



Los escenarios de enseñanza determinan el perfil del docente del siglo XXI

María José Ruiz-Melero^a, & Rosario Bermejo^b

^a Universidad de Murcia, España. E-mail: mariajose.ruiz4@um.es

^b Universidad de Murcia, España.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumen

La Educación Superior se encuentra en un proceso de continuos cambios, lo cual implica gran cantidad de desafíos en cuanto a las competencias que el docente ha tenido y tiene que desarrollar dentro de este contexto. Uno de los más recientes se debe a la situación socio-sanitaria que ha obligado a las instituciones de carácter eminentemente presencial a pasar a una enseñanza virtual y, posteriormente, a otra semipresencial. Sin embargo, ¿las competencias docentes que los profesores eficaces tienen que manejar pueden estar influenciadas por los escenarios de enseñanza? Con el objetivo de dar respuesta a este interrogante, este trabajo tiene como finalidad analizar las competencias relevantes para el profesor de Educación Superior en los tres escenarios de enseñanza (presencial, semipresencial y virtual) identificando si hay puntos de confluencia entre los mismos, así como analizar las competencias más relevantes para cada uno de ellos. Para acometer este objetivo se va a realizar una revisión de la bibliografía existente en la literatura, a través de bases de datos de reconocido prestigio y que recogen publicaciones que se ajustan a los parámetros de calidad científica. Como resultados cabe apuntar que la competencia metodológica es la considerada como la más relevante independientemente del escenario de enseñanza, identificando los recursos TIC como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del docente. Los estudiantes en cambio, independientemente del escenario de enseñanza, valoran en mayor medida las competencias personales como la empatía o las habilidades interpersonales.

Palabras clave

Competencias docentes, educación superior, enseñanza presencial, enseñanza virtual, enseñanza semipresencial.

Introducción

Las competencias que un docente de Educación Superior tiene que manejar son amplias y diversas. Estas deben adaptarse a las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, pero también al perfil cambiante de los estudiantes y de las situaciones contextuales o situacionales que influyen en la práctica docente. Este es el caso de la situación sociosanitaria producida por el Covid-19, que ha ocasionado que universidades que seguían una metodología eminentemente presencial se hayan tenido que adaptar a una enseñanza virtual en el curso 2019-2020 y, posteriormente, a una enseñanza semipresencial durante el curso 2020-2021. Los profesores han tenido que modificar en ambos escenarios (virtual y semipresencial) aspectos relacionados con la metodología docente, entre otros, adaptando y generando estrategias para transmitir los contenidos teórico-prácticos de las asignaturas, tarea especialmente compleja en cuanto a los contenidos prácticos (Cañadas & Lobo de Diego, 2021). Por todo ello, esta situación ha supuesto un reto en cuanto a la formación de profesores y en cuanto a las instituciones educativas, que han tenido que dotar a los profesores de recursos tecnológicos y formarlos para su inclusión dentro de los contenidos de las asignaturas (Flores, 2020).

En este punto cabe plantear los siguientes interrogantes: ¿las competencias docentes varían de unos escenarios de enseñanza a otros? O por el contrario, ¿aquellas competencias que resultan eficaces en una enseñanza presencial se siguen mostrando adecuadas en las otras modalidades de enseñanza? El objetivo de este trabajo es identificar las competencias docentes que se consideran como fundamentales independientemente del escenario de enseñanza al que nos enfrentemos, así como tratar de concretar algunas de las competencias que la literatura científica considera como relevantes en cada uno de estos tres escenarios de enseñanza.

Las competencias docentes

Hay diversas definiciones sobre el constructo de las competencias docentes, siendo uno de los más referenciados en la literatura el planteado por González y Wagenaar (2006) quienes indican que las competencias son el resultado de la combinación de conocimientos, aptitudes, destrezas y responsabilidades, pero las competencias docentes no sólo implican tener conocimiento de la materia a impartir (saber), sino también las habilidades para aplicarlo (saber hacer) y las actitudes y valores para un buen desempeño profesional (saber ser/estar) (Echeverría, 2002; Salazar et al., 2016), así como la experiencia profesional y también personal para manejar de una forma adecuada las situaciones y dificultades de la práctica profesional (Mas-Torrelló, 2011; Mas-Torrelló & Olmos-Rueda, 2016).

El perfil competencial del docente es, por tanto, complejo y se presenta como un gran reto para la investigación, ya que se compone de gran cantidad de características como es el poseer un amplio conocimiento sobre la materia, el cual se debe actualizar de forma continua. Además, el docente debe ser un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, utilizando para ello nuevas metodologías que permitan un conocimiento más práctico de la materia (Echeverría, 2002; Ruiz-Melero & Bermejo, 2021), pero también

debe motivarlos y ser cercano a los intereses de los mismos, por lo que requiere de un conocimiento pedagógico amplio y aplicado a la materia que imparte (Healey, 2000). Este perfil competencial incluye, por tanto, dimensiones profesionales y personales (Hernández, 2018), ya que según Zabalza (2017) en el perfil competencial hay que destacar competencias como la metodológica (selección de los contenidos, organización de actividades, correcto manejo e inclusión de las TIC, o evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes), pero también competencias comunicativas, de planificación de la enseñanza, interpersonales (relación que se establece con los alumnos) o de reflexión sobre la práctica docente e investigación sobre la misma.

Autores como Torra et al. (2012) apuntan que hay seis competencias fundamentales como son: la competencia comunicativa, la metodológica, la interpersonal, la de innovación, la de trabajo en equipo y la de planificación y gestión de la enseñanza; obteniendo que el profesorado de Educación Superior valora la competencia comunicativa como la más relevante, con un 26% de los participantes que la identifican como tal; seguida de las competencias interpersonal y metodológica, con un 24%; mientras que las otras tres competencias son valoradas en menor medida, la de planificación y gestión de la docencia con un 13%, la de innovación con un 7% y la de trabajo en equipo con un 5%. Competencias que, más tarde, Monereo y Domínguez (2014) apuntaron que no presentan el mismo nivel de importancia ni para los docentes ni para los estudiantes. Estos autores indican que los profesores expertos valoran en mayor medida: las competencias comunicativa, interpersonal y metodológica en el perfil del profesor de Educación Superior, mostrando que estas tres competencias contienen el 74% de las habilidades consideradas por estos como fundamentales para un buen docente. En esta línea, Ruiz-Melero et al. (2020) realizaron una revisión de la literatura señalando que profesores y estudiantes de Educación Superior no tienen la misma percepción sobre aquellas competencias que son importantes en el perfil docente. Las autoras concluyeron que los docentes valoran en mayor medida la competencia metodológica, mientras que los estudiantes se centran más en la interpersonal, pero también apuntan coincidencias como que la competencia comunicativa, y la de planificación y gestión de la docencia son competencias relevantes, dejando en un segundo plano las competencias de trabajo en equipo y de innovación.

Son, por tanto, diversos los estudios que han analizado estas percepciones diferenciales que profesores y estudiantes consideran relevantes para el docente de Educación Superior, tanto atendiendo a una docencia presencial, como semipresencial o virtual. En los siguientes apartados del estudio, vamos a recoger diferentes trabajos que han profundizado en el análisis del perfil competencial del docente. Hay muchos estudios enfocados en aquellas competencias que el profesor debe manejar de forma adecuada cuando está en un aula de forma presencial y, por ello, en los sucesivos apartados iremos analizando las competencias que las investigaciones consideran como fundamentales cuando no hay un contacto directo entre profesor y estudiantes en algunos momentos de la enseñanza (enseñanza semipresencial), o cuando este sólo se produce a través de las TIC (enseñanza virtual).

Perfil docente en la enseñanza presencial

En este apartado analizamos diferentes estudios que han tratado de establecer el perfil competencial del profesor eficaz atendiendo a la percepción que docentes y estudiantes tienen sobre el mismo. Para ello, nos centramos en aquellos trabajos que analizan estas competencias desde una modalidad de enseñanza presencial.

A continuación recogemos algunos estudios sobre el perfil competencial desde la perspectiva del profesor experto y de los estudiantes. Primeramente, destacamos algunos trabajos que han analizado la percepción de los profesores expertos y que indican que hay competencias muy relevantes para el profesor de Educación Superior como: la comunicativa (Bueno et al., 2017), la de planificación del currículo y el atender de una forma adecuada a la diversidad de los estudiantes aplicando medidas inclusivas (Ramírez-García et al., 2018), el uso adecuado de las TIC con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez & Calderón, 2018), o reflexionar de forma crítica sobre la propia práctica docente para mejorarla (Loredo et al., 2018).

Otros autores recogen la percepción de docentes expertos y las competencias que identifican van muy ligadas al desarrollo académico de los estudiantes, como es la conexión entre teoría y práctica, desarrollar en el alumno la habilidad para que pueda aprender de forma autónoma y favorecer las competencias académico-profesionales, no identificando como relevantes otras competencias como la comunicativa, la interpersonal o el manejo de las TIC (Álvarez-Rojo, 2009).

Chacón-Viquez (2013), por otro lado, identifica a través del juicio de expertos seis competencias relevantes en el perfil docente: relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes, la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, el manejo de las TIC, las habilidades comunicativas y la responsabilidad con la que el docente desempeña su trabajo. A partir de ellas diseñaron un instrumento de evaluación que les permitió concluir que los estudiantes también perciben estas competencias como fundamentales en un profesor eficaz de Educación Superior.

Si atendemos a la perspectiva de los estudiantes universitarios, estos identifican como esenciales competencias como: el dominio de los contenidos de la materia, la resolución adecuada de conflictos en el aula, el planteamiento de actividades que fomenten un aprendizaje significativo (Reyes et al., 2018); y la habilidad del docente para motivar a los alumnos, para transmitir los contenidos de forma comprensiva (Bueno et al., 2017), para aplicar métodos de enseñanza y sistemas de evaluación ajustados a los objetivos planteados para la asignatura, para ser sensibles y atender a las necesidades que tengan los estudiantes (Cabello et al., 2018), y para crear un clima de clase que favorezca el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes y entre estos y el profesor (Salazar et al., 2016).

Profundizando más en esta perspectiva de los estudiantes, Gündir (2014) analizó las características que los estudiantes universitarios valoran en sus profesores, apuntando la competencia interpersonal como la más relevante en el perfil del docente, así como que la relación interpersonal que se establece entre los alumnos y el docente contribuye al desarrollo de los estudiantes a nivel académico y también a nivel socio-emocional. También

valoran, pero en menor medida, aspectos como el conocimiento pedagógico, la experiencia profesional, el tipo de actividades que plantean en el aula, el sentido del humor y la adecuación del sistema de evaluación utilizado; mientras que De Juanas y Beltrán (2013) señalan que los estudiantes valoran en mayor medida el proceso de evaluación y supervisión del proceso de aprendizaje, así como características de personalidad del docente y habilidades interpersonales que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero los estudiantes también percibieron que sus profesores no favorecían el desarrollo del pensamiento crítico, así como que no promovían la utilización de las TIC. Morrison y Evans (2016), en su estudio, concluyeron concretamente que el buen profesor debe ser capaz de desarrollar un pensamiento crítico en sus estudiantes a través del uso de prácticas y ejemplos pertinentes.

En esta línea, Gil et al. (2016) analizaron qué comportamientos del docente favorecían el éxito académico. Hallaron que queda patente que la actuación didáctica del docente y el compromiso de este, influyen ampliamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados de este estudio apuntan que las características personales del docente son muy relevantes, como son su actitud emocional, su empatía y la forma en como interactúa con sus alumnos. Pero también lo son los aspectos profesionales como el conocimiento de la materia, su entusiasmo por la misma, o la conexión entre la teoría y la práctica durante la instrucción. Otra competencia profesional relevante para favorecer el aprendizaje de los estudiantes es la de manejo del aula, en la cual profundiza Ergin (2019) en su estudio, identificando que el profesor eficaz debe ser capaz de planificar, coordinar, organizar y tomar decisiones, y además, tener buenas habilidades comunicativas y dar un feedback positivo a los estudiantes, entendido en este caso como recompensa.

A pesar de las diferentes percepciones de profesores y estudiantes sobre el perfil del profesor eficaz, también hay competencias que son valoradas por los dos agentes, tal como recogen Bueno et al. (2017). Este es el caso de la competencia comunicativa, seguida de la competencia en planificación y gestión de la docencia, siendo valoradas en menor medida la competencia de trabajo en equipo y de innovación. Estos autores concluyen que los docentes le otorgan más importancia a las competencias metodológicas, mientras que para los estudiantes es fundamental la competencia interpersonal.

De forma similar, Ripoll-Núñez et al. (2018) señalan que tanto estudiantes como docentes coinciden en destacar cuatro características imprescindibles para un buen profesor: ser respetuoso, ser un comunicador eficaz, tener seguridad en sí mismo y tener un amplio conocimiento de la materia. Una conclusión a destacar es el hecho de que en sus resultados encuentran diferencias en la percepción que tienen los estudiantes de estas competencias en función del curso. En este sentido, para los estudiantes de primer año el docente debe ser accesible, estableciendo unos objetivos claros de aprendizaje. Por el contrario, lo que valoran los estudiantes de los últimos cursos es el conocimiento y la experiencia del docente.

A diferencia de los estudios recogidos anteriormente, hay autores como Sahin (2014) que indica que las competencias docentes son importantes, pero que el compromiso de los

estudiantes con el aprendizaje de los contenidos de una materia o asignatura, sólo se relaciona de forma moderada con las competencias del profesor. Y que, por tanto, el perfil competencial del docente no sería el predictor clave del éxito académico y la implicación de los alumnos.

Finalmente, hay estudios que analizan de forma contraria a los anteriores, las características del profesor ineficaz. Este es el caso de Busler et al. (2017) quienes incidieron en características personales como ser irrespetuoso y también en otras de tipo metodológico, como son: tener expectativas poco realistas, realizar evaluaciones injustas y poco representativas o no tener conocimiento de la materia a impartir. Por ello, las competencias personales y metodológicas se siguen apuntando como esenciales.

Todos los estudios recogidos van en una línea similar, muestran que el docente eficaz tiene que tener un perfil complejo, que requiere de numerosas aptitudes personales y habilidades que es importante trabajar y desarrollar como es el caso de las habilidades comunicativas, interpersonales, de gestión de aula... así como el amplio y bien estructurado conocimiento conceptual y pedagógico de la materia a impartir, un conocimiento con una aplicación práctica y susceptible de transferencia. Pero que todo ello se ve influenciado por los intereses y necesidades cambiantes que van teniendo los estudiantes que año a año se van incorporando a las aulas universitarias (Area-Moreira, 2018; Tejada, 2009).

El docente de Educación Superior ante la enseñanza virtual

La enseñanza virtual fue el escenario de enseñanza que marcó la pandemia. Todas las universidades presenciales tuvieron que dotar y formar al profesorado en la utilización de las TIC tanto para impartir las clases teóricas, como las prácticas y para la realización de la evaluación. Por ello, los docentes tuvieron que adaptar contenidos, metodología y actualizar sus competencias digitales para enfrentarse a esta nueva situación. Tras identificar las competencias que la literatura presenta como fundamentales para una enseñanza presencial, nos planteamos si estas cambian en un escenario de enseñanza virtual. Este tipo de enseñanza, realizada a través de recursos digitales o de plataformas digitales, implica la generación de un ambiente de aprendizaje donde el estudiante es autónomo y no se da un contacto presencial con el docente por lo que este entorno debe dotar de los recursos y actividades que permitan la construcción del conocimiento por parte del estudiante y donde se contemplen los mecanismos necesarios para la interacción y comunicación entre docente y estudiantes (Area-Moreira, 2018; Area-Moreira, 2020). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en esta enseñanza virtual a través de la interacción entre el docente, el estudiante y el conocimiento, todo ello mediatizado por las TIC como recurso (Díaz et al., 2014).

Pero la enseñanza virtual no es una modalidad nueva de enseñanza, pues se ha estado utilizando en diferentes áreas de conocimiento con éxito como en el caso de la enseñanza de los idiomas. En esta área Xiao (2012) apuntaba que hay cuatro aspectos que contribuyen a la motivación del estudiante por el aprendizaje: la competencia del docente, sus características personales, la experiencia que tenga en la materia y la relación que establece con los

estudiantes. Si nos centramos en las competencias docentes, este autor indica que la presentación de los contenidos, el uso de las TIC, las habilidades de facilitación y la relevancia práctica de las actividades son competencias clave, siendo la más valorada por los alumnos para la presentación de contenidos.

De forma más general y sin centrarse en el análisis competencial ligado a un área de conocimiento, cabe destacar la existencia de autores que han identificado y agrupado las diferentes habilidades y competencias docentes para desarrollar una enseñanza virtual que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como su motivación e implicación en esta enseñanza virtual. En este sentido, y de forma similar a los modelos competenciales planteados para una enseñanza presencial, autores como García-Cabrero et al. (2018) presentan un modelo de competencias docentes, pero en la enseñanza virtual, recogiendo tres grandes dimensiones que agrupan ocho competencias. La primera dimensión es la de previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye las competencias para plantear y contextualizar la asignatura, para diseñar un plan de trabajo, para generar experiencias de aprendizaje, para dominar y seleccionar los recursos TIC pertinentes, y para plantear los criterios y las actividades de evaluación. La segunda dimensión se refiere a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma virtual, que aglutina las competencias para gestionar y supervisar el progreso de aprendizaje de los estudiantes, y para interactuar de forma didáctica con estos, generando un entorno social apropiado, experiencias de aprendizaje, uso de herramientas y materiales didácticos... así como la competencia comunicativa (correcta expresión de ideas o contenidos que favorezcan su aprendizaje). Y la tercera dimensión relativa a la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluye la competencia evaluativa, es decir, el uso de estrategias para la retroalimentación y para realizar tanto una evaluación global como otra continua.

A continuación, se recogen diferentes estudios que analizan este perfil competencial del docente para una enseñanza virtual.

Para Silva (2007) las funciones del docente virtual serían: guiar al alumno en el proceso de aprendizaje; promover la participación interactiva del alumno en relación con los materiales, profesores e iguales; evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes atendiendo al tipo de escenario, y coordinar y favorecer el trabajo en equipo y la interacción entre los agentes educativos. Posteriormente, Sánchez Tagle y Campos (2010) apuntan que las funciones de este tipo de docente son: facilitador, motivador y favorecedor de la retroalimentación.

En este sentido, Ernest et al. (2013) analizaron las competencias que los docentes necesitan manejar para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes en entornos virtuales, indicando que entre las competencias del docente estarían: a) la planificación (distribución de tareas, dar las directrices necesarias, elegir las herramientas síncronas y asíncronas, y plantear objetivos adecuados), así como el manejo eficiente de la colaboración de los estudiantes, valorando las contribuciones de los participantes dentro de los grupos de trabajo; b) el diseño de actividades apropiadas para el trabajo online, que

favorezcan la interacción entre los estudiantes; c) el dar instrucciones y normas claras para el desarrollo del trabajo; d) el manejo del grupo, y e) la selección de herramientas adecuadas para estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual está en función de los objetivos específicos de la tarea y de la competencia y compromiso de los estudiantes. Estos concluyen que las competencias pedagógicas y metodológicas son las fundamentales y que son generalizables independientemente del contenido o disciplina a trabajar en entornos virtuales.

En esta línea, Elbarbary (2015) profundiza en la enseñanza en entornos virtuales identificando una serie de competencias que combinan conocimientos, habilidades y actitudes. Las competencias que identifican son: la planificación y el diseño, contemplando el feedback y la ayuda a los estudiantes en estos entornos de aprendizaje como aspectos imprescindibles; la valoración y evaluación, entendida como la identificación de los conocimientos previos, el diseño de actividades ajustadas a los estudiantes, y la adecuada selección de las herramientas que faciliten el aprendizaje; el apoyo técnico para el diseño de problemas a través de las TIC, y aspectos pedagógicos ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluyen que las competencias más relevantes son las metodológicas y las tecnológicas y que estas varían en función del entorno de enseñanza-aprendizaje al que vayan dirigidas.

Al igual que los estudios anteriormente referenciados, Marciniak (2015) indica que son tres las competencias que debe tener un profesor para una enseñanza virtual: competencias pedagógicas (conocimiento de la materia, habilidades para transmitir los contenidos a los estudiantes, y una actitud favorable hacia la actualización de ese conocimiento, investigando sobre el mismo); competencias tecnológicas, que permitan al docente diseñar actividades, evaluar, interactuar y debatir con los estudiantes a través del uso de las TIC, y competencias didácticas, para establecer relaciones sociales con los estudiantes.

En la línea de los anteriores, Del Moral y Villalustre (2012) indican que las competencias didácticas y tecnológicas son fundamentales para una enseñanza virtual, las cuales implican la habilidad para la formulación de actividades, el uso adecuado y manejo de las herramientas digitales, y para la evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes. Añaden a los estudios anteriores, además, las competencias tutoriales, relativas a las habilidades comunicativas, sociales y para favorecer la interacción entre los estudiantes y su participación activa en un entorno virtual.

De este modo, hay competencias que de forma recurrente aparecen en los estudios como fundamentales para una enseñanza virtual. Becerril et al. (2015), tras realizar una revisión de la literatura, recogen que las competencias docentes en este escenario de enseñanza se podrían agrupar en tres grandes competencias: las competencias pedagógicas, que hacen referencia a las habilidades didácticas del docente para favorecer la participación activa de los estudiantes, para seleccionar los contenidos pertinentes de la asignatura, o la realización de una retroalimentación adecuada de las actividades y una evaluación continua; las competencias sociales, que favorezcan un clima de confianza, el aprendizaje colaborativo, la motivación de los estudiantes y la interacción constante entre profesor y

alumnos; y finalmente, las competencias técnicas, que implican un buen uso de las TIC y que incluyen la elaboración de actividades y materiales adaptados a entornos digitales, la resolución de dudas, y asesorar y formar a los estudiantes sobre cómo aprender de forma autónoma a través de las TIC. Concluyen, por tanto, que un buen docente virtual tiene que dominar estas tres competencias.

Los estudios recogidos destacan las competencias metodológicas, didácticas o pedagógicas y las tecnológicas como la base de una enseñanza virtual de calidad, pero algunos estudios también destacan las competencias personales, sociales o tutoriales como relevantes para favorecer no sólo el aprendizaje de los estudiantes, sino también la motivación e implicación de estos en la materia.

Estudios actuales como el de Romero-García y Manzanal (2020) han tratado de profundizar en las competencias que los docentes identifican como fundamentales para una enseñanza virtual, partiendo para ello de modelos competenciales ampliamente referenciados y validados como es el de Torra et al. (2012). Así, estos autores analizan la percepción de los docentes de una universidad a distancia identificando las competencias de dicho modelo como claves para una enseñanza virtual, esto es: la competencia interpersonal, la metodológica, la comunicativa, la de planificación y gestión de la docencia, la de trabajo en equipo y la de innovación. Estos autores señalan que los participantes identificaron como relevantes todas estas competencias, pero que la comunicativa y la interpersonal son las fundamentales para una enseñanza virtual. Es decir, los estudiantes demandan un docente accesible y capaz de conectar con ellos de forma eficaz, además de empatizar y tener unas adecuadas habilidades sociales, las cuales deben facilitar la interacción. Tras estas, las identificadas como relevantes son: las de planificación y gestión de la docencia, y la metodológica, las cuales implican habilidades didácticas para el diseño de actividades y el planteamiento de los contenidos, la selección y utilización de las herramientas tecnológicas adecuadas a los contenidos y al perfil de los estudiantes, además de una evaluación continua, mientras que las menos valoradas son las de innovación y trabajo en equipo.

En la línea del anterior, Tejedor et al. (2020) se han centrado en analizar esta enseñanza virtual durante la etapa de confinamiento por el Covid-19, concluyendo que los docentes en esta modalidad de enseñanza tienen no sólo que mostrar conocimiento de la materia, sino también las competencias tecnológicas y pedagógicas. La competencia comunicativa es identificada en este estudio como clave para una enseñanza de calidad, así como el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo entre los agentes educativos (docentes y estudiantes) y el apoyo y orientación de los docentes a sus estudiantes, destacando la competencia para innovar y transformar las propuestas didácticas para que se adapten a la situación social que se estaba viviendo, aunque sin olvidar los objetivos curriculares de la materia.

Tras el análisis de las competencias identificadas en los diferentes estudios, cabe destacar que la competencia tecnológica o digital es una de las ampliamente recogidas como relevantes en una enseñanza virtual, competencia que supone un reto para los docentes de

una enseñanza presencial, donde las TIC se plantean como un recurso, sin tener tanta repercusión para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes como en una enseñanza virtual. Tal como recogen Imbernón et al. (2011), en la modalidad virtual el uso competente de las herramientas digitales es fundamental para el planteamiento de las actividades, para la interacción entre profesor y estudiantes y para la comunicación sincrónica y asincrónica, siendo las plataformas virtuales un soporte básico para este tipo de enseñanza. Por ello, este autor apunta que las competencias básicas serían el conocimiento y adecuada utilización de las TIC, la planificación y gestión de la docencia de forma virtual, y el uso de metodologías didácticas adaptadas a este tipo de enseñanza.

Por otro lado, Esteve-Mon et al. (2020) apuntan que las competencias digitales de los docentes de Educación Superior para una enseñanza virtual deben incluir entre otros aspectos habilidades técnicas que implican la selección y manejo de la información, las habilidades comunicativas, interactivas y de colaboración con los otros, la habilidad para crear documentos y actividades en diferentes soportes digitales y formatos, así como el conocimiento para la aplicación didáctica de las TIC. Es decir, el manejo eficiente de estas habilidades debe permitir al docente diseñar actividades y experiencias de aprendizaje en entornos virtuales que sean inclusivas, además del seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Así, son diversos los estudios que recogen la importancia de la formación de los docentes de Educación Superior en el uso aplicado de las TIC (Aguaded et al., 2011; Cabero-Almenara et al., 2021; Muñoz et al., 2011; Ruiz-Cabezas et al., 2020), fundamental tanto en la docencia virtual como en la semipresencial (Imbernón et al., 2011). De este modo, la formación y estimulación de la competencia digital se encuentra en la base del uso pedagógico de las TIC (San Nicolás et al., 2012), formación que ha ido aumentando en los últimos años (Area-Moreira, 2018), pero que durante la pandemia se vio incrementada en gran medida como consecuencia del cambio abrupto de una docencia presencial a una virtual, lo cual supuso un aprendizaje exprés por parte de los docentes para enseñar a través de las TIC (Cáceres-Muñoz et al., 2020). Este fortalecimiento de las competencias digitales, tal como apuntan Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020), llevó a los docentes a percibir que las manejaban de forma adecuada para los requerimientos docentes, aunque no llegaban a tener un manejo suficiente como para poder innovar. Las TIC tienen la potencialidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, pero es importante seleccionar los recursos digitales adecuados y esto está en función de las características de la asignatura a impartir (Ruiz-Cabezas et al., 2020).

Estas competencias digitales requieren para la enseñanza virtual de la existencia de un soporte (Aula Virtual) que aglutine los recursos materiales y las tareas de aprendizaje, y que permita la comunicación entre docente y estudiantes, así como la realización de la evaluación continua (Aguaded et al., 2011; Area-Moreira, 2018), siendo por tanto fundamental el uso didáctico de una plataforma para poder responder a la exigencia de la enseñanza universitaria (Ruiz-Cabezas et al., 2020).

Además de estas competencias digitales, cabe destacar que los estudios apuntan a que el docente en esta enseñanza virtual debe ser competente en el desarrollo de actividades dirigidas a facilitar la adquisición de los contenidos por parte de los estudiantes, para lo cual el profesor tiene que manejar competencias pedagógicas y didácticas (Molina-Hurtado & Moreno-Cely, 2016). También en este tipo de enseñanza, el proceso de evaluación tiene una importancia clave, ya que es el feedback que indica al alumno el nivel de comprensión y asimilación de los contenidos, lo que se debería convertir en un proceso interactivo entre docente y estudiantes (Gómez, 2017), sin olvidar las habilidades personales del docente como son la accesibilidad, la empatía o la comprensión como competencias fundamentales para este tipo de formación a distancia (García-Cabrero et al., 2018).

El docente ante la enseñanza semipresencial

Los tiempos de pandemia han ocasionado que otros escenarios de enseñanza tomen protagonismo en las universidades de naturaleza eminentemente presencial. La semipresencialidad es una opción que permitió retomar un contacto presencial entre los docentes y los estudiantes y que se planteó principalmente para abordar los contenidos prácticos de las asignaturas como una forma de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se mantienen, en este sentido, sesiones sincrónicas con los estudiantes a través de diferentes plataformas o recursos digitales y se plantean actividades para que los estudiantes las realicen de forma asincrónica.

La enseñanza semipresencial es definida en la literatura como una modalidad educativa que compagina los momentos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula presencial, junto con actividades desarrolladas a través de los medios digitales y que, por tanto, combina la flexibilidad de la enseñanza virtual con la interacción directa entre docente y estudiantes de la enseñanza presencial (Area-Moreira, 2020; Dziuban et al., 2018). Esta modalidad de enseñanza presenta una serie de características definitorias como son: el uso de metodologías activas, la incorporación de las TIC como un recurso que favorece la comunicación entre los agentes educativos y la flexibilidad de tiempos y espacios para el aprendizaje. Todo ello favorece la participación activa de los alumnos, además de un aprendizaje más autónomo y autorregulado por parte de estos (Area-Moreira et al., 2020). Esta modalidad también requiere de una evaluación continua y contextualizada que nos lleve a valorar si el estudiante está desarrollando las competencias necesarias para su futura vida laboral, así como diseñar un proceso instruccional adecuado para alcanzar estos objetivos de aprendizaje. Este último es la clave para que los estudiantes estén satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje en este escenario (Sánchez-Cortés & Suárez, 2019). Y, al igual que en el caso de la enseñanza virtual, resulta imprescindible una plataforma virtual que actúe como el soporte que favorezca la comunicación e interacción entre docente y estudiantes, así como el recurso necesario que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez, 2017).

No obstante, como Bartolomé-Pina et al. (2018) recogen en la revisión que realizaron de la literatura, a pesar de ser esta una modalidad de enseñanza que se está utilizando sobre

todo en la Educación Superior, son escasos los estudios que profundizan en las estrategias instruccionales que utilizan los docentes en ella. Estos autores concluyen que esta modalidad favorece el aprendizaje de los estudiantes y que la metodología docente es clave, variando en función de las áreas de conocimiento. En esta línea, Gómez (2017) indica que lo importante en este escenario de enseñanza no se define tanto por las TIC como por la metodología utilizada por el profesor, sino que lo imprescindible es la combinación adecuada entre las TIC, los contenidos disciplinares y la propia didáctica, dentro de un contexto determinado.

A través de esta enseñanza semipresencial se han desarrollado diferentes estudios o experiencias de innovación. Este es el caso de Area-Moreira et al. (2020) quienes desarrollaron un proyecto de innovación y concluyeron que los estudiantes mostraron gran satisfacción al permitirles un aprendizaje más autónomo y flexible; la cercanía de los profesores en cuanto a la tutorización, valorando la alta disposición del profesorado, así como su cercanía y empatía. Por ello, destacaron principalmente las competencias personales del docente como aspecto clave para la eficacia de esta modalidad de enseñanza.

De forma similar, Rodríguez y Cabaleiro (2013) concluían que esta semipresencialidad, con la modificación del sistema educativo de Enseñanza Superior, podría constituirse como una buena modalidad de enseñanza, apuntando tres aspectos clave para el docente: la relación que establece con los estudiantes, la retroalimentación más individualizada que permiten las TIC y una evaluación continua, identificando las competencias interpersonales y evaluativas como fundamentales para la enseñanza semipresencial.

Sánchez-Cortés y Suárez-Riveiro (2019), por su parte, identifican que los aspectos relevantes en este escenario de enseñanza son: la utilización de metodologías activas y el uso de las TIC para favorecer la comunicación con los alumnos (métodos de enseñanza), el compromiso o responsabilidad del docente y las metas de este, incluyendo tanto las personales como las profesionales. Concluyen que aunque el profesor tiene un rol importante para establecer una dinámica basada en la interacción, la implicación del estudiante es clave, ya que en ocasiones hay inestabilidad en el seguimiento de la asignatura por su parte. De manera que no sólo debemos atender al perfil competencial del docente, sino también tener en cuenta la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sahin, 2014), apuntando que los factores contextuales, las áreas de conocimiento e incluso la experiencia del profesor pueden influir en estos aspectos. De este modo, los autores destacan las competencias metodológicas, tecnológicas y personales como fundamentales para una enseñanza eficaz en semipresencialidad.

Teniendo esto en cuenta, este escenario de semipresencialidad plantea modificaciones a desarrollar en la Educación Superior para favorecer su eficacia: a) la utilización de metodologías activas en la enseñanza, basadas en las TIC, y a través de las cuales el estudiante pueda realizar un aprendizaje autónomo de los contenidos disciplinares; b) la interacción socio-emocional del docente con sus estudiantes, aspecto clave para incentivar la motivación de los alumnos conectándolos con la materia; c) la competencia comunicativa

fundamental en este perfil docente, y finalmente, d) la evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes.

Conclusión

En este trabajo hemos analizado las competencias fundamentales en los tres tipos de escenarios que han tomado protagonismo en la Educación Superior en estos últimos años. En primer lugar, una enseñanza presencial en donde el conocimiento de los profesores, las competencias metodológicas, interpersonales y comunicativas se planteaban como las competencias clave para un buen docente. En segundo lugar, una enseñanza virtual en la cual los docentes tuvieron que modificar sus competencias metodológicas, interpersonales, comunicativas, y evaluativas, así como formarse de forma apresurada en el manejo de las TIC. En esta enseñanza cobraba especial relevancia utilizar estrategias centradas en el estudiante, la competencia comunicativa del docente y la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a un nuevo entorno mediatizado por el uso de las TIC (Romero-García & Manzanal, 2020; Salinas et al., 2014; Silva & Astudillo, 2013). Y en tercer lugar, una enseñanza semipresencial, en la cual sigue teniendo un gran peso la competencia digital, pero que requiere también de competencias metodológicas, personales y evaluativas por parte del docente. No obstante, se evidencia la falta de estudios que contribuyan a la conformación del perfil del docente eficaz (Bartolomé-Pina et al., 2018), teniendo en cuenta que los estudios que han profundizado en este análisis competencial coinciden en destacar el papel de la competencia metodológica y de la competencia personal e interpersonal, como aquellas que pueden llevar al docente a motivar a sus estudiantes y a favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje (Area-Moreira et al., 2020; Rodríguez & Cabaleiro, 2013). Bien es cierto que los autores entienden que estas competencias no son generalizables, sino que deben adaptarse a cada área de conocimiento (Sánchez-Cortés & Suárez-Riveiro, 2019).

En este trabajo hemos analizado si el perfil competencial del docente es similar en los tres escenarios y cabe decir que según la revisión de la literatura se encuentran algunas diferencias. Tomando como referencia el modelo de Torra et al. (2012) para analizar la relevancia de las competencias en los diferentes escenarios, se encuentra que en la modalidad presencial, según los docentes expertos, son las competencias comunicativa, interpersonal y metodológica las fundamentales, evidenciándose una priorización en función de la importancia que le dan tanto profesores como estudiantes. Mientras que los docentes consideran más relevantes las competencias metodológicas, los alumnos apuntan a las interpersonales y según la revisión realizada, estas últimas son clave en los tres escenarios.

En relación a las competencias más relevantes en un escenario virtual, los estudios recogen la importancia de las competencias metodológicas, didácticas o pedagógicas, así como las tecnológicas, definitorias en este tipo de enseñanza, unidas a las competencias personales, sociales o tutoriales. Todas ellas, competencias dirigidas a favorecer la motivación e implicación de los estudiantes en la materia.

El último escenario que se ha abordado en este trabajo es el de la semipresencialidad, considerado como una modalidad mixta entre las dos anteriores. Las competencias más

relevantes en esta modalidad son las competencias personales, interpersonales, evaluativas, tecnológicas y metodológicas (Rodríguez & Cabaleiro, 2013; Sánchez-Cortés & Suárez-Riveiro, 2019), competencias que favorecen la implicación activa de los alumnos, y un aprendizaje autónomo y autorregulado (Area Moreira et al., 2020)

Por lo tanto, una de las principales conclusiones que se puede extraer de este estudio es que, independientemente de si el profesor imparte docencia en una enseñanza presencial, virtual o semipresencial, las competencias metodológicas, personales e interpersonales del docente constituyen la base sobre la que asentar una enseñanza eficaz y de calidad. Ello sin olvidar que la competencia digital va cobrando gran importancia y, por tanto, requiere de formación para su correcta implementación en función de las características de la materia a impartir. Independientemente de esto, y de forma inherente al perfil competencial del docente en estos tres escenarios, deberíamos de considerar la necesidad de su formación, incidiendo, sobre todo, en la docencia virtual.

La pandemia llevó de forma abrupta a la Educación Superior a revisar y reestructurar la oferta formativa, los conocimientos pedagógicos de los docentes y la competencia digital de los mismos (Tejedor et al., 2020). Pero en estos programas de formación docente es importante que se contemplen variables como su motivación y actitud hacia su desarrollo y a tener en cuenta la atención a la diversidad dentro de esa formación en competencias digitales (Cabero-Almenara et al., 2020). No se trata únicamente de mejorar las competencias TIC, sino de estimular la habilidad de los docentes para seleccionar, modificar sus estrategias y saber utilizarlas de forma que permitan dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, favoreciendo una educación inclusiva (Cabero-Almenara et al., 2021).

Es un hecho que la situación pandémica por la que estamos atravesando ha generado en el contexto educativo, y específicamente en la Educación Superior, un gran desconcierto en la mayoría de los agentes educativos. Ante el Covid-19, las universidades se vieron abocadas a una formación exprés, es decir, a tomar las medidas necesarias para paliar esta situación. En este sentido, y de cara a la formación docente, se realizaron gran cantidad de cursos metodológicos, evaluativos y sobre el uso de las TIC, potenciando la utilización de las video-llamadas como forma de interacción con el alumnado, además de la rentabilización de las plataformas virtuales ya existentes (por ejemplo, el Aula Virtual), con la finalidad de apoyar en mayor medida la labor docente y evaluadora.

En esta línea, y ante esta situación, cabe plantear el diseño de modelos de instrucción adaptados a las características de estos tres escenarios de enseñanza. Es importante conformar o diseñar modelos formativos que atiendan a la pertinencia de los contenidos, diseño de los materiales y la organización del trabajo. En este sentido, la formación a los docentes desde la pandemia ha sido abundante, pero esta adolece de la calidad necesaria para dar respuesta a las necesidades que la pandemia ocasionó. Así pues, urge el diseño de estrategias didácticas y motivadoras con la finalidad de promover la participación y aprendizaje del estudiante, así como la motivación o disposición del docente hacia este tipo de formación exprés. Es evidente que la formación a profesores en un escenario virtual, se ha realizado mediante procedimientos convencionales para aplicarlos en una modalidad no

convencional. Hemos de ser conscientes de que realmente no existe una normativa respecto a la formación del docente en una modalidad virtual. Este sería un aspecto a abordar en un futuro cercano.

Por lo tanto, es primordial que en la formación virtual se aborden las competencias interpersonales del docente (asesoramiento, interacción y mediación) (Salinas et al., 2014). Este debe estar formado y preparado para poder gestionar el conocimiento a través de entornos virtuales, claves en este tipo de formación, teniendo en cuenta que no son tanto las TIC en sí mismas, como el manejo que se haga de ellas, el aspecto prioritario, ya que es la tecnología la que debe estar al servicio del docente.

De los estudios analizados cabe concluir que el éxito y la competencia de un docente para la enseñanza presencial no garantizan que este vaya a ser igual de competente en una enseñanza virtual (Díaz et al., 2014), por lo que es necesaria una formación competencial, no sólo en recursos tecnológicos, metodológicos, o didácticos (Gómez, 2017), sino también en competencias interactivas, de tutorización y para que este actúe como guía de un aprendizaje autónomo y a distancia de los estudiantes (Silva & Astudillo, 2013).

No obstante, hay que destacar que independientemente del escenario de enseñanza por el que opten las universidades, el rol de docentes y estudiantes tiene que cambiar, así como las metodologías utilizadas, ya que estas deben favorecer en mayor medida el aprendizaje autónomo del estudiante y el desarrollo tanto de competencias propias de su disciplina, como de otras transversales como son las habilidades reflexivas y de pensamiento crítico (Saiz et al., 2020). Competencias que se presentan todavía como una asignatura pendiente para los diferentes escenarios de enseñanza contemplados en este trabajo.

En definitiva, cabe indicar que son principalmente dos las actuaciones necesarias de cara al futuro. Por un lado, diseñar un modelo de formación virtual, recogiendo las competencias que hemos analizado a lo largo del trabajo y, por otro, conformar un perfil docente diferenciado en función de los escenarios de enseñanza, estableciendo las características definitorias de los diferentes perfiles docentes.

Referencias

- Aguaded, J.I., Tirado, R., & Hernando, Á. (2011). Campus virtuales en universidades andaluzas: tipologías de uso educativo, competencias docentes y apoyo institucional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 159-179.
- Álvarez-Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Area-Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(1), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Area-Moreira, M. (2020). La enseñanza semipresencial: Mezclando lo presencial y lo virtual. In M. Turull, *Manual de docencia Universitaria* (pp. 259-269). Octaedro- IDP/ICE.
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Bartolomé-Pina, A.R., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, J.I. (2018). Blended Learning: panorama y perspectivas. *RIEd: Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 21(1), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., & Torres, S. (2015). Competencias básicas de un docente virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 882-887.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M.I., & Abadía, A.R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99. <https://doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Busler, J., Kirk, C., Keekey, J., & Buskist, W. (2017). What Constitutes Poor Teaching?. A Preliminary Inquiry into the Misbehaviors of Not-So-Good Instructors. *Teaching of Psychology*, 44(4), 330-334. <https://doi.org/10.1177/0098628317727907>
- Cabello, G., Valenzuela, M., Yáñez, F., Pagés, T., & Sayós, R. (2018). Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y los de la Universidad de Barcelona. *Interciencia*, 43(3), 208-214.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 17-34. <https://doi.org/10.6018/reifop.41360>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 41-57. <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A.S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cañadas, L., & Lobo, F.E. (2021). Desarrollo de competencias en docencia online y semipresencial en la formación en fundamentos en educación física. *Journal of Supranational Policies of Education*, 14, 57-70. <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.004>
- Chacón-Viquez, L.D. (2013). Diseño, construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las competencias de los docentes (IECOD) desde la perspectiva del alumno, en el Instituto Superior Tecnológico Jesús de Nazareth, San Pedro De Sula, Honduras. Design, construction. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 4(1), 96-129. <https://doi.org/10.22458/caes.v4i1.456>
- Del Moral, M.E., & Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1), 36-50.

- De-Juanas, A., & Beltrán, J.A. (2013). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Díaz, M., Toledo, B., & Andrada, S. (2014). Educación superior y virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: análisis del docente y del esquema interaccional. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, 2, 443-458.
- Dziuban, C., Graham, C.R., Moskal, P.D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Elbarbary, R.S. (2015). Identifying core mobile learning faculty competencies based integrated approach: a delphi study. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 81-95. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n2p81>
- Ergin, D.Y. (2019). Developing the Scale of Classroom Management Skills. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 250-258. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4024>
- Ernest, P., Guitert, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311-333. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.667814>
- Esteve-Mon, F.M., Llopis, M.Á., & Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: a systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Flores, M.A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 297-300. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>
- García-Cabrero, B., Luna-Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohenour, E., Cordero-Arroyo, G., Espinoza-Díaz, Y., & García-Vigil, M.H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Gil, P., García-Gómez-Heras, S., Hernández-Barrera, V., López-de-Andres, A., López-Gómez, L., Fernández-García, H., Díaz-Suárez, A., & Carrasco-Garrido, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de Psicología*, 32(3), 847-854. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.221061>
- Gómez, M. (2017). El proceso de enseñanza/aprendizaje a distancia y semipresencial. Dos casos concretos en los Grados de Educación. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 94-105.
- Gómez, A., & Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB*, 18(1), 236-244. <https://doi.org/10.21500/16578031.3454>
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. University of Deusto Press.
- Güvendir, M.A. (2014). A scaling research on faculty characteristics that higher education students prioritize. *College Student Journal*, 48(1), 173-183.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in Higher Education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/072943600445637>
- Hernández, R. (2018). El claustro académico. En F. Llergo, M. Nicolás (dirs.), *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana* (pp. 65-74). Universidad Panamericana.
- Imbernón, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, XVIII(36), 107-114. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>

- Loredo, J., García, B., Mendoza, N., & García, M.H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: La planeación, conducción y evaluación? *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 54, 147-170.
- 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-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mas-Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Molina-Hurtado, Y.A., & Moreno-Cely, C.P. (2016). La esencia de la formación de formadores en el contexto de la educación a distancia. *Praxis*, 12(1), 111-117. <https://doi.org/10.21676/23897856.185>
- Monereo, C., & 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>
- Morrison, B., & Evans, S. (2016). University students' conceptions of the good teacher: a Hong Kong perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 352-365. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>
- Muñoz, P.C., González, M., & Fuentes, E.J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario. Análisis de su formación en ofimática. *Educación XX1*, 14(2), 157-188.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 259-277. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Reyes, E.P., González, E.C., & Be, P.A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134. <https://doi.org/10.35362/rie7623096>
- Ripoll-Núñez, K.J., Mojica-Ospina, I.E., Torres-Riveros, A.C., & Castellanos-Tous, M.S. (2018). Teachers' and students' perceptions of excellence in teaching in Colombia. *New Directions for teaching and Learning*, (156), 57-65. <https://doi.org.accedys.udc.es/10.1002/tl.20317>
- Rodríguez, S.M. & Cabaleiro, M.J. (2013). La opinión del alumno de Grado sobre docencia semipresencial. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI(255), 343-361.
- Romero-García, C., & Manzanal, A.I. (2020). Competencias docentes en entornos virtuales de educación superior. *Conocimiento global*, 5(2), 49-62.
- Ruiz-Cabezas, A., Medina, M.D., Pérez, E., & Medina, A. (2020). University teachers' training: the digital competence. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 58, 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>
- Ruiz-Melero, M.J., Bermejo, R., Rumbo, M.B., Gómez, T.F., & Moreira, M.A. (2020). Las competencias docentes en la Educación Superior: ¿qué indica la literatura? *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707>
- Ruiz-Melero, M.J., & Bermejo, R. (2021). Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en Educación Superior. *Revista AMAZÓNICA- Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, XIII(1), 228-249.
- Sahin, M. (2014). The relationship between instructors' professional competencies and university students' school engagement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 581-584. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.2003>
- Saiz, C., Rivas, S.F., & Almeida, L.S. (2020). Los cambios necesarios en la enseñanza euperior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *E-Psi. Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 9-26.

- Salazar, C.M., Chiang, M.M., & Muñoz, Y.A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Salinas, J., De Benito, B.L., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, 145-163.
- Sánchez-Cortés, I., & Suárez, J.M. (2019). Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. *Aula Abierta*, 48(3), 311-320. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.311-320>
- San Nicolás, M., Fariña, E., & Area-Moreira, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 227-245. <https://doi.org/10.9757/Rhela.19.10>
- Silva, E. da (2007). Ação docente na educação a distância: competências para a mediação em rede. *Revista Eletrônica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 69-85.
- Silva, J.E., & Astudillo, A. (2013). Formación de tutores: Aspecto clave en enseñanza virtual. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 4(1), 87-100.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Torra, I., Corral, I. de, Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valdarrama, E., Màrquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Xiao, J. (2012). Tutors' influence on distance language students' learning motivation: voices from learners and tutors. *Distance Education*, 33(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723167>
- Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Cenários pedagógicos moldam o perfil do professor do século XXI

Resumo

O Ensino Superior está num processo de mudança contínua, o que implica um grande número de desafios em termos das competências que os professores tiveram e têm de desenvolver dentro deste contexto. Uma das mais recentes deve-se à situação sócio-sanitária que forçou as instituições que estavam predominantemente presenciais a avançar para a aprendizagem virtual e depois misturada. Contudo, podem as competências pedagógicas que os professores efetivos têm de dominar ser influenciadas pelos cenários pedagógicos? A fim de responder a esta questão, este documento visa analisar as competências relevantes para os professores do Ensino Superior nos três cenários de ensino (presencial, combinado e virtual), identificando se existem pontos de confluência entre eles, bem como analisar as competências mais relevantes para cada um deles. Para atingir este objetivo, será efetuada uma revisão da bibliografia existente na literatura, utilizando bases de dados de reconhecido prestígio e que incluem publicações que satisfazem os parâmetros de qualidade científica. Os resultados mostram que a competência metodológica é considerada a mais relevante, independentemente do cenário de ensino, identificando os recursos TIC como ferramentas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista do professor. Por outro lado, independentemente do cenário de ensino, os estudantes valorizam mais as competências pessoais como a empatia, ou as competências interpessoais, em maior medida.

Palavras-chave

Competências de ensino, ensino superior, ensino presencial, ensino virtual, ensino misto.

Teaching scenarios determine the profile of the teacher of the XXI century

Abstract

Higher Education is in a process of continuous change, which implies a great number of challenges in terms of the competences that teachers have had and have to develop within this context. One of the most recent is due to the socio-health situation which has forced institutions that were predominantly face-to-face to move towards virtual and then blended learning. However, can the teaching competences that effective teachers have to master be influenced by the teaching scenarios? In order to answer this question, this paper aims to analyse the relevant competences for Higher Education teachers in the three teaching scenarios (face-to-face, blended and virtual), identifying whether there are points of confluence between them, as well as analysing the most relevant competences for each of them. In order to achieve this objective, a review of the existing bibliography in the literature will be carried out, using databases of recognised prestige and which include publications that meet scientific quality parameters. The results show that methodological competence is considered to be the most relevant, regardless of the teaching scenario, identifying ICT resources as tools to facilitate the teaching-learning process from the teacher's point of view. On the other hand, regardless of the teaching scenario, students value personal competences such as empathy, or interpersonal skills, to a greater extent.

Keywords

Teaching competences, higher education, face-to-face learning, b-learning, blended learning.

Received: 15.01.2022

Revision received: 11.02.2022

Accepted: 14.02.2022