

Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia
ISSN: 2395-8901
Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual México
<http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied>

Año 5, núm. 5, diciembre 2016-noviembre 2017

Propuesta de perfil del docente de posgrado en un ambiente virtual de aprendizaje

Claudia Hernández González

Jesús Manzano Caudillo

Galia Montoya Zepeda

Instituto Politécnico Nacional

Resumen

El presente trabajo corresponde a la primera parte de una investigación exploratoria sobre el perfil de los docentes que participan en programas de posgrado en la modalidad no escolarizada y mixta de una Institución de Educación Superior (IES) del centro de México. Se analizaron cuatro programas, dos pertenecen al área de ciencias físico-matemáticas y dos al área del conocimiento, ciencias sociales y administrativas. Los cuatro programas están actualmente en proceso de ingresar al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. En la primera parte se analiza el *corpus* normativo que rige a la IES, con la finalidad de comparar las consistencias e inconsistencias en cuanto a las modalidades en ambientes virtuales. Se diseñó un instrumento, tipo cuestionario, y se aplicó en línea a los docentes de los programas, lo cual permitió diagnosticar sus habilidades. La información del cuestionario se cruzó con las competencias deseables que le permiten al docente fortalecer su práctica. Los resultados arrojados permiten reconocer las competencias deficientes para diseñar, en un futuro, programas de formación y actualización, y así alcanzar el fortalecimiento de los cuerpos académicos y en consecuencia de los programas de posgrado hacia la calidad educativa. Además,

los resultados pueden servir como modelo para programas de posgrado de otras IES.

Palabras claves: Educación mediada por Internet, enseñanza basada en competencias, perfil docente, ambientes virtuales de aprendizaje

Proposal of graduate teacher profile in a of learning virtual environment

Abstract

This work corresponds to the first part of an exploratory research on the profile of teachers involved in graduate programs in the unschooled and mixed mode of an institution of higher education in the Midwest (IES). Four programs were analyzed; two of these belong to the area of mathematics physical sciences and the other two to the area of knowledge, social and administrative sciences. The four programs are currently in the process of entering the National Quality Graduate Program (PNPC) of the National Council of Science and Technology. In the first part of the regulatory body that governs the IES, in order to compare the consistencies and inconsistencies in the modalities in virtual environments it is analyzed. Subsequently an instrument type questionnaire and applied online, teachers program was designed, and allowing diagnose their skills. Questionnaire information was crossed with desirable skills that allow the teachers strengthen their practice. The results obtained allow to recognize poor design skills in the future, training programs and updating, and thus achieve the strengthening of academic and consequently graduate programs, towards quality education bodies. In addition, the results can serve as a model for other graduate programs IES.

Keywords: *Internet mediated education, Competency based teaching, Teacher, Teaching skills, Learning virtual environment*

El corpus normativo

El desarrollo de las actividades diarias que se llevan a cabo al interior de la IES analizada, ya sean académicas o administrativas, llegan a rebasar lo establecido por la normatividad. Los acuerdos o soluciones que se proponen para solventar

casos o actividades no previstas por la normatividad vigente buscan no transgredir la norma. La presente investigación considera valioso el análisis de la normatividad en relación con las modalidades educativas que se imparten. Es importante tener claridad de cómo y en qué momento la modalidad no presencial es ejercida como actividad docente y es considerada en la normatividad.

Se reconoce también la importancia de la reflexión necesaria sobre la palabra-concepto con que se denomina, o debería denominarse a la modalidad, no presencial, no escolarizada o a distancia. Todo programa de posgrado que imparte cualquier institución de educación superior en la modalidad no presencial es escolarizado. Es decir, implica la existencia de un programa de la unidad de aprendizaje, criterios para ser evaluado, tiempos de entrega de las actividades, entre otros. Los documentos revisados son los siguientes:

- Acuerdo 279 del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales (RVOE)
- Reglamento General de Estudios (RGE)
- Reglamento de Estudios de Posgrado (REP)
- Reglamento de Estudios Escolarizados para los niveles medio superior y superior (REE)

Se inicia el análisis de manera vertical, es decir, a partir de la norma de mayor jerarquía, dejando de lado por un momento las fechas de su entrada en vigor. Al considerar que la normatividad de la IES debe estar armonizada con la Secretaría de Educación Pública, se tiene el Acuerdo RVOE 279 de 2000 el cual reconoce como modalidades educativas la escolarizada, no escolarizada y mixta. Particularmente en su artículo 16° establece que los “planes y programas de estudio en la modalidad no escolarizada se destinarán a estudiantes que adquieren una formación sin necesidad de asistir al campo institucional” (SEP, 2000).

La siguiente norma es el Reglamento General de Estudios aprobado en el año 2011. Dicho reglamento se encuentra en consonancia con el RVOE recién descrito. Su capítulo cuarto se aboca a las modalidades educativas, las cuales son escolarizada, no escolarizada y mixta. La segunda es definida como aquella “que

se desarrolla fuera de las aulas, talleres, laboratorios y no necesariamente comprender horarios determinados”.

El reglamento que regía previo al RGE es el Reglamento de Estudios Escolarizados para los niveles medio superior y superior (REE), el cual fue aprobado en el año 2000. Si bien su mismo título es ya un indicativo de la modalidad a la cual se aboca, el artículo 52º dispone en caso de que un alumno se vea en la necesidad de abandonar el sistema escolarizado (que no es modalidad) podrá continuar con sus estudios en el sistema no escolarizado. En el resto del documento no se encuentran más menciones a este tipo de modalidad.

El Reglamento de Estudios de Posgrado, contrario a lo establecido en las dos normas anteriores, reconoce las modalidades educativas presenciales, no presenciales y mixtas. El reglamento no describe, posteriormente, en qué consiste cada una. Sin embargo, no debe ser difícil suponer lo que significan, se considera importante que el REP las hubiese descrito, tomando en cuenta que el reglamento superior en jerarquía servía de base (REE) solo examinaba la modalidad escolarizada. Aunque pudiese existir una equivalencia entre las modalidades escolarizada y presencial, y la no escolarizada y no presencial, se considera que no es únicamente una cuestión de la palabra utilizada, sino existe toda una consideración conceptual detrás de lo cual suscribe cada modalidad (García Aretio, 2011).

El Reglamento General de Estudios en su artículo 3º, donde se establece un glosario de términos considerados importantes, propone como tutor: “Al personal académico asignado para acompañar, orientar y asesorar al alumno en su trayectoria escolar con la finalidad de que concluya satisfactoriamente sus estudios”. Es importante destacar la diferencia que se marca entre la modalidad escolarizada y la no escolarizada a nivel superior. A nivel superior en la modalidad escolarizada la acción tutorial es parte de la descarga académica. Esta se refiere a que el docente no está frente a grupo, pero debe atender a otras actividades complementarias.

Para el RGE las actividades complementarias son “aquellas que contribuyen a la formación integral del alumno y que no necesariamente forman parte del programa académico en el que se encuentra inscrito”. Como puede observarse dicha acepción se enfoca principalmente a la actividad desarrollada por el alumno más que a una actividad desarrollada por el profesor. Al alumno puede no interesarle desarrollar una actividad complementaria precisamente porque no forma parte del currículo del programa académico.

Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)

Son un tipo de educación a distancia donde se propicia el aprendizaje a través de la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), ya sea de modo asincrónico o sincrónico y se lleva a cabo en espacios de gestión del conocimiento; en cuanto al modelo pedagógico en que se base, dependerá de la institución que desarrolla los programas.

La implementación de los AVA está definida con la aparición de Internet, inicialmente empresas como Alcatel, IBM y Oracle incursionaron en la formación en línea (Andrade Díaz, 2011) con el fin de capacitar a sus empleados. En 1998, en el Informe Mundial sobre la Educación de la Unesco:

se hablaba del impacto que tendrían las TIC, en los métodos convencionales de enseñanza-aprendizaje, donde se visualizaba a los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Desde entonces se preveía también la influencia que tendrían éstas en la transformación de los procesos educativos y en la forma en que docentes y alumnos accederían a la información y al conocimiento (Rivero, Arrieta y Maigualida, 2011).

Si hay algo que se transformó en la educación a distancia que se basaba en la red, en comparación con la educación a distancia diseñada hasta ese entonces, fueron las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la metodología, los recursos y su organización, los sistemas de comunicación y la distribución de materiales didácticos, entre otros (García Aretio, 2002).

El antecedente de los ambientes virtuales de aprendizaje en México está en la Telesecundaria, en la actualidad los AVA se han implementado en las instituciones de educación superior públicas en primera instancia para mitigar el rezago, así como responder a la demanda educativa. Aunque lo anterior pudiera resultar

polémico los AVA tienen la ventaja de que más personas en distintos estados de la República, e incluso de otros países, pueden acceder a estos sin la necesidad de desplazarse. Los AVA en el sistema formal de aprendizaje se distinguen bajo diferentes modalidades:

- **Blended learning, B-learning (modalidad mixta)**. Se caracteriza por la integración del aula tradicional junto con el aprendizaje dentro un espacio virtual, lo anterior supone que la educación a distancia no es contraria a la impartida en el aula virtual.
- **E-learning (modalidad no escolarizada)**. Se considera a esta modalidad como la formación en la que no existe coincidencia física entre docente y discente, así como el uso de las TIC para el desarrollo de esta labor formativa (Area Moreira, 2004).

Para desarrollar contenidos y material educativo, tanto en *B-learning* como en *E-learning*, se necesita personal especializado (docentes autores, pedagogos, diseñadores instruccionales, diseñadores gráficos, desarrolladores web, programadores, entre otros). Del mismo modo, es necesario que los docentes desarrollen las competencias necesarias para asesorar a través de la plataforma, que representa el campus educativo virtual.

Si bien es cierto que los docentes necesitan apropiarse de las habilidades tecnológicas adecuadas, también existe relación directa con la generación a la cual pertenecen sus estudiantes, con lo anterior pudiera ocurrir cierta desventaja de conocimientos digitales entre los asesores académicos y sus alumnos, escenarios como este son planteados por García Aretio (2002). De acuerdo al nivel educativo que ocupa la presente investigación (posgrado) se considera que además de las habilidades comunicativas y tecnológicas del docente también son necesarias otras competencias; es donde este proyecto se centra.

Competencias

Para tener docentes de posgrado con alto nivel de preparación en las modalidades no presencial o mixta, las competencias digitales representan un papel

fundamental al ser cada vez más relevantes, no solo como una habilidad en sí misma, sino como facilitadora de otras habilidades como el fomentar el trabajo en equipo, aprender a aprender, etcétera. La tecnología es un medio que motiva e estimula la creatividad y, por tanto, permite transformar muchas veces los procesos educativos logrando innovar en muchos campos de diferentes disciplinas.

Existen otras competencias importantes, por lo cual es fundamental entender su significado que de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: “Es la capacidad de enfrentarse eficazmente y dar respuesta a situaciones complejas, movilizándolo conscientemente y de manera rápida, pertinente y creativa, saberes, habilidades cognitivas y prácticas y otros recursos psicológicos tales como las actitudes, valores y motivación” (OCDE, 2005). Para Perrenoud (2004) la competencia es la:

aptitud (esquemas de pensamiento) para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas).

De acuerdo a Zabalza (2007), la competencia está organizada por:

- El conocimiento estructurado de la actividad
- La estrategia más eficaz
- La experiencia práctica y la reflexión como capacidad de analizar y valorar el propio trabajo, y de introducir reajustes precisos

El siguiente esquema muestra qué es y cómo se lleva a cabo el proceso de adquisición de competencias:

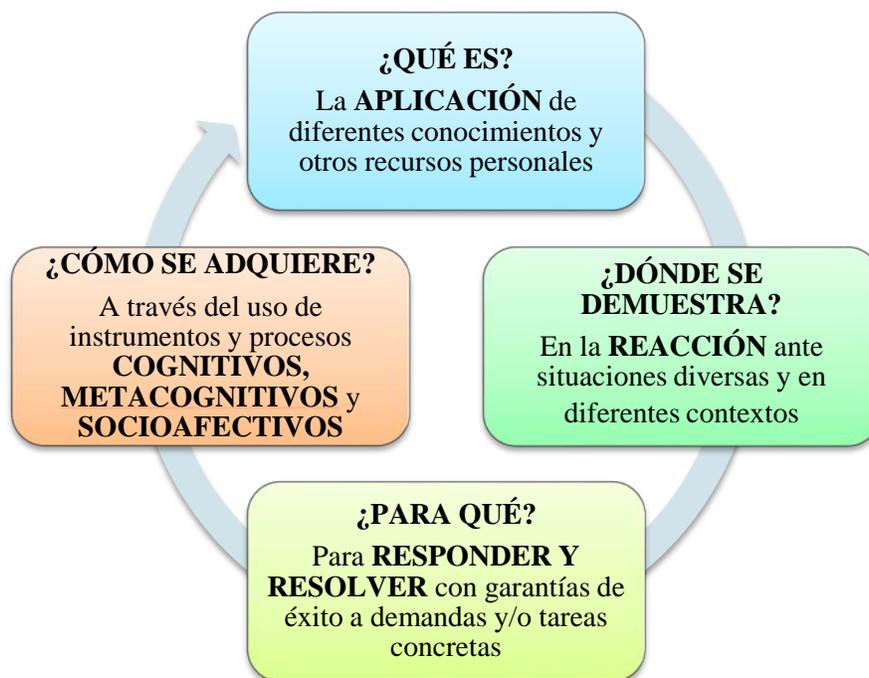


Figura 1. Tomada del curso de Competencias, impartido por Ana Mendioroz Lacambra, México (2013).

Para el desarrollo de la presente investigación se considera como antecedente el Proyecto Tuning, el cual surge con objetivos, resultados y en un contexto particular a partir de las necesidades del proceso de unificación europeo, especialmente a partir de 1999, y como resultante del desafío resultado de la Declaración de Bolonia. Para 2003, el Proyecto Tuning había alcanzado tal grado de desarrollo que trasciende las fronteras europeas, comenzando un intenso trabajo en Latinoamérica (Tuning América Latina, 2004-2008).

De acuerdo a la estructura del proyecto Alfa Tuning, México participa a través del Centro Nacional Tuning cuya representación recae en la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) forma parte del Comité de Gestión del Proyecto Alfa Tuning América Latina (Tuning América Latina, 2004-2008). Las competencias de acuerdo al Proyecto Tuning (Tuning América Latina, 2004-2008) se clasifican del siguiente modo:

- *Competencias genéricas*: se refieren a atributos generales de los sujetos y que pueden ser manifestadas en sus diferentes desempeños en diferentes contextos. Estas, a su vez, se clasifican en los siguientes tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- *Competencias instrumentales*: son aquellas que tiene una función instrumental, entre estas se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas para manejar el ambiente, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.
- *Competencias interpersonales*: son aquellas capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Estas son competencias que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Estas competencias también las define Argudin (2005) como aquellas que permiten mantener relaciones humanas y laborales con fluidez.
- *Competencias sistémicas*: como las define el Proyecto Tuning, "son las destrezas y las habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Estas suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacer mejoras en los sistemas y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales".
- *Competencias específicas*: se relacionan con el área de conocimiento específico de un campo de formación en particular, y tienen que ver con los atributos cognitivos que deben desplegar los estudiantes en relación con el conocimiento específico de un área de formación.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación primero se conceptualizó qué es *competencia*, sus características y su clasificación para lo cual se tomaron como referencia principal las competencias propuestas en el Proyecto Tuning para América Latina. Con base en estos datos se diseñó un instrumento tipo cuestionario, el cual constó

de 50 preguntas o ítems y se adecuó para responderse por Internet; se encuentra alojado en una plataforma.

El instrumento está dividido en tres secciones de acuerdo a competencias específicas: la primera indaga el ámbito pedagógico y está constituida por 19 preguntas; la segunda se aboca al ámbito tecnológico y cuenta con 18 ítems; la tercera se centra en cuestiones éticas y sociales, consta de trece preguntas. Las respuestas a las interrogantes planteadas fueron cerradas, y en algunas fue necesario preguntar el porqué, de tal modo se formulara un indicador más certero.

La finalidad de este instrumento fue diagnosticar el perfil que actualmente tienen los docentes participantes en los cuatro programas de posgrado de la IES estudiada, dos de estos pertenecen al área de ciencias físico-matemáticas y los otros dos al área del conocimiento, ciencias sociales y administrativas. La información obtenida, la cual resulta cuantitativa, se cruzó con las competencias propuestas en el Proyecto Tuning, de tal modo posibilite la detección de qué habilidades los docentes de estos programas necesitan fortalecer.

La población de profesores participantes en estos programas de posgrado conforma su núcleo básico con 30 docentes de tiempo completo en total. Se ha considerado tener abierta la plataforma durante dos meses más. En el momento de hacer un corte para el primer análisis que se realizó para esta ponencia, se tiene una muestra de 15 participantes, lo equivalente al 50% del total de docentes de los cuatro programas.

La manera de invitar a participar a los docentes fue mediante el envío de un correo electrónico dirigido al coordinador de cada programa, en este se describe el objetivo de la investigación y la importancia de participación de los profesores del núcleo básico que pertenecen al colegio académico. El correo electrónico también incluye un vínculo a la plataforma donde se aloja el cuestionario. El coordinador, a su vez, hizo la invitación a los docentes para que participasen respondiendo el cuestionario.

Análisis

El instrumento que se aplicó a docentes de cuatro programas de posgrado, en modalidad mixta o no presencial, de una IES del centro de México está dividido en tres secciones de acuerdo a competencias específicas: la primera indaga el ámbito pedagógico, la segunda se aboca al ámbito tecnológico y la tercera se centra en cuestiones éticas y sociales. La primera sección está construida por 19 preguntas cerradas con opción múltiple; la primera es la única cuya repuesta puede ser *sí* o *no*. Las 18 restantes tienen tres opciones posibles de respuesta y son: *nunca*, *parcialmente* y *completamente*. La pregunta 7, que aborda el diseño de actividades para facilitar la comprensión de la información y su transferencia de conocimiento, es la única donde un docente da por respuesta *nunca*, lo cual representa el 7% del total de respuestas a esa pregunta.

El porcentaje de respuestas correspondiente a *parcialmente* no es mayor que la respuesta *completamente* en ninguna de las preguntas de esta sección. La pregunta 9 sobre las valoraciones grupales e individuales de las actividades realizadas es la única cuya respuesta *parcialmente* rebasa el 40% del total de respuestas posibles, alcanzando un 47%. Esto significa, complementariamente, que gran parte de los profesores consideran poseer las fortalezas pedagógicas pertinentes para su desempeño docente en un programa de posgrado, en la modalidad no escolarizada o mixta.

La segunda sección sobre tecnologías está constituida por 18 preguntas cerradas con opción múltiple. Doce de estas tienen como respuestas las opciones *nunca*, *parcialmente* y *completamente*. Cinco tienen cuatro opciones: *deficiente*, *regular*, *eficiente* y *óptimo*. Y solamente una es de opción *sí* o *no*. En la pregunta sobre si utiliza la comunicación síncrona con sus alumnos, la respuesta más alta es de 67% y corresponde a *parcialmente*. Este resultado está en sintonía con el tipo de modalidad, donde su característica es ser asincrónica.

En relación al diseño de materiales didácticos, utilizando tecnología digital con el fin de apoyar el proceso de aprendizaje, la pregunta 27 es la única que muestra un *nunca* como respuesta. Esta representa el 7% del total de respuestas posibles, y junto con la respuesta *parcialmente*, que obtuvo un 40%, suman casi la mitad de

docentes que respondieron; refleja la necesidad de fomentar el desarrollo de esta competencia.

En la pregunta 36 que refiere a si aporta consejos y brinda apoyo técnico a los estudiantes, el 40% respondió *parcialmente*, mientras que el 60% *completamente*. Este porcentaje en las respuestas es importante, porque los docentes que imparten las asignaturas no son precisamente los más idóneos para brindar apoyo técnico, lo cual refleja la necesidad de contar con personal capacitado y dedicado completamente a brindar asesoría técnica para este tipo de modalidades.

La tercera sección sobre cuestiones éticas y sociales se compone de trece preguntas cerradas con opción múltiple, doce tienen como respuestas *nunca*, *parcialmente* y *completamente*. Solamente una es de opción *sí* o *no*. En relación con estimular a los alumnos para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros el 27% respondió que *parcialmente*. Como se expuso con anterioridad, el objetivo de la presente investigación es formular una propuesta del perfil docente de posgrado, lo cual favorecerá al proponer estrategias como consecuencia que el docente tenga la competencia necesaria para estimular adecuadamente a sus alumnos para formular argumentos.

En referencia al ítem 44 se anticipa situaciones potencialmente conflictivas en el entorno de aprendizaje, e interviene oportunamente en su atención con el 47% que fue *parcialmente*. Es necesario observar este resultado, debido a que es relevante la intervención oportuna con los alumnos en este tipo de modalidad, sobre todo si se considera que el entorno de aprendizaje es un espacio virtual. Las respuestas obtenidas en la pregunta siguiente permiten ver una correspondencia entre ambas en el sentido que hay buena comunicación, donde el profesor se anticipa en cuestiones conflictivas que pudieran darse en el entorno. Al considerar que el 53% de los profesores es capaz de anticipar situaciones potencialmente conflictivas (pregunta 44), el 73% se considera *completamente* apto para propiciar procesos de comunicación asertiva entre los alumnos (pregunta 45).

En la siguiente tabla se muestra la estructura del instrumento de acuerdo a cada una de las secciones que lo componen:

Tabla 1. Estructura del cuestionario aplicado a profesores participantes

	Primera sección (pedagógica)	Segunda sección (tecnológica)	Tercera sección (ética y social)
Total de preguntas	19	18	13
Número de preguntas con opción <i>sí o no</i>	1	1	1
Número de preguntas de opción múltiple	18	17	12
Rango de opciones	Nunca Parcialmente Completamente	Nunca* Parcialmente Completamente	Nunca Parcialmente Completamente
		Deficiente** Regular Eficiente Óptimo	
* El número de respuesta con este tipo de opciones es 12			
** El número de respuestas con este tipo de opciones es 5			

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La normatividad, tecnología y competencias juegan un papel importante en los procesos de organización y administración de una institución, pues repercuten en el perfil o figuras docentes que participan en programas académicos de posgrado en la modalidad no presencial y mixta. De acuerdo a esta investigación los términos y características no son clarificados de manera precisa, sino más bien quedan de modo ambiguo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación por sus características y su rápida implantación a nivel global provocan cambios muy significativos que permean aún más en los programas académicos en modalidad no presencial y mixta de posgrado. Son sobre todo la oportunidad de transformar los modelos y procedimientos de interacción social y de acceso a la información. Sin embargo, la normatividad no va al par de esta constante mutación, fenómeno que ya la Unesco visualizaba desde 1998.

A través del instrumento implementado a los docentes de la IES bajo estudio se reveló cuáles competencias poseen y cuáles faltarían por desarrollarse. Con lo anterior se determinó que los profesores que imparten cátedra en ambientes virtuales, además de considerar las competencias tecnológicas resulta necesario completar aún más el perfil, lo ideal es que las competencias más adecuadas sean las *genéricas e instrumentales*.

Las competencias *genéricas e instrumentales* van desde la cognitiva, donde su *descriptor* debe considerar un pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo. Sus indicadores pueden ser: desarrollar habilidades de pensamiento, generar estrategias cognitivas, ser asertivo en aquello que se proponga, actuación ética e idónea en cualquier circunstancia que se presente, tener conciencia crítica, ser paciente y tolerante ante las diferentes adversidades, participar de manera activa y de autogestión, y tener iniciativa para las diversas circunstancias.

En las competencias *metodológicas*, su descriptor es planificación y su indicador es procesar la información para generar conocimiento con base en una determinada metodología. Otro descriptor es la resolución de problemas, donde su indicador es la toma de decisiones y su indicador es diferenciar información de intuición u opinión gestión del tiempo, contar con argumentos e información válidos y básicos. Al continuar con la competencia *metodológica*, propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos. Otro descriptor sería la gestión del tiempo y su indicador planifica de manera eficaz su trabajo, gestiona en tiempo y formas.

Un tercer descriptor de las competencias *metodológicas* sería la gestión de la información y del conocimiento, y su indicador identificaría los requerimientos de información y de conocimiento en el contexto de acuerdo con una determinada meta. Propone soluciones sistemáticas a los problemas a partir del análisis de la información y de unos determinados saberes, gestiona la información y el conocimiento con base en la utilización del computador a nivel usuario.

Las competencias *tecnológicas*, como descriptor tienen el uso de las TIC, y la utilización de bases de datos como *indicadores*; dominio de las TIC como fuente documental, metodología de enseñanza y herramienta para la enseñanza a distancia y presencialmente, usar y manejar las herramientas Tecnológicas de la Información y la Comunicación y las Tecnologías del aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Las habilidades *tecnológicas* también permiten desarrollar sus propias planeaciones didácticas para actualizar continuamente los programas académicos, además de ser intervenidos por todos los profesores implicados en este proceso académico, lo anterior a través de la comunicación electrónica de datos (Intranet). Se buscó participar en redes académicas con líneas temática relevantes para la institución, fomentar el uso de diversas herramientas que contribuyan a generar una serie de estrategias didáctica y el alumno tenga un aprendizaje significativo.

Es importante que el docente se esté formando y actualizando en cuanto a los ámbitos informáticos, pero es recomendable que lo haga de forma permanente, pues la tecnología avanza aceleradamente y está en constante mutación; conocer los nuevos avances permite que se puedan aplicarse al ámbito educativo. En las competencias *lingüísticas* su descriptor es comunicación verbal, escrita y el aprendizaje del idioma extranjero. Su indicador es facilitar la trasmisión de manera oportuna y eficaz un mensaje, expresar ideas y conceptos de forma oral, logrando que las personas comprendan el mensaje que quiere transmitirse considerando los elementos comunicativos de cada situación.

Para los docentes que desean desarrollar la competencia lingüística, deben contar con facilidad de palabra para lograr alcanzar el objetivo de la comunicación que es la efectividad, esto les permitirá tener mejor vinculación a través del uso del idioma. Otras habilidades lingüísticas es que el docente identifique las ideas claves en un texto o discurso oral, e inferir en conclusiones a partir de este ya sea en la lengua nativa o extranjera. El reto es analizar los procesos y situaciones de la vida acorde con las normas sintácticas y semánticas de dicha lengua, aplicar diversas estrategias comunicativas según los interlocutores y el contexto donde se encuentra, comunicar con respeto y cordialidad con otros docentes, considerando los diferentes aspectos que se deriven de las diversas situaciones sociales.

En cuanto a las competencias *genéricas* interpersonales, se consideran en sus descriptores individuales y sociales la automotivación, donde su indicador se centre en incentivar el compromiso que el docente debe de tener con la sociedad y su entorno. Una forma de aplicar la competencia *genérica* es cuando el profesor autoevalúa su formación de manera continua determinando los logros, así como los aspectos por mejorar y, por lo tanto, sea capaz de implementar acciones concretas, diversidad e interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno, así como sentido ético, fomentando la inclusión.

En las competencias *genéricas sistemáticas* el docente debe contar con habilidades para investigar, donde su descriptor es fomentar la investigación, generar una cultura de investigación e innovación. Los indicadores de esta competencia son planificar una actividad o proyecto de investigación acorde con un componente investigativo con una determinada problemática y metodología de presentación de proyectos, con el fin de abordar de forma proactiva y estratégica las dificultades que se presentan en el proceso.

Para lograr que el docente desarrolle las competencias *genéricas sistemáticas* debe ser capaz de hacer adaptaciones oportunas acorde con los resultados esperados; generar investigación multidisciplinaria de vanguardia donde se impulse la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico de prototipos que resuelvan las problemáticas regionales; también debe tener capacidad emprendedora para fomentar la investigación, interdisciplinarias y multidisciplinarias.

En cuanto al *liderazgo*, el docente debería orientarse al logro y sus indicadores, tener compromiso ético con las persona y relacionarse fácilmente con los demás mediante la comunicación asertiva; tener el ímpetu por capacitarse y actualizarse de modo continuo e innovador; sentido de reto para que el grupo alcance el logro de los objetivos de los programas. Otro aspecto del *liderazgo* es que el profesor sea capaz de coordinar procesos de planeación de actividades y proyectos de acuerdo a los retos contextuales y el proyecto ético de vida; crear un clima de confianza y comunicación y manejo de conflictos en su grupo; fomentar el trabajo en equipo con estrategias y sabiendo delegar actividades específicas.

Como se observa en esta conclusión, derivado de la investigación realizada, las competencias anteriormente mencionadas aún es necesario fortalecerlas más con otros descriptores e indicadores, la finalidad es que los docentes estén más actualizados y mejor preparados para enfrentar los retos que pudieran presentarse en los diferentes escenarios de la modalidad no presencial y mixta de posgrado, por lo cual es importante que las IES consideren al docente como un eje principal en este tipo de modalidades.

De acuerdo a los resultados del cuestionario y cruzarse con las competencias deseables, se observa que los docentes de los cuatro programas de posgrado de la IES del centro de México necesitan fortalecer algunos aspectos importantes:

- Competencias *tecnológicas*, en virtud de que se desarrollan vertiginosamente, por lo cual los docentes necesitan estar en constante capacitación para su actualización.
- Competencias *investigativas*, lo cual es muy importante ya que los docentes de los núcleos básicos de los programas de posgrado necesitan estar en constante productividad académica, lo cual es uno de los requisitos que pide el Programa de Nacional de Posgrado de Calidad de CONACyT.
- Competencias *lingüísticas*. Este aspecto es importante, ya que de acuerdo a los resultados del cuestionario los docentes dicen en un 47% se anticipan parcialmente a situaciones potencialmente conflictivas.

Referencias bibliográficas

Andrade Díaz, G. E. (2011). La educación superior pública a distancia en México.

Sus principales desafíos y alternativas en el Siglo XXI. *Reencuentro* (62), pp. 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066003.pdf>

Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, España: Ediciones pirámide.

Argudin, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

Baelo Álvarez, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Revista de medios y educación* (35), pp. 87-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36812381007.pdf>

Fernández Álvarez, M. D., Álvarez Nuñez, Q., y Mariño Fernández, R. (2013). E-learning: Otra manera de enseñar y aprender en una Universidad tradicionalmente presencial. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), pp. 273-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527016.pdf>

García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.

_____ (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia. *Revista española de pedagogía*, 69 (249), pp. 255-271.

Mendioroz Lacambria, A. (2013). *Competencias. Curso*. México: Siglo XXI.

OCDE. (27 de mayo de 2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, España: Graó y Mexico a través de la Secretaría de Educación Pública.

Regalmentos de estudios escolarizados para los niveles medio superior y superior. (2000).

Reglamento de Estudios de Posgrado. (2006). México.

Reglamento General de Estudios. (2011). México.

Rivero, V., Arrieta, X., & Maigualida, B. (2011). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el quehacer educativo del aula de clase. *Omnia*, 17 (1), pp. 34-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73718406003.pdf>

SEP. (10 de junio de 2000). *Acuerdo número 279*. Recuperado de
http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_279_tramites_procedimientos_reconocimiento_validez_oficial_estudios_superiores.pdf

Tuning América Latina. (2004-2008). *Competencias genérica de América Latina*.
Recuperado de
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246%20consultado%2004042016>

Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Santiago de Compostela, España: NARCEA.