la especificidad disciplinar (análisis de textos, resolución de problemas, experiencias de laboratorio). Aun así, en ocasiones tienden a reproducir la lógica de las clases expositivas o limitarse al relato de experiencias sin buscar un rol activo de los estudiantes.

Mastache et al. (2007) explica que la formación en competencias “supone aprender haciendo”. Es un enfoque que busca superar el rol transmisor de conocimientos y centra el enfoque en los participantes como eje de aprendizaje, orientado al desarrollo de sus saberes y a su capacidad de movilizarlos en situaciones reales de trabajo. La autora trabaja sobre el “Acuerdo sobre la transformación curricular de la UBA”, el cual define las competencias como una capacidad compleja que se pone de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida humana personal y social, como expresiones de distintos grados de desarrollo y participación activa en los procesos sociales, como síntesis de experiencias.

Mastache et al. (2007, p. 110) entienden que “las competencias son definidas en función de los desempeños satisfactorios en las situaciones reales de trabajo y lo articula con la educación, en la medida que se construyan a partir del perfil profesional, en función del que se organizarán los procesos formativos”.

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2004) como se cita en Bravo Salina (2007), define la competencia como una combinación dinámica de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades) que

identifican los resultados del aprendizaje de un programa educativo, en términos de lo que los alumnos son capaces de materializar al finalizar un proceso educativo.

A esta altura del análisis pareciera innegable la necesidad de vincular el uso de las competencias como herramienta de análisis no solo en la definición de currículas, sino a la hora de pensar en aspectos de gestión humana como lo son la definición de perfiles docentes, su desarrollo y evaluación.

3. Aspectos metodológicos

El presente trabajo busca construir una definición de un perfil de competencias docentes para la educación superior basado en la opinión de distintos autores. Para esto se lleva a cabo una búsqueda bibliográfica de antecedentes sobre el tema con un criterio de inclusión temporal de trabajos desde el año 2005 hasta el año 2019.

A los efectos de identificar las competencias deseables en el perfil del docente universitario se realizó un registro de comportamientos y características que emergieron del análisis de los trabajos seleccionados. Una vez seleccionada la caracterización detallada de las competencias deseables del docente universitario en cada trabajo analizado, respetando la modalidad de la mención en términos de conductas, características o directamente competencias, se agruparon en áreas comunes de competencias. Para vincular las menciones y las áreas comunes de competencias, se realizó un trabajo de discusión grupal focalizado con expertos en la temática.

El enfoque metodológico del trabajo implica por lo tanto análisis de contenido cuantitativo y cualitativo de los trabajos seleccionados, donde se profundizan los resultados mediante la discusión en un grupo de expertos. Se hace énfasis en lo local, lo micro, lo regional; su objetivo es profundizar en la situación o problemática, y no necesariamente generalizar sus resultados. Los análisis cualitativos se centran en grupos pequeños, en casos o individuos que se seleccionan (Menichelli, 2018, p. 54).

3.1. La revisión de la literatura

La necesidad de encontrar una metodología que asegure dar con la información apropiada llevó a reflexionar sobre lo que significa la sistematización del

conocimiento existente en un momento determinado. Es por esto que se plantean las revisiones de literatura como una necesidad para identificar vacíos de conocimiento en un área específica, de manera que estos hallazgos ayuden a la orientación de futuras investigaciones, o incluso que el conocimiento relevado sirva como base para la profundización del mismo orientado a un objetivo específico y focalizado.

Es importante mencionar que en cuanto a revisión de literatura se identifican básicamente dos tipologías: la narrativa y la sistemática. La narrativa se considera como el método más común, pero tiene algunas debilidades metodológicas. Sobre la revisión narrativa Beltrán-Galvis (2005), postula que “no hay norma sobre cómo conseguir los datos primarios, lo que prima es el criterio subjetivo del revisor narrativo (...) no sintetiza cuantitativamente los datos hallados en las distintas publicaciones, por tanto, estas revisiones son muy susceptibles a imprecisiones y sesgos” (p. 61), lo que puede ayudar a explicar las discrepancias que pueden presentarse entre los resultados de las distintas investigaciones.

Guerra et al. (2003) sostienen que las revisiones sistemáticas de literatura son estudios selectivos y críticos que buscan analizar e integrar información de fuentes primarias de investigación, explicando que la metodología estructurada, la valoración crítica de los estudios y la síntesis de estos, la perfila como una alternativa beneficiosa. Para Sánchez-Meca (2010), una revisión sistemática es un tipo de investigación donde se examina la literatura científica sobre una temática específica, partiendo de una pregunta formulada de forma objetiva y utilizando métodos explícitos para seleccionar y valorar críticamente las publicaciones que responden a las necesidades de investigación definidas. Es importante mencionar que las revisiones sistemáticas que se realizan en las ciencias sociales deben incluir información detallada sobre el contexto en el que se llevó a cabo la intervención e investigación planteada, ya que esto se convierte en un predictor necesario para los resultados obtenidos.

Algunas de las etapas necesarias para la revisión sistemática de literatura son las siguientes:

- a) *Identificación de la necesidad de la revisión.* Sostiene Kitchenham (2004, p. 2) que “las razones más frecuentes que justifican la necesidad de una revisión sistemática son: resumir la evidencia existente relativa a una temática previamente definida, identificar vacíos actuales de investigación para delimitar tópicos de investigación futuro, proveer un marco de antecedentes que permita posicionar nuevas actividades de investigación

referentes a la temática". A los efectos del presente trabajo la primera y la tercera son las razones que justifican tal búsqueda.

- b) *Estrategias de búsqueda bibliográfica*. Según Guerra et al. (2003), la recopilación de la información existente sobre el tema de la revisión sistemática debe ser exhaustiva, evitando incurrir en el sesgo de selección (no incluir estudios relevantes provoca un error sistemático en la estimación del efecto), para lo cual hay que buscar en el mayor número de fuentes posible y con unos criterios de selección amplios. Entre los recursos que pueden definirse para la realización de la búsqueda de literatura científica, se podrían mencionar: artículos indexados en revistas especializadas, actas de congresos, eventos o seminarios, metabuscadores académicos, revisión por autores, revistas académicas, calidad de las publicaciones, entre otras.
- c) *Registro de los datos y evaluación de la calidad de los estudios seleccionados*. Siguiendo a Beltrán-Galvis (2005, p. 64). "es importante registrar con todo rigor y detalle las características relevantes mediante un formato predeterminado. Este registro debe incluir escalas o criterios preestablecidos para definir la validez de los estudios. La evaluación de la calidad de los estudios individuales que se incluyen en las revisiones sistemáticas es necesaria para limitar los sesgos, permitir las comparaciones entre los resultados y guiar su interpretación".
- d) *Reporte de resultados y discusión*. Es conveniente incluir un resumen gráfico de la estimación global de resultados, cuadros con información descriptiva de cada estudio incluido, resultados de las pruebas de sensibilidad, indicación de la incertidumbre estadística de los resultados, la justificación de exclusión y las aclaraciones sobre el sesgo de la revisión. Finalmente, las conclusiones deben poner en consideración explicaciones alternativas para los resultados observados generalizando los expuestos y estableciendo directrices para futuras investigaciones (Petticrew y Roberts, 2006).

Realizado este análisis de las opciones de búsqueda que se pueden utilizar, se decidió trabajar con una búsqueda sistemática de información diseñando las siguientes instancias:

- Recolección inicial de referencias por medio de información relacionada, trabajos previos realizados por los autores referidos a la temática, referencias bibliográficas de esos trabajos, investigadores formadores de

integrantes del equipo de investigación y metabuscadores académicos (Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Académico). Los criterios de búsqueda utilizados (palabras clave) para la selección de trabajos fueron aquellos que permitieron identificar opiniones sobre los conocimientos, habilidades y actitudes deseables en docentes universitarios a partir de la percepción de alumnos, investigadores y docentes de ese ámbito. Los trabajos debían ser en español debido a que el ámbito de interés es de habla hispana. La búsqueda fue realizada durante el año 2020 abarcando trabajos desde el 2005 al 2019 inclusive. En esta instancia se identificaron más de 10.000 resultados.

- Filtrado inicial de referencias, identificando los trabajos que presentaron mayor cantidad de citas en relación con el tema docencia en educación superior en sentido amplio.
- Filtrado final de referencias, enfocando el tema específicamente, con la palabra clave competencias docentes en la educación superior.
- Bibliografía seleccionada, la cual fue objeto de lectura sistemática y de clasificación según el siguiente esquema: Título, Autores, Metodología, Origen del trabajo, Año, Resultados Competencia.

Finalmente, los trabajos que pudieron ser utilizados en pos de satisfacer los objetivos de esta investigación fueron 15. Estos trabajos son los que permitieron obtener el desagregado en competencias del docente universitario a partir del juicio de los autores.

El proceso de análisis de los artículos seleccionados implicó la identificación de los tópicos tratados en ellos con relación a la temática de investigación encontrando que los mismos aluden a competencias, responsabilidades, tareas y rol del docente frente a los desafíos y necesidades actuales. Es importante destacar que en los casos que no se encontraran definidas claramente las competencias, se tradujeron las responsabilidades y tareas a un modelo de competencias.

3.2. Grupo de expertos

Posteriormente, se trabajó con un grupo de expertos para definir criterios que permitieron identificar las convergencias y recurrencias de las competencias identificadas y se cuantificaron las mismas, a efectos de advertir cuáles eran las de mayor preponderancia en los diferentes trabajos seleccionados.

En particular, se realizó un trabajo de discusión grupal focalizado por medio de diálogos deliberativos con expertos en la temática: docentes universitarios, investigadores con trayectoria en análisis de competencias, profesionales que desarrollan su labor con este enfoque y con el soporte bibliográfico que aportan los diccionarios de competencias y de comportamientos, como los de Alles (2005, 2007).

La convocatoria se realizó a partir de red de contactos profesionales privilegiando la mirada interdisciplinar y la experticia en análisis y evaluación de competencias, ya sea desde el conocimiento como desde la praxis. De esta convocatoria se definió un grupo de trabajo de cinco profesionales conformado por psicólogos, licenciados en administración, licenciados en psicopedagogía y contador, abarcando un segmento etario entre 30 y 56 años.

La dinámica que se utilizó fue la de diálogo deliberativo. Los diálogos deliberativos son una técnica que permite reunir la evidencia científica con las visiones, experiencias y conocimientos de los involucrados para el tema en discusión, facilitando la transformación del conocimiento en una propuesta fundamentada y consensuada por el conjunto de los actores participantes. Es decir, en esta instancia se entregó un documento previo de los trabajos identificados, y a través de preguntas clave se fomentó la discusión para categorizar las conductas observables, las competencias y las áreas de competencias.

Llegada esta instancia se identificaron nueve áreas de competencias con sus respectivas menciones en los trabajos analizados, las cuales sirvieron como descriptores de estas y en algunos casos para desagregar esas áreas en distintas competencias, llegando así a la construcción de perfil deseado como objetivo de este trabajo.

4. Resultados

Pasquaré (2008) plantea que las competencias son conocimientos, habilidades y actitudes que se manifiestan a través de comportamientos observables relacionados con un estándar de desempeño laboral. Es por ello que la búsqueda realizada permitió identificar trabajos que mencionaban estos elementos.

A modo introductorio, se presentan las nueve áreas de competencias halladas: capacidad de gestión, orientación al alumno, competencia cognitiva, competencia pedagógica, competencia profesional, capacidad para comunicar, espíritu investigativo, imagen personal y competencia psicológica. A continuación, se presentan los resultados organizados como sigue:

- los trabajos seleccionados (tabla 1),
- las áreas de competencias con las menciones identificadas por trabajos (tabla 2),
- los descriptores de las áreas de competencias (tabla 3),
- un ejemplo del proceso de construcción de las competencias (capacidad para comunicar e imagen personal) según las menciones (tabla 4),
- el perfil de competencias deseables para el docente (tabla 6) con indicación de área, y de la frecuencia de menciones de cada competencia (tabla 5).

4.1. Trabajos seleccionados

De los resultados de la búsqueda bibliográfica realizada se seleccionaron 15 trabajos (tabla 1) que fueron sistematizados en función del esquema presentado en la sección 3 de aspectos metodológicos.

Tabla 1. Trabajos seleccionados

	Título	Autores	País de publicación	Año
1	Perfil del buen docente universitario	Enrique Neira Fernández	México	2011
2	Ética profesional; comunidad y universidad; educación superior-investigaciones; responsabilidad social universitaria; ética empresarial. Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes	Patricia Amaro González, Mónica Acosta Montes de Oca, Sandra Padrón Asís, María Lourdes Cruz Aguilar	México	2016
3	El profesor universitario y su función docente	Silvia Sanz Blas, Carla Ruiz Mafé, Isabel Pérez Pérez	España	2014
4	La identidad docente de los profesores universitarios competentes	Carles Monereo, Carola Domínguez	España	2014

	Título	Autores	País de publicación	Año
5	El profesor universitario: sus competencias y formación	Dr. Òscar Mas Torelló	España	2011
6	¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: hacia un nuevo perfil docente	Yolanda Troyano-Rodríguez, Alfonso Javier García- González, Manuel Marín- Sánchez	España	2016
7	Perfil del docente de la Universidad Continental desde la perspectiva de los estudiantes de la modalidad “Gente que Trabaja”	Carlos Mezarina Aguirre, Fernando Ñaupari Rafael, Adiel Flores Ramos, Jaime Meza Sánchez, Lizet Moreno Luya	Perú	2011
8	El perfil del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado	María del Mar Martínez- García, Begoña García- Domingo y José Quintanal-Díaz	España	2006
9	Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel	Pedro Manuel Concepción- Cuétara, Manuel Fernández- Cruz, Daniel González- González	Cuba	2015
10	Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores	Bernardo Gargallo López, Francesco Sánchez Peris, Concepción Ros Ros, Alicia Ferreras Remesal	España	2010
11	La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba)	Hamer Flores	España	2013
12	Reflexiones sobre la selección, el rol y la evaluación de desempeño del profesor universitario	Miryam Lucía Ochoa Piedrahita	Colombia	2016

	Título	Autores	País de publicación	Año
13	Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias	Carmen Ruiz Bueno, Óscar Mas Torelló, José Tejada Fernández y Antonio Navío Gómez	México	2008
14	Desarrollo de competencias profesionales en profesores universitarios.	Lázaro Ulises Muñoz-Carine, Jorge Antonio Poveda- Zuñiga	Ecuador	2019
15	Competencias del docente universitario en el siglo XXI	Darwin Clavijo Cáceres	Venezuela	2018

Fuente: elaboración propia.

4.2. Análisis de menciones, competencias y sus frecuencias

Como se mencionó en la sección de metodología, los términos de conductas, características o directamente competencias, se agruparon en áreas comunes de competencias. Posteriormente, se realizó un trabajo de discusión grupal focalizado con expertos para vincular las menciones y las áreas comunes de competencias. De dicho trabajo surgió el esquema exhibido en la tabla 2 con las referencias en los trabajos de donde surgieron (tabla 1).

Tabla 2. Menciones y áreas de competencias

Mención en trabajo analizado	Referencia trabajo
Área de competencias: Capacidad de gestión	
Formación en gestión	3
Predisposición a la participación activa en la dinámica académico-organizativa de la institución	5
Implicado	8
Integrado	8
Participativo	8
Directivo	8
Competente	10,11
Promover el desarrollo personal e institucional	12
Utilizar los resultados de la evaluación para el mejoramiento de sus estudiantes, su desempeño como docente, y el de su institución	12
Competencias organizativas	13
Competencias de liderazgo	13, 15
Competencias de evaluación y control	13
Capacidad para dirigir	14
Capacidad para trabajar en equipo	14, 15
Capacidad para organizar	14
Orientación al logro	14
Persistencia frente al logro de objetivos	15
Área de competencias: Orientación al alumno	
Orientación al alumno	1
Preocupación por el aprendizaje de todos sus alumnos	2
Comprensivo	7, 10,11
Respetuoso	7, 8, 10, 11
Amigable	7
Amable	7, 8
Consejero	7
Cordial	8
Abierto	8, 10,11
Implicado	8

Mención en trabajo analizado	Referencia trabajo
Cercano	8
Motivador	8
Competencia orientadora	9
Capacidad de escucha	10
Da confianza	10, 11
Que resuelva dudas en clase	11
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	11
Promover el desarrollo de sus estudiantes	12
Conocer las características personales y socioculturales de sus estudiantes	12
Propiciar la interacción en un ambiente de respeto	12
Promover el desarrollo personal e institucional	12
Capacidad para interactuar	14
Área de competencias: Competencias cognitivas	
Innovación	4
Creatividad	3
Inteligencia	8
Coherencia	8
Crítico	8
Reflexivo	8
Capacidad indagativa	9, 15
Competencia cognoscitiva	9
Creatividad para resolver problemas	15
Conocimiento científico especializado	15
Área de competencias: Competencias pedagógicas	
Planifica y prepara sus clases	2, 10, 11, 12
Cumple con el programa de la asignatura que imparte	2
Utiliza los nuevos recursos tecnológicos en sus clases	2, 11, 15
Utiliza estrategias didácticas apropiadas que facilitan el aprendizaje	2
Formación en docencia	3
Competencia de planificación y gestión de la docencia	4

Mención en trabajo analizado	Referencia trabajo
Capacidad para diseñar la guía docente	5
Capacidad para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje	5
Capacidad para tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno	5
Capacidad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	5
Capacidad para contribuir activamente a la mejora de la docencia	5
Competencias conceptuales	6
Competencias técnicas	6
Didáctico	7
Actualizado	8
Formado	8
Competente	8, 10, 11
Eficaz	8
Participativo	8
Competencia metodológica	9
Cumple el horario de la tutoría	10
Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender	11
Uso de ejemplos prácticos y reales	11
Que use esquemas y resúmenes en la pizarra	11
Que se trabaje con temas de actualidad	11
Que se emplee un aprendizaje significativo en el que se establezcan relaciones entre lo nuevo y lo viejo	11
Establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura	11
Comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas	12
Reflexionar sobre los propósitos de su práctica	12
Poseer conocimientos sobre las diversas formas de evaluar	12
Realizar procesos de seguimiento de sus estudiantes	12
Competencias de liderazgo pedagógico	13
Competencias de evaluación y control	13
Capacidad para innovar	14
Gestión del tiempo	15
Área de competencias: Competencias profesionales	
Domina el contenido de la materia que imparte	2, 7
Se mantiene actualizado en el campo de su profesión	2, 8
Conocimiento	3

Mención en trabajo analizado	Referencia trabajo
Habilidades conceptuales	6
Habilidades técnicas	6
Formado	8
Competente	8, 10, 11
Eficaz	8
Competencia metodológica	9
Que se trabaje con temas de actualidad	11
Reflexionar sobre los propósitos de su práctica	12
Competencias científicas	13
Capacidad de especialización	14
Disposición de aprendizaje continuo	15
Área de competencias: Capacidad para comunicar	
Capacidad para comunicar	1
Habilidades para la comunicación	3
Competencia comunicativa	4, 9, 13
Comunicativo	7
Comunicador	8
Ameno	8
Claro	8
Capacidad de escucha	10
Buena comunicación	10, 11
Que use vocabulario comprensible	11
Explicaciones claras	11
Explicaciones interesantes y amenas	11
Capacidad para comunicarse	14
Capacidad para transmitir ideas con claridad	15
Área de competencias: Espíritu investigativo	
Espíritu investigativo	1
Formación en investigación	3
Competencias metodológicas	4,9
Capacidad para la investigación	5
Investigador	7

Mención en trabajo analizado	Referencia trabajo
Competente	10, 11
Competencias científicas	13
Capacidad de análisis y de síntesis	15
Área de competencias: Imagen personal	
Limpio	7,8
Buena presencia	7
Deportista	7
Arreglado	8
Atractivo	8
Saludable	8
Joven	8
Moderno	8
Natural	8
Educado	8
Puntual	8
Simpático	8, 10, 11
Humilde	8
Carácter agradable	10
Buen humor	10, 11
Divertido	10
Que dé confianza	11
Respetuoso	11
Disposición para generar diálogo fluido con los estudiantes en el aula	15
Área de competencias: Competencias psicológicas	
Competencia psicológica	1
Evalúa con justicia	2
Es responsable de todas sus tareas	2
Promueve clima de confianza	2
Motivación	3
Paciencia, empatía, justicia, flexibilidad, disponibilidad	3
Facilidad para las relaciones interpersonales	3, 4, 15
Tolerancia a la frustración, control del estrés	3

Mención en trabajo analizado	Referencia trabajo
Alegre	7
Honesto	7
Proactivo	7
Dinámico	7, 8
Justo	7, 8
Equilibrado	8
Humano	8
Seguro	8
Responsable	8
Flexible	8
Motivado	8
Firme	8
Disciplinado	8
Práctico	8
Exigente	8
Capacidad para trabajar con rigor	14
Capacidad analítica	14
Capacidad para gestionar el estrés	14
Capacidad de adaptación	14
Compromiso ético y conciencia social	15
Iniciativa	15

Fuente: elaboración propia.

Este primer agrupamiento permitió observar las recurrencias de menciones globales por áreas de competencias definidas. Posteriormente, se elaboraron los descriptores de cada área de competencia a partir de las menciones registradas. En la tabla 3, se pueden observar los descriptores y la cantidad global de menciones donde las áreas de competencias se ordenaron de forma decreciente en función de la cantidad de menciones (de mayor a menor). Para elaborar dichas definiciones, se utilizaron las menciones de los trabajos analizados, como así también diccionarios de competencias como apoyo.

Tabla 3. Áreas de competencias, descriptores y menciones

Áreas de competencias	Descriptor	Cantidad de menciones
Competencias pedagógicas	Se trata de la capacidad para diseñar, gestionar, desarrollar y evaluar planes, proyectos, programas y acciones formativas y educativas adaptadas y contextualizadas al entorno en el que se aplican.	42
Competencias psicológicas	Implica comportamientos que promueven una asertiva modalidad de interacción. Supone ética e integridad personal en la relación con la comunidad universitaria valiéndose de la autocrítica en pos de corregir errores. Mantiene estándares altos de autoexigencia aplicando dinamismo y energía en su desempeño.	33
Orientación al alumno	Implica el deseo de ayudar o servir a los alumnos y de satisfacer sus necesidades. Comprende esforzarse por conocer y resolver los problemas del alumno.	31
Imagen personal	Incluye características relativas a la actitud y al aspecto personal percibido por el alumno.	23
Capacidad de gestión	Implica la aptitud y el conocimiento aplicado a la dinámica académica e institucional. Promueve el desarrollo personal e institucional demostrando implicación y participación activa.	20
Competencias profesionales	Se trata de la capacidad de dominar con experticia el campo de conocimiento que el docente imparte y su aplicación en el ámbito de la práctica en cualquier contexto en el que deba hacerlo.	18

Áreas de competencias	Descriptor	Cantidad de menciones
Capacidad para comunicar	Es la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos. La habilidad de saber cuándo y a quién preguntar o localizar las fuentes de información teórica o experta para llevar adelante un propósito.	17
Competencias cognitivas	Refiere al dominio actualizado del campo del conocimiento de la disciplina que imparte. Aplica la creatividad, la reflexión y su inteligencia para indagar y llegar a resultados coherentes.	11
Espíritu investigativo	Es el interés, el conocimiento y la generación de saberes mediante el método de investigación científica.	10

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se realizó un ordenamiento según la preponderancia relativa de cada área de competencias definiendo un perfil docente. Para efectuar esta tarea se realizó un trabajo con la misma modalidad que en la instancia anterior (opinión de expertos). Se focalizó en el análisis de las recurrencias por área de competencia definida agrupándolas según conceptos compatibles en competencias comunes. Se desestimaron aquellas menciones que no representaban un aporte significativo para las definiciones. A modo de ejemplo, se presenta la interfase que explica el vínculo entre menciones, competencias y áreas de competencias para las áreas Capacidad para comunicar e Imagen personal (tabla 4).

Tabla 4. Construcción de las competencias Capacidad para comunicar e Imagen personal según las menciones

Áreas de competencias	Competencia	Frecuencias	Menciones
Capacidad para comunicar	Comunicación	9	Capacidad para comunicar
			Habilidades para la comunicación
			Competencia comunicativa
			Comunicativo
			Comunicador
			Capacidad de escucha
			Buena comunicación
			Explicaciones claras
	Capacidad para captar y mantener la atención a través de la comunicación	3	Ameno
			Claro
			Explicaciones interesantes y amenas
	Capacidad de escucha	1	Capacidad para la escucha
	Claridad en la elaboración del mensaje	4	Que use vocabulario comprensible
Explicaciones claras			
Claro			
			Capacidad para transmitir ideas con claridad

Áreas de competencias	Competencia	Frecuencias	Menciones
Imagen personal	Aspecto personal	9	Limpio
			Buena presencia
			Deportista
			Arreglado
			Atractivo
			Saludable
			Joven
			Moderno
			Natural
	Actitud personal	10	Educado
			Puntual
			Simpático
			Humilde
			Carácter agradable
			Buen humor
			Divertido
			Que dé confianza
			Respetuoso
			Disposición para generar diálogo fluido con los estudiantes en el aula

Fuente: elaboración propia.

4. 3. El perfil relevado

La frecuencia de menciones relevadas en los trabajos analizados indicó nueve áreas de competencias. Del resultado de vincular las menciones con las competencias y agrupar estas últimas en un área, surge el siguiente perfil de competencias deseable para el docente universitario (tabla 5).

Tabla 5. Perfil de competencias del docente

Área	Competencias	Frecuencias
Competencias pedagógicas	Capacidad instrumental para la administración del proceso de enseñanza	14
	Formación en docencia	10
	Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	6
	Orientación a los resultados	3
	Predisposición a la mejora de la docencia	2
Competencias psicológicas	Modalidad de interacción	6
	Dinamismo y energía	6
	Ética e integridad personal	5
	Autocontrol	5
	Asertividad en sus conductas	5
	Capacidad de autocrítica	2
	Autoexigencia	4
Orientación al alumno	Empatía	13
	Preocupación por el aprendizaje	4
	Motivador	4
Capacidad de gestión	Liderazgo y desarrollo	8
	Predisposición a la participación	6
	Competente	5
	Formación en gestión	1
Imagen personal	Actitud personal	10
	Aspecto personal	9
Capacidad para comunicar	Comunicación	9
	Claridad en la elaboración del mensaje	4
	Capacidad para captar y mantener a atención a través de la comunicación	3
	Capacidad de escucha	1
Competencias profesionales	Dominio de la disciplina que imparte	7
	Conocimiento actualizado	5
	Competente y eficaz	3

Área	Competencias	Frecuencias
Competencias cognitivas	Creatividad	3
	Inteligente	3
	Reflexivo	2
	Capacidad indagativa	2
	Coherencia	1
Espíritu investigativo	Conocimiento sobre investigación	5
	Interés por la investigación	2
	Generador de resultados científicos	1

Fuente: elaboración propia.

Según las recurrencias observadas, se pueden identificar como las competencias más representativas en el perfil docente universitario las siguientes: capacidad instrumental para la administración del proceso de enseñanza, empatía, formación en docencia, actitud personal, aspecto personal, comunicación, liderazgo y desarrollo, dominio de la disciplina que imparte.

El orden de competencias según la frecuencia de mención en los artículos analizados se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6. Competencias según su frecuencia

Competencias	Frecuencias
Capacidad instrumental para la administración del proceso de enseñanza	14
Empatía	13
Formación en docencia	10
Actitud personal	10
Aspecto personal	9
Comunicación	9
Liderazgo y desarrollo	8
Dominio de la disciplina que imparte	7
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	6
Modalidad de interacción	6

Competencias	Frecuencias
Dinamismo y energía	6
Predisposición a la participación	6
Ética e integridad personal	5
Autocontrol	5
Asertividad en sus conductas	5
Competente	5
Conocimiento actualizado	5
Conocimiento sobre investigación	5
Autoexigencia	4
Preocupación por el aprendizaje	4
Motivador	4
Claridad en la elaboración del mensaje	4
Orientación a los resultados	3
Capacidad para captar y mantener a atención a través de la comunicación	3
Competente y eficaz	3
Creatividad	3
Inteligente	3
Predisposición a la mejora de la docencia	2
Capacidad de autocrítica	2
Reflexivo	2
Capacidad indagativa	2
Interés por la investigación	2
Formación en gestión	1
Capacidad de escucha	1
Coherencia	1
Generador de resultados científicos	1

Fuente: elaboración propia.

5. Reflexiones finales

Considerando las universidades como organizaciones dedicadas al desarrollo de las capacidades humanas de una Nación a través de la docencia, investigación y extensión, un aspecto que se torna relevante es pensar el rol del docente en el proceso de enseñanza en este tipo de organizaciones. Si bien los estudios muestran evidencia que permite arribar a un perfil por competencias desde la perspectiva de los alumnos y de los propios docentes, no todos los trabajos están traducidos a un modelo por competencias. Por tal condición, se debió realizar una traducción artesanal construyéndose áreas de competencias, así como las respectivas competencias incluidas en cada área.

La búsqueda sistemática fue la metodología utilizada. La misma permitió reunir información relativa al perfil por competencias del docente universitario por medio del uso de distintos niveles de palabras clave. El análisis de la frecuencia de menciones en los trabajos seleccionados para su análisis permitió identificar como competencias más relevantes entre las deseables para docentes universitarios las siguientes: capacidad instrumental para la administración del proceso de enseñanza, empatía, formación en docencia, actitud personal, aspecto personal, comunicación, liderazgo y desarrollo, dominio de la disciplina que imparte.

Por medio de un diseño analítico y un enfoque de competencias, este trabajo sistematizó la mirada de otros investigadores para, de esta manera, contar con un perfil esperado que sirva como marco teórico para futuras investigaciones tendientes a aportar información para potenciales mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo foco en las competencias docentes del nivel universitario.

Los resultados obtenidos brindarán elementos a los directivos, o funcionarios públicos, para la definición y desarrollo de políticas educativas a nivel de la enseñanza universitaria, como herramienta que posibilita el desarrollo social y productivo de un país, como así también elementos valiosos para el desarrollo de prácticas ajustadas en recursos humanos en este ámbito en de la educación universitaria pública. Una reflexión adicional merece el recorte temporal que se seleccionó para la realización del trabajo. Elegir el año 2019 como año de corte de la búsqueda se debió a las condiciones cambiantes que la emergencia sanitaria mundial originada por el Covid-19 planteó para la educación en general y para la educación superior en particular. Las condiciones de aislamiento forzoso y distanciamiento social preventivo han afectado la forma de los espacios de encuentro en los que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan. Es una evidencia observable que estos espacios debieron cambiar y ajustarse a las condiciones que el contexto pandémico propuso. Esto

último interpeló a los actores del sistema, dentro de los que se encuentran los docentes universitarios, a encontrar nuevas formas de crear esos espacios. Y frente a este desafío el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, en definitiva, competencias, se volvió imperativo.

Cuál es el nuevo perfil del docente universitario en el contexto de la pandemia y aún luego de ella son algunas de las nuevas preguntas de investigación a estudiar.

Declaración de conflictos de interés

No declara.

Financiación

El trabajo está financiado con fondos obtenidos de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur en el marco de un Proyecto de Grupo de Investigación.

Agradecimiento

Al equipo editorial y técnico de la Revista Escritos Contables y de Administración.

Contribución de cada autor

Claudia Pasquaré definió el problema de investigación, realizó la formulación de los objetivos, el diseño metodológico de la investigación, la búsqueda de evidencia científica, la revisión de la literatura, participó en el análisis de la información y la redacción del artículo científico.

Fernando Menichelli definió el problema de investigación, realizó la formulación de los objetivos, el diseño metodológico de la investigación, la búsqueda de evidencia científica, la revisión de la literatura, participó en el análisis de la información y la redacción del artículo científico.

Referencias

Las referencias marcadas con un asterisco indican estudios incluidos en el metaanálisis.

- Álvarez-Pérez, P. R., González-Afonso, M. C. y López-Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002&lng=es&tlng=es
- Álvarez-Sánchez, Y. (2008). De las competencias de la educación superior a las competencias laborales. *Gestión y Sociedad*, 1(1), 109-125. <https://ciencia.lasalle.edu.co/gs/vol1/iss1/8/>
- Alles, M. (2005). Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias. Granica.
- Alles, M. (2007). Gestión por competencias. El diccionario de competencias. Granica.
- *Amaro-González, P., Acosta-Montes de Oca, M., Padrón-Asís, S., Cruz-Aguilar, M. L. (2016). Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes. En O. E. Arango Tobón (Ed.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: universidad, sociedad y sujeto* (pp. 166-176). Luis Amigo. Fundación Universitaria.
- Beltrán-Galvis, Ó. A. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337729264009>
- Bravo Salinas, N. H. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina*. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Buchbinder, P. (2015). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.
- *Clavijo-Cáceres, D. (2018) Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista espacios*, 39(20), 22-39. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Chang-Castillo, H. G. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y la empresa. *Revista Nacional de administración*, 1(1), 85-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698520>

- *Concepción-Cuétara, P. M., Fernández-Cruz, M., y González-González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía universitaria*, 20(4), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/351458165_ANALISIS_COMPARATIVO_DE_LAS_NECESIDADES_DE_FORMACION_DOCENTE_DEL_PROFESORADO_UNIVERSITARIO_NOVEL_COMPARATIVE_ANALYSIS_OF_THE_TEACHERS_FORMATION_NEEDS_OF_THE_NOVEL_PROFESSORS_AT_THE_UNIVERSITY
- *Gargallo-López, B., Sánchez-Peris, F., Ros-Ros, C., y Ferreras-Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana. de Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Guerra, J., Muñoz, P., y Santos-Lozano, J. (2003). *Las revisiones sistemáticas, niveles de evidencia y grados de recomendación*. MBE. <https://es.slideshare.net/enriquesantiagoaguilar/lectura19>
- *Hamer-Flores, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. (Technical Report TR/SE-0401). <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
- Ley 24521 de 1995. Ley de Educación Superior. 20 de Julio de 1995.
- *Martínez-García, M. M., García Domingo, B., Quintanal-Díaz, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado universitario. *Educación XX1*, 9(1), 183-198. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/325/281>
- Mastache, A. (s.f.). *Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza*. <https://es.scribd.com/document/359366172/El-Desafio-de-Formar-a-Las-Jovenes-Generaciones-Mastache>
- Mastache, A., Miguez, N. L., Cedrato, M. L., Orlando, M. T., y Kurlat, M. (2007). *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. NOVEDUC.
- Meneses-Benítez, G. M. (2007). *Interacción y aprendizaje en la universidad*. Universitat Rovira I Virgili. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/portadaindice.pdf>
- Menichelli, F., Pasquaré, C., Moirano, R., Menichelli, A., Conradi, U., y Bencancor, L. (21 y 22 de octubre de 2016). Percepción de las competencias

- deseables en docentes universitarios. estado del arte. XX Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Recursos Humanos y IX Jornadas del Cono Sur, Mar del Plata.
- Menichelli, F. (2018). *Representaciones sobre el trabajo en sujetos privados de la libertad* [tesis de doctorado, Universidad Nacional del Sur]. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4540>
- *Mezarina-Aguirre, C., Ñaupari-Rafael, F., Flores-Ramos, A., Meza-Sánchez, J., Moreno-Luya, L. (2011). Perfil del docente de la Universidad Continental desde la perspectiva de los estudiantes de la modalidad “Gente que Trabaja”. *Revista apunes de ciencia & sociedad*, 1(2), 111-119. <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/31/30>
- Ministerio de Educación. (2006). http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno1-6-2009-1.htm
- *Monereo, C. y Domínguez, C., (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- *Muñoz-Carine, L., Poveda- Zuñiga, J. (2019). Desarrollo de competencias profesionales en profesores universitarios. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/03/competencias-profesionales-profesores.html>
- *Neira-Fernández, E. (2011). *Perfil del buen docente universitario*. <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf>
- Pasquare, C. (2008). Educación superior y empleabilidad. La inserción laboral de los licenciados en administración en organizaciones. Caso clínicas, sanatorio y hospitales de Bahía Blanca [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Sur].
- Pere-Marquès, G. (2001) (última revisión: 7/08/11). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*.
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- *Ochoa Piedrahita, M. (2016) Reflexiones sobre la selección, el rol y el desempeño del profesor universitario. *Investigaciones y Productos CID*, (26), 1-25. <http://ssrn.com/abstract=2755783>
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Paidós.
- *Ruiz-Bueno, C., Mas-Torelló, O., Tejada-Fernández, J., Navío-Gámez, A. (2008) Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para

- la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418898007.pdf>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Revista Aula abierta*, 38(2), 53-64 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3316651>
- *Sanz-Blas, S., Ruiz-Mafé, C., Pérez-Pérez, I. (2014). El profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 3(5), 97-112. <https://doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a05>
- *Torelló, O,M,(2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- *Troyano-Rodríguez, Y., García-González, A. J., Marín-Sánchez, M. (2006). ¿Como afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea? Hacia un Nuevo perfil docente. *Revista universitaria*, (28), 77-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3914229>
- Tuning (2004). *América Latina Proyecto Tuning 2004-2008*. <http://tuning.uni-deusto.org/tuningal/>
- Universidad Nacional del Sur (2013). *Plan estratégico 2011-2016-2026*. Ediuns.
- Zabalza, A. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Narcea.

© 2023 por los autores; licencia otorgada a la revista Escritos Contables y de Administración. Este artículo es de acceso abierto y distribuido bajo los términos y condiciones de una licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>