

## COMPETENCIAS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### TEACHING COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION VIRTUAL ENVIRONMENTS

Carmen Romero-García<sup>1</sup>  
Ana Isabel Manzanal Martínez<sup>2</sup>

#### Resumen

El conocimiento de las competencias que debe tener el docente en entornos virtuales de aprendizaje es importante para diseñar programas de evaluación y formación específicos que mejoren la calidad de esta forma de enseñanza tan demanda actualmente. En este trabajo se presenta la percepción del profesorado de una universidad completamente *online* sobre la importancia las competencias seleccionadas como aquellas que debe tener un buen docente para impartir docencia en entornos virtuales. Dichas competencias son: competencia interpersonal (CI), metodológica (CM), comunicativa (CC), de planificación y gestión de la docencia (CDPG), de trabajo en equipo (CTE) y de innovación (CDI). Todas las competencias han sido valoradas a un nivel muy elevado, siendo la CC y CI, las que cobran mayor importancia, seguidas de CM y CDPG valoradas al mismo nivel y de CDI y CTE. Se ha determinado que aspectos como género, edad y facultad en la que se imparte docencia resultan factores condicionantes en la importancia asignada a las competencias estudiadas. Se concluye que dichas competencias deben ser tenidas en cuenta en la capacitación del docente en entornos virtuales para mejorar una modalidad de enseñanza y aprendizaje cada vez más demanda en la sociedad actual.

**Palabras clave:** Entornos virtuales, educación superior, competencias docentes, docencia online.

#### Abstract

In order to prevent the use of face-to-face teaching practices in online environments, it is important for teachers to design specific assessment and training programmes applying their knowledge of competences in virtual learning environments. The present study takes the context of a fully online university in order to analyse the perception of the teaching staff on the importance of the competences selected for the study, understood as those that a good teacher should have to teach in virtual environments. These competences were interpersonal competence (CI), methodological competence (MC), communicative competence (CC), teaching planning and management competence (CDPG), teamwork competence (CTE) and innovation competence (CDI). All the competences were rated at a very high level, with CC

Recibido: 6 de agosto de 2020 /Evaluación: 10 de octubre de 2020 / Aprobado: 12 de noviembre de 2020

---

<sup>1</sup> Dra. Ciencias Biológicas, Coordinadora Área Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, [mariadelcarmen.romero@unir.net](mailto:mariadelcarmen.romero@unir.net), <https://orcid.org/0000-0003-3937-9399>.

<sup>2</sup> Dra. Ciencias Biológicas, Coordinadora Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, [ana.manzanal@unir.net](mailto:ana.manzanal@unir.net), <https://orcid.org/0000-0003-0610-0451>

and CI being the most important, followed by CM and CDPG, which were rated at the same level of importance, and CDI and CTE. It has been determined that aspects such as gender, age and the faculty in which teaching is given are conditioning factors in the importance assigned to the competences studied. It is concluded that these competences should be taken into account in teacher training in virtual environments in order to improve a teaching and learning model that is increasingly in demand in today's society.

**Keywords:** Virtual environments, higher education, teaching competences, online teaching.

### Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje hacia la formación en las competencias profesionales necesarias para la incorporación al mundo laboral (Lozano et al., 2017). Se trata de formar profesionales que sepan gestionar situaciones complejas, actuando con pertinencia y en definitiva que sepan aprender a aprender (Rosario, Masson y Torres, 2020).

La adquisición de competencias por parte del alumnado exige una transformación en la preparación del docente universitario. El modelo educativo utilizado debe evolucionar hacia un modelo competencial, que conecte los planes de estudios universitarios con los conocimientos y habilidades demandados por las empresas y la sociedad (Jimenez y Bejarano, 2017). Un modelo en el que el aprendizaje sea globalizado y práctico, siendo el estudiante el protagonista de su aprendizaje y el docente un orientador y conductor del mismo. Además, el docente adquiere el rol de diseñador de actividades que deben permitir la aplicación de los contenidos y la adquisición de competencias, consiguiendo que los estudiantes aprendan de forma interactiva, normalmente en colaboración con otros. Así mismo, se produce un cambio en la evaluación, que adquiere un carácter integral y dirigido al establecimiento y medida de los indicadores de las competencias que debe adquirir el alumnado como resultado del proceso de aprendizaje (Khun, 2017).

El análisis de las diferentes definiciones del término competencia pone de manifiesto su carácter polisémico. En el ámbito docente, se puede definir competencia como un conjunto de acciones que se ponen en marcha en diferentes ámbitos de la vida y que implican de forma interrelacionada conocimientos, habilidades y actitudes que los capacitan para abordar y resolver su tarea formativa de forma ética y disciplinaria (Perreaud, 2005; Zabala y Arnau, 2008). Las competencias tienen implícito un componente contextual, referido a que estos saberes se aplican a las tareas que el alumnado debe llevar a cabo. Las competencias se adquieren y aplican en diversos contextos, como el personal, familiar, educativo y profesional, existiendo actualmente un nuevo contexto, que puede estar implícito en los anteriores, que es el virtual. Dicho contexto se puede contemplar como un entorno de aprendizaje relativamente nuevo que implica la aplicación de competencias ligadas a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o competencias digitales (Ramírez-García, González-Fernández, Salcines-Talledo, 2018).

Los entornos virtuales de aprendizaje se constituyen como sistemas tecnológicos de comunicación bidireccional entre grandes grupos en los que se sustituye la interacción cara a cara en el aula por un clima que podríamos definir como impersonal, en el que una pantalla impone distancia en la comunicación entre docente y alumnado (García, 2014). Es un error trasladar las estrategias de enseñanza y aprendizaje presencial a los entornos virtuales. La metodología utilizada en la educación *online*, debido a los medios utilizados presenta características que la diferencian de la utilizada en la educación presencial, por lo que se requiere de un modo diferente de realizar el diseño de instrucción. Diferentes estudios han

evidenciado la importancia de la presencia del docente en el entorno virtual de aprendizaje, describiendo esta presencia en términos de un docente accesible, comprensivo, paciente y apasionado del tema, que además de dominio tecnológico debe comprometerse con el alumnado ofreciendo un aprendizaje personalizado (Alamri y Tyler-Wood, 2017; Chieu y Herbst, 2016), para que las aulas virtuales no reproduzcan las metodologías tradicionales (Cabero y Martín, 2014; Bermejo et al., 2021).

En este contexto virtual, es posible preguntarse qué competencias debe adquirir un buen docente para implementar un modelo de aprendizaje centrado en el alumnado, que permita formar a este en las competencias que demanda la sociedad actual. Identificar dichas competencias es importante, pues permitirá diseñar programas de formación específicos para aquellas carencias que puedan detectarse. Diferentes estudios manifiestan una falta de formación específica del profesorado que imparte docencia universitaria *online*, que frecuentemente, reproducen en este nuevo entorno la forma en la que enseñan en los entornos presenciales (Villarroel y Bruna, 2014).

A este respecto, Cano (2005) propone como competencias que definen el perfil competencial de un docente las siguientes: 1) Competencia de Planificación y Gestión del trabajo; 2) Competencia en Comunicación; 3) Competencia para Trabajar en equipo; 4) Competencia Interpersonal y capacidad de resolver los conflictos; 5) Competencia Digital 6) Competencia Emocional 7) Capacidad de autoevaluar la acción docente. En esta línea, Marciniak (2015) destaca como competencias del docente *online*: 1) didácticas, para el diseño de actividades personalizadas y adaptadas al alumnado, evaluación de la participación de los estudiantes en los foros y la selección las formas de cooperación y comunicación con estudiantes en base a los objetivos didácticos; 2) tecnológicas, para poder enseñar en sesiones asincrónicas y sincrónicas y aplicar recursos tecnológicos para el diseño de actividades de aprendizaje a implementar en entornos virtuales. Mercado, Palmerín y Sesento (2011) introducen la importancia de la afectividad y las actitudes empáticas en la relación con el alumnado, las habilidades para la comunicación mediada por la tecnología y la creatividad como claves para aumentar el interés del alumnado. Del Moral y Villalustre (2012) plantean que el profesorado que imparte docencia virtual debe adquirir competencias didácticas y tecnológicas, entendidas como la capacidad de diseñar actividades motivadores apoyadas en herramientas digitales y adaptadas a las características e intereses del alumnado y para evaluar los aprendizajes adquiridos; competencias tutoriales, que implican la capacidad de gestionar grupos de trabajo promoviendo la participación activa del alumnado, lo que implica desarrollar habilidades comunicativas, sociales y empatía para favorecer el proceso de comunicación entre estudiantes y con el estudiante. Para Fontal, García-Ceballos y Aso (2020) los docentes de entornos digitales debe desarrollar las competencias didáctica y comunicativa (para el desarrollo de actividades teórico prácticas creativas y basadas en la experimentación), competencias social y de innovación (para desarrollar propuestas que mediante el empleo de las TIC permitan que el alumnado se enfrente a la resolución de problemas, para la construcción de conocimiento fomentando la reflexión y el pensamiento crítico) y competencia evaluativa para la evaluación de nuevas propuestas educativas. El perfil idóneo del docente requiere competencias que permitan enseñar mediante un modelo de aprendizaje activo, centrado en el alumnado en un entorno virtual, teniendo en cuenta los intereses y diversidad del alumnado (Gutiérrez-Diez, Piñón y Sapién, 2020, García-Cabrero et al., 2018).

En entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje se está impulsando el modelo TPCAK (*Technology, Pedagogy And Content Knowledge*) propuesto por Koehler, Mishra y Cain (2013). El docente debe formarse en nuevas formas de enseñar que requieren la interacción de la pedagogía o forma de enseñar, del conocimiento de la materia que se enseña y de la tecnología o herramientas con qué se enseña. Estos tres componentes deben estar interconectados dando lugar a un nuevo rol docente, que exige un proceso de formación en

competencias docentes, como vía para la mejora de aquellas prácticas pedagógicas que permitan formar estudiantes capaces de afrontar con éxito los retos del contexto actual y futuro (Cejas, Navío y Barroso, 2016; Torrá, et al., 2013; Triadó, et al., 2014).

Por tanto, las competencias de los profesores que ejercen docencia en entornos virtuales son complejas y en ciertos aspectos diferentes a las de los profesores presenciales, debido a que este nuevo entorno impone características diferenciales al diseño de instrucción. El docente debe poseer estrategias para gestionar el aprendizaje del alumnado, dar *feedback* de su desempeño, estimular la motivación y cohesión grupal y promover emociones que influyen favorablemente en el proceso de aprendizaje (García et al., 2018).

En el estudio realizado por Pagés et al. (2014) se definen las competencias de un docente capaz de enseñar desde un modelo competencial. Se trata de un estudio a nivel nacional en el que participaron quince universidades españolas, la mayoría presenciales. Proponen que las competencias que debe tener un profesor universitario son: competencia interpersonal (CI), competencia metodológica (CM), competencia comunicativa (CC), competencia de planificación y gestión de la docencia (CDPG), competencia de trabajo en equipo (CTE) y la competencia de innovación (CDI). Dichas competencias, están en línea con las presentadas anteriormente, para las competencias que debe poseer un buen docente virtual y han sido avaladas mediante los estudios realizados posteriormente por Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez y Villardón-Gallego (2018); Mas-Torrelló y Olmos-Rueda (2016) y Vallés, Martínez-Mínguez y Romero (2018).

Por otro lado, de forma generalizada, en los últimos meses, las clases presenciales, debido a la crisis sanitaria en la que se ha visto inmersa la sociedad a nivel mundial, han sido sustituidas por docencia *online*, de forma precipitada y en muchas ocasiones sin que los docentes cuenten con las habilidades necesarias. El sector educativo se ha visto en la necesidad de converger de forma acelerada hacia una modalidad virtual (Reinoso-Quezada, 2020), que en términos generales no ha obedecido a una planificación pensada para impartir una asignatura con metodología *online* y aunque se ha superado de forma satisfactoria, ha supuesto una situación de estrés y preocupación para docentes y alumnado. La formación *online* requiere una serie de conocimientos y destrezas cuya adquisición requiere tiempo y formación. Esta situación ha evidenciado la necesidad de que el docente adquiera determinadas competencias para ejercer docencia en entornos virtuales (Acevedo-Duque et al., 2020; del Arco, Silva y Flores, 2021). Es por ello, que resulta fundamental profundizar en las competencias que deben tener los profesores que ejercen docencia *online*, pues permitirá diseñar un modelo de evaluación de la docencia en entornos virtuales para detectar fortalezas y debilidades y en base a ellas diseñar programas de formación específicos que permitan instrumentar mejoras acordes a la realidad de las instituciones de educación superior.

Por todo lo expuesto anteriormente, en este trabajo se han seleccionado las competencias interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación, como aquellas que deben formar parte del perfil competencial del docente en entornos virtuales, siendo el objetivo de este trabajo analizar la percepción del profesorado de una universidad completamente *online* sobre la importancia de dichas competencias para impartir docencia en entornos virtuales. Así mismo, se pretende determinar las posibles diferencias en la importancia adjudicada por los docentes a las competencias seleccionadas en función de las características sociodemográficas de la muestra objeto de estudio.

## Metodología

### Caracterización de la muestra

El muestreo realizado fue no probabilístico de tipo incidental. En la investigación participaron un total de 500 profesores universitarios que imparten docencia en grado y máster,

pertenecientes a la Universidad Internacional de La Rioja, una universidad completamente *online*. La distribución según las facultades a las que pertenecen los participantes son un 56.9% pertenece a la Facultad de Educación, 13,3% a la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología, 10.3% a la Facultad de Empresa y Comunicación, 7.9 % a la Facultad de Ciencias Sociales, Arte y Humanidades, y 4.6% a la Facultad de Ciencias de la Salud.

La muestra final se caracteriza por un 62% de mujeres y un 38% de hombres. Con respecto a la edad, un 4,6% tenía menos de 30 años, 31,6% entre 30-39, un 37,4% entre 40-50 y un 26,4% más de 50 años. La distribución por rama de conocimiento fue: 45,2% de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguido de una 23,6% de Arte y Humanidades, frente al 11% de Ciencias, 10,8% de Ingenierías y Arquitectura y finalmente un 9,4 % de Ciencias de la Salud. En cuanto a los años de experiencia como docente universitario, un 24,8 % tiene menos de tres años, un 23,6% entre 3 y 6 años, un 18% entre 10 y 15 y, por último, un 22,8% más de 15 años de experiencia en las aulas.

### Instrumento

Se utilizó el cuestionario Competencias Docentes del Profesorado Universitarios (Torra et al., 2012), donde se pedía al docente que valorasen las 6 competencias seleccionadas acorde a su experiencia en el ejercicio de la profesión. La definición de dichas competencias se indica en la tabla 1. En primer lugar, aparecen los ítems referidos a los datos sociodemográficos para contextualizar la muestra: edad, género, años de experiencia laboral como docente, categoría profesional y rama de conocimiento. Las variables seleccionadas del cuestionario para este estudio han sido la importancia otorgada a cada competencia en base a una escala tipo Likert (1-Nada 2-Poca 3-Bastante 4-Mucha), y la priorización del conjunto de competencias con una escala tipo *Likert* en la que 1 es la valoración mínima y 6 la valoración máxima.

La fiabilidad del instrumento se analizó mediante *Alfa de Cronbach*, y resultó bastante adecuada como evidencian los buenos valores obtenidos para cada dimensión del cuestionario: CI (0,885), CM (0,932), CC (0,888), CPGD (0,892), CTE (0,917) y CDI (0,915).

Tabla 1.

Descripción de las competencias docentes (Torra et al., 2012, p. 30)

Competencia	Descripción
Interpersonal (CI)	Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
Metodológica (CM)	Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las TIC para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
Comunicativa (CC)	Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza- aprendizaje.
Planificación y Gestión Docente (CPGD)	Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
De Trabajo en Equipo (CTE)	Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los

De Innovación (CDI)	recursos disponibles. Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

El profesorado cumplimentó el cuestionario vía *online*. Los datos fueron organizados, codificados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS v.25.0. En el análisis de las características sociodemográficas se utilizaron las pruebas no paramétricas, la U de Mann Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis (con un nivel de significación  $p < ,05$ ) debido a que las variables no se ajustaban a una distribución normal. Además, para todas las comparaciones que fueron significativas se calcularon los tamaños del efecto mediante R, coeficiente de correlación de Pearson, para dos grupos o el estadístico  $\eta^2$  para más de dos grupos. Valores de  $R = 0.10$  se consideraron bajos,  $R = 0.3$  medios,  $R = 0.5$  grandes y  $R = 0.7$  muy grande. Para  $\eta^2$  para más de dos grupos, valores entorno al 0.01 tiene efecto pequeño, 0.06 tiene efecto medio y si alcanza 0.14, efecto grande (Cohen, 1992).

### Resultados

La media otorgada a cada competencia según nivel de importancia se presenta en la tabla 2. Se comprueba que las medias se sitúan preferentemente entre los niveles 3 y 4, lo que indica que los participantes consideran como bastante influyentes para el ejercicio de su docencia todas las competencias seleccionadas. El orden establecido para la importancia de las competencias es CC, CI, CDPG, CM, CDI y CTE.

Tabla 2.

Importancia media y demás descriptivos de cada competencia según la valoración de los participantes

	Media		Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
CC	3,85	,018	,403	,163
CI	3,74	,024	,538	,289
CDPG	3,71	,023	,515	,266
CM	3,70	,023	,508	,259
CDI	3,65	,025	,569	,324
CTE	3,52	,028	,634	,402

Fuente: Elaboración propia

### Valoración de competencias según el perfil sociodemográfico

El análisis de las valoraciones de las competencias según las variables demográficas evidencia las siguientes tendencias:

Las mujeres valoran más las competencias interpersonal, metodológica e innovación, y esta diferencia es estadísticamente significativa. En concreto, los valores obtenidos son CI ( $U=26431$ ;  $p=,007$ ;  $R=,084$ ), CM ( $U=26732$ ;  $p=,026$ ;  $R=,070$ ) y CDI ( $U=26738$ ;  $p=,031$ ;  $R=,068$ ). Los rangos obtenidos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Distribución de rangos obtenidos entre las valoraciones y el género del profesor con la prueba U Mann de Withney

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CI	Mujer	310	260,24	80674,00
	Hombre	190	234,61	44576,00
CM	Mujer	310	259,27	80373,00
	Hombre	190	236,19	44877,00
CDI	Mujer	310	259,25	80367,00
	Hombre	190	236,23	44883,00

Fuente: Elaboración propia

Cuando se analiza la edad del docente solo se muestra significativa para la CI ( $X^2 = 12,133$ ;  $p = ,007$ ;  $\eta^2 = ,024$ ). El rango promedio mayor se sitúa en la categoría 1 (menor de 30 años) y el más bajo en la franja de edad 2 (30-39 años), es decir, los docentes más jóvenes valoran más esta competencia seguido de la franja de mediana edad frente al resto.

Respecto a la facultad de pertenencia del docente solo se confirman significativas CI ( $X^2 = 13,379$ ;  $p = ,020$ ;  $\eta^2 = ,027$ ), CM ( $X^2 = 11,852$ ;  $p = ,037$ ;  $\eta^2 = ,024$ ) y CC ( $X^2 = 13,371$ ;  $p = ,020$ ;  $\eta^2 = ,027$ ). El tamaño del efecto es pequeño en los 3 casos. En los tres casos, coincide que las facultades que tiene la valoración más alta son, en este orden, las facultades de Educación, CC. Sociales y, la de Arte y Humanidades. Las Facultades de Derecho y de CC. Salud son las que más bajo puntúan en todas las competencias (tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de rangos obtenidos entre las valoraciones de las competencias y la facultad donde ejerce como docente con la prueba de Kruskal-Wallis

	Facultad	N	Rango promedio
CI	Educación	282	248,48
	Derecho	36	217,25
	E.S. Ingeniería y Tecnología	67	210,81
	Empresa y Comunicación	52	234,27
	CC. Sociales, Arte y Humanidades	39	239,18
CM	Educación	282	246,39
	Derecho	36	224,61
	E.S. Ingeniería y Tecnología	67	226,42
	Empresa y Comunicación	52	233,02
	CC. Sociales, Arte y Humanidades	39	222,36

	Educación	282	243,42
	Derecho	36	217,75
CC	E.S. Ingeniería y Tecnología	67	229,22
	Empresa y Comunicación	52	235,69
	CC. Sociales, Arte y Humanidades	39	241,74
	Educación	282	243,81
	Derecho	36	214,99
CPGD	E.S. Ingeniería y Tecnología	67	250,25
	Empresa y Comunicación	52	222,32
	CC. Sociales, Arte y Humanidades	39	223,17
	Educación	282	242,49
	Derecho	36	210,60
CTE	E.S. Ingeniería y Tecnología	67	246,43
	Empresa y Comunicación	52	222,71
	CC. Sociales, Arte y Humanidades	39	242,83
	Educación	282	243,22
	Derecho	36	238,26
CDI	E.S. Ingeniería y Tecnología	67	220,35
	Empresa y Comunicación	52	236,87
	CC. Sociales, Arte y Humanidades	39	237,92

Fuente: Elaboración propia

Según la rama del conocimiento, se evidencian diferencias en las medias, pero no resultan estadísticamente significativas para ninguna competencia. Si bien es cierto que se aprecian algunas tendencias con los rangos obtenidos (tabla 5) : para CI destaca que el rango máximo se encuentra en la rama de Artes y Humanidades (265) , seguido de CC. Sociales y Jurídicas (250) ; para CM, CC. Salud (287) seguida por Ciencias (253) y CC. Sociales y Jurídicas (252); para CC, Arte y Humanidades (256) y CC. Sociales y Jurídicas (251,82) ; en CPG Ingeniería y Arquitectura (269,76), y Ciencias (256,13); para CTE : Artes y Humanidades (269,15), Ingeniería y Arquitectura (267,41), y por último, CDI en CC. sociales y Jurídicas (255,58) y Ciencias (252,80).

Tabla 5.

Distribución de rangos obtenidos entre las valoraciones y la rama de conocimiento de la que proceden los docentes con la prueba de Kruskal-Wallis

	<b>Rama de conocimiento</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
	CC. Sociales y Jurídicas	226	250,19
	Ciencias	55	247,07
<b>CI</b>	Arte y Humanidades	118	265,09
	CC. Salud	47	241,21
	Ingenierías y Arquitectura	54	231,46
	CC. Sociales y Jurídicas	226	252,93
	Ciencias	55	253,18
<b>CM</b>	Arte y Humanidades	118	234,03
	CC. Salud	47	287,26
	Ingeniería y Arquitectura	54	241,59
	CC. Sociales y Jurídicas	226	251,82
	Ciencias	55	249,93
<b>CC</b>	Arte y Humanidades	118	256,27
	CC. Salud	47	242,32
	Ingeniería y Arquitectura	54	240,07
<b>CPGD</b>	CC. Sociales y Jurídicas	226	243,62



	Ciencias	55	256,13
	Arte y Humanidades	118	255,62
	CC. Salud	47	242,00
	Ingeniería y Arquitectura	54	269,76
	CC. Sociales y Jurídicas	226	243,79
<b>CTE</b>	Ciencias	55	235,06
	Arte y Humanidades	118	269,15
	CC. Salud	47	234,59
	Ingeniería y Arquitectura	54	267,41
	CC. Sociales y Jurídicas	226	255,58
<b>CDI</b>	Ciencias	55	252,80
	Arte y Humanidades	118	252,34
	CC. Salud	47	229,91
	Ingenierías y Arquitectura	54	240,81

Fuente: Elaboración propia

El profesorado de CC. Sociales y Jurídicas valora más alto CI, CC, CM y CDI mientras que el profesorado de Arte y Humanidades valora más alto lo relacionado con CC y CTE. El profesorado de Ciencias valora CM, CPGD y CDI, mientras que el profesorado de Ingeniería y Arquitectura valora sobre todo la CPGD y CTE. CC. de la Salud destaca sobre todo por la CM.

Respecto a los años de experiencia como docente tampoco se encontraron diferencias significativas en las competencias estudiadas.

### Priorización de las competencias

Al final del cuestionario se invitaba a los participantes a que ordenasen el listado de las 6 competencias según su importancia relativa para el ejercicio docente. En esta fase fue necesaria una depuración de los casos, siguiendo la restricción de que un individuo no asignase la misma puntuación dos o más veces. Al final se contabilizaron un total de 368 respuestas correctas, por lo tanto, un 73,6% de la muestra fue considerada válida para este apartado.

En la tabla 6, se muestran los porcentajes obtenidos en el grado de importancia asignado a cada competencia cuando se pide al profesorado que valore y priorice el conjunto de éstas. Nótese que la secuencia ordenada según porcentaje máximo obtenido en el nivel máximo (ordenada de nivel mayor a menor) queda como: CI, CC, CM, CPGD, CDI, y CTE.

El orden obtenido con la priorización coincide bastante con el obtenido al comparar la valoración de la importancia de cada competencia (CC, CI, CDPG, CM, CDI y CTE). Solo hay un par de intercambios en el orden en concreto entre CI y CC y entre CM y CPGD.

Tabla 6.

Distribución de porcentajes obtenidos en la priorización de competencias

nivel	CI	CM	CC	CDPG	CTE	CDI
<b>1 (-)</b>	13.6	7.3	8.4	15.5	25.8	29.1
<b>2</b>	9.8	13.3	9.0	16.0	28.0	23.6
<b>3</b>	14.1	20.7	11.4	20.9	16.0	17.4
<b>4</b>	15.5	24.7	17.9	19.6	12.0	10.9
<b>5</b>	16.8	17.7	33.7	13.3	10.9	7.3
<b>6 (+)</b>	30.2	16.3	19.6	14.7	7.3	11.7

Fuente: Elaboración propia

## Discusión

Los resultados presentados en esta investigación sobre la percepción de las competencias que definen el perfil de un buen docente *online* evidencian que todas las competencias han sido valoradas a un nivel muy elevado y, por tanto, son consideradas como muy importantes para la actuación docente en entornos virtuales.

Las competencias CC y CI cobran mayor importancia en entornos virtuales de aprendizaje. En dichos entornos, el alumnado y el profesor se encuentran separados en el espacio cuando las sesiones son síncronas y también en el tiempo en sesiones asíncronas. Es por ello, que la forma en la que el docente establece su presencia tiene una importante repercusión en la experiencia global de aprendizaje del alumnado (García, 2020). En ambientes virtuales de aprendizaje, el alumnado demanda un docente accesible, capaz de comunicarse y conectar con los estudiantes de forma eficaz a través de una pantalla, transmitiendo mensajes contextualizados a las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Alamri y Tyler-Wood, 2017). Dichas situaciones, implican actividades de aprendizaje colaborativas, en las que el estudiante aplica los contenidos y que requieren que el docente actúe como un guía del aprendizaje ofreciendo *feedback* al estudiante en todo momento (García et al., 2018). La barrera que supone la clase *online*, sin contacto directo entre docente y alumnado, requiere que el docente desarrolle la CI, es decir, habilidades sociales y empatía que van a favorecer la interacción con los estudiantes en el entorno virtual. Es importante que el profesor genere un clima de confianza y motive al estudiante para que se implique en la realización de actividades en el aula virtual fomentando el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias personales y profesionales (Boggess, 2020). Estas competencias han sido propuestas por otros autores como importantes, pues destacan la necesidad de docentes empáticos, con habilidades sociales y comunicativas, como vía para promover la participación del alumnado en su aprendizaje (Romero-Martín et al., 2017). Por tanto, se proponen como aquellas que deben formar parte del perfil del docente cualificado para impartir docencia *online* (Cano, 2005; Fontan et al., 2020; Marciniak, 2015; Mercado et al., 2011).

Por detrás de CC y CI, las competencias mejor valoradas han sido la CDPG y CM, encontrándose prácticamente al mismo nivel de importancia. Dichas competencias implican, habilidades didácticas y tecnológicas. Las primeras, permiten diseñar contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje creativas para implementarlas en el aula virtual, en las que los estudiantes se enfrenten a problemas profesionales. Así mismo, se aplican para realizar una evaluación integral de las actividades, adoptando una evaluación formativa y continuada en el tiempo que permita detectar los progresos y dificultades del alumno durante la puesta en práctica de los contenidos de la materia trabajada. Por otro lado, el docente debe desarrollar habilidades tecnológicas para seleccionar y utilizar aquellas herramientas digitales adecuadas a los contenidos y actividades diseñadas y a las capacidades del alumnado. En el estudio realizado por Del Moral y Villalustre (2012) la CC, CI, CM y CDPG han sido consideradas como imprescindibles para un docente *online*.

Las competencias valoradas como menos importantes han sido la CDI y CTE. En cuanto a CDI, se relaciona con la capacidad de implementar cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se traduzcan en una mejora de este, atendiendo a las necesidades y particularidades del alumnado. Esta competencia es relevante para evolucionar hacia una docencia centrada en el estudiante (Zabalza, 2011). Estos resultados, no están en la línea del estudio realizado por Dymont y Downing (2019), que determina la CDI como un área de enfoque de los programas de formación para docentes en ambientes virtuales. Sin embargo, aunque en nuestro estudio no ha sido evaluada como una de las competencias más relevantes, la diferencia en la valoración con respecto al resto de competencias no es muy significativa.

Finalmente, en último lugar aparece la CTE, quizás porque el docente considera más importantes aquellas competencias que se relacionan directamente con las habilidades que debe adquirir para relacionarse de forma adecuada con el alumnado, dejando de lado aquellas que debe poner en marcha para colaborar con el resto del profesorado implicado en los estudios en los que imparte docencia (Espinosa, 2014).

Un orden de importancia similar al descrito se obtiene en la priorización relativa de las competencias estudiadas. Siguen siendo CI y CC las más demandadas, con un predominio de la CI, que como se ha puesto de manifiesto anteriormente es una competencia muy necesaria para establecer comunicación y conexión con el alumnado en el entorno virtual. En cuanto a la CM, ahora queda por delante de la CDPG. Si bien son dos competencias muy importantes, es quizás la CM muy demandada en cualquier docente y dadas las dificultades que impone el ambiente virtual, especialmente importante en el docente *online*. Así, se ha puesto de manifiesto en el modelo TPCAK, que establece la interconexión de las habilidades didácticas con las tecnológicas en el docente como claves en ambientes tecnológicos de enseñanza y aprendizaje (Cejas et al., 2016; Koehle et al., 2013) y en el estudio de Del Arco et al. (2021), que concluye que la enseñanza en línea implica competencias didácticas, tecnológicas y de planificación que van más allá de la transposición de la clase presencial y transmisora de conocimientos al ciberespacio. En el estudio realizado por García-González, Herrera-Seda y Vanegas (2018) que aplica el mismo instrumento utilizado en este estudio se obtuvo como competencias muy importantes para la docencia la CI y CM.

En esta investigación se han determinado diferencias en las competencias estudiadas dependiendo de las características del docente. Aspectos como género, edad y facultad en la que se imparte docencia resultan factores condicionantes en la importancia asignada a las competencias estudiadas. En esta línea están los resultados aportados en el estudio de Ramírez-García et al. (2018). Concretamente, las tres competencias detectadas como más importantes por los docentes, CI, CC y CM son mejor valoradas por las mujeres frente a los hombres y por los docentes que pertenecen a las Facultades de Educación, CC. Sociales y Artes y Humanidades, no habiéndose detectado diferencias significativas en la importancia percibida en las competencias según la rama de conocimiento y los años de experiencia docente. Con respecto a la edad del docente, parece que los docentes más jóvenes valoran en mayor medida la CI.

### Conclusiones

Se concluye, que las competencias seleccionadas como básicas en el perfil competencial del docente en entornos virtuales, en base a la opinión de los profesores universitarios, han sido valoradas a un nivel muy elevado, siendo consideradas como muy importantes para la labor del docente *online*. Las competencias más valoradas han sido CC y CI, pues ambas son importantes para establecer una adecuada interacción con el alumnado en este nuevo entorno de aprendizaje. En segundo lugar, aparecen como más valoradas CM y CDPG, dichas competencias son necesarias para el diseño de actividades colaborativas que permitan una enseñanza interactiva en este entorno, así como una evaluación integral basada en las competencias que debe adquirir el alumnado. Finalmente, las menos valoradas han sido CDI y CTE. En cuanto a CDI, destacar que el estudio se enmarca en una universidad que ya viene realizando programas de formación del profesorado en cuestiones metodológicas y digitales y quizás si el docente se percibe más cualificado conceda menor importancia a una competencia muy demandada en la docencia *online*. En cuanto a CTE, la menor valoración podría estar asociada con que los docentes dan mayor importancia a aquellas capacidades que deben ponerse en marcha para realizar un correcto diseño de instrucción en el aula, dejando de lado otras, más relacionadas con la colaboración con otros docentes que estén implicados en los estudios en los que se imparte

docencia. En cualquier caso, dichas competencias están avaladas por los autores ya citados en este trabajo y están en línea con las propuestas para el docente *online* en el estudio realizado por García-Cabrero et al. (2018).

Por otro lado, algunas características de los profesores universitarios, como género, edad y facultad en la que se imparte docencia, son factores condicionantes en las competencias que demandan los profesores en entornos virtuales. Se ha constatado una mayor valoración de mujeres y de docentes de las Facultades de Educación, CC. Sociales y Artes y Humanidades en tres competencias muy importantes para el docente *online*, CI, CC y CM. Además, los docentes jóvenes demandan más la CI, quizás sea la falta de experiencia docente la que dificulta esta mayor valoración. Estas diferencias deben ser tenidos en cuenta cuando se diseñen cursos de formación de dichas competencias.

Como prospectiva sería interesante ampliar esta investigación con un estudio cualitativo, que recoja también respuestas de carácter abierto para que sea posible analizar opiniones y sugerencias de los profesores universitarios y así corroborar el conjunto de competencias seleccionadas o bien, incorporar otras nuevas al estudio relacionadas con otros aspectos de la función docente. En este sentido sería recomendable adjudicar a la competencia digital mayor importancia en futuros estudios, analizándola independiente de la competencia metodológica, pues, aunque ambas están íntimamente relacionadas, la incorporación de la tecnología en el aula ha cobrado especial relevancia dada la situación actual de pandemia.

Este trabajo hace aportaciones que pueden ser tenidas en cuenta en el diseño de programas de formación pedagógicos para capacitar a los docentes *online*, con el fin de mejorar su formación y simultáneamente la calidad de la docencia en la modalidad *online*, que es y será cada vez más demandada en la sociedad actual.

### Referencias bibliográficas

- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A., Pineda, B. y Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales* 26(2), 206-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599941>
- Alamri, A., y Tyler-Wood, T. (2017). Factors Affecting Learners with Disabilities-Instructor Interaction in Online Learning. *Journal of Special Education Tecnology*, 32(2), 59-69. doi: <https://doi.org/10.1177/0162643416681497>
- Bogges, L. (2020). Innovación en la capacitación docente *online*: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 73-87. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-0>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625005>
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. (2016), Las competencias del profesorado universitario desde el modelo tpack (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Revista de Medios y Educación*, 49. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.07>
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Chieu, V., y Herbst, P. (2016). A study of the quality of interaction among participants in online animation-based conversations about mathematics teaching. *Teaching and Teacher Education*, 57, 139-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.010>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 98-101. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.ep10768783>

- Del Arco, I., Silva, P. y Flores, O. (2021). University Teaching in Times of Confinement: The Light and Shadows of Compulsory Online Learning. *Sustainability*, 13, 375. <https://doi.org/10.3390/su13010375>
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.(RUSC)*, (9), 1, 36-50. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-moral-villalustre/v9n1-moral-villalustre>
- Dyment, J. y Downing, J. (2019). Online initial teacher education: a systematic review of the literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 316-333. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1631254>
- Espinosa, T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 167-177. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>
- Fontal Merilla, O., García-Ceballos, S. y Aso Morán, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García-Cabrero, B., Luna, E., Cisneros Cohernour, E y Cordero, G. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- García-González, C, Herrera-Seda, Constanza y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., y Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Gutiérrez-Diez, M. del C., Piñón Howlet, L. C., & Sapién Aguilar, A. L. (2020). Competencias docentes: brecha entre teoría y percepciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.647>
- Jiménez, A., & Bejarano, C.A. (2017). ¿Qué entendemos por competencia? Una perspectiva desde las definiciones. En A. Jiménez (Coord.), *Competencias educativas e innovación* (pp. 17-49). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones
- Khun, C. (2017). Are Students Ready to (re)-Design their Personal Learning Environment? The case of the E-Dynamic Space. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 11-19.
- Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13-19.
- Lozano, R., Merrill, M.Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F.J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su9101889>

- Marciniak, R. (2015). La educación superior virtual en Polonia: Condiciones de su organización, funcionamiento y evaluación. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 4, 1-13.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mas-Torrelló, O. y Olmos-Rueda, Patricia, (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), pp. 437-470.
- Mercado, H., Palmerín, M., y Sesento, L. (2011). La tutoría grupal en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31). <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vcg.html>
- Pagès, T. (Coord.), (2014). *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes* (Memoria final). <http://goo.gl/SdHywV>
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 3. ed. Graó
- Ramírez-García, I., Natalia González-Fernández, N. y Irina Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Reinoso-Quesada, S. (2020). Educación en tiempos de Covid-19. *Odontología Activa. UC-Cuenca*, 5(2), V. <https://doi.org/10.31984/oactiva.v5i2.463>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52, 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Rosario, L., Masson, R.M. y Torres, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario. Estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1).
- Torra, I.; Márquez, M.D.; Pagès, T.; Solà, P.; García, R.; Molina, F.; González, A.; Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (1) pp. 285-309. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M.D. y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- Vallés, C., Martínez-Mínguez, L. y Romero, M.R. (2018). Instrumentos de Evaluación: Uso y Competencia del Profesorado Universitario en su Aplicación. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 2, 149-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de Caso que Incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.