

PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO *ONLINE*:
COMPARATIVA CON EL PRESENCIAL

CARMEN ROMERO GARCÍA

Universidad Internacional de La Rioja

ANA ISABEL MANZANAL MARTÍNEZ

Universidad Internacional de La Rioja

MARA SACRISTÁN SAN CRISTÓBAL

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas ocurridas desde el siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI, reflejadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han dado lugar a que la profesión docente se enfrente a demandas que cambian rápidamente y requiere un conjunto de competencias cada vez más amplio para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, que deben desenvolverse en una sociedad que genera continuamente gran cantidad de información (Tourón y Martín, 2019).

Actualmente, un elevado número de docentes de distintos niveles educativos se han visto obligados a enseñar en línea, dado que la sociedad actual está inmersa en una pandemia, provocada por el virus denominado SARS-CoV-2, que ha mantenido a docentes y estudiantes recluidos en sus domicilios. A este respecto, existen estudios que señalan que las prácticas docentes en enseñanza *online* difieren significativamente de las que se llevan a cabo en la enseñanza presencial (Acevedo-Duque *et al.*, 2020; del Arco *et al.*, 2021; König *et al.*, 2020).

Bajo esta premisa, en este trabajo se presenta un estudio sobre el perfil competencial del docente *online* para detectar qué competencias son más necesarias en entornos virtuales. El marco de referencia seleccionado para indagar sobre el perfil universitario consta de las competencias: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación. Por otro lado, y dado que es frecuente que el docente *online* provenga de ejercer docencia presencial, se ha considerado importante determinar si el perfil competencial del docente *online* difiere del definido en el estudio de Pagès (2014), para el profesorado dedicado a la enseñanza presencial. Dicho estudio ha sido seleccionado por ser el mejor referente que identifica las competencias básicas para un docente en el contexto del EEES, habiendo sido validado en una amplia muestra de profesores de diferentes universidades españolas.

Los resultados derivados de este estudio permitirán detectar las competencias más importantes para el docente *online* y podrían contemplarse en los planes de formación ofertados desde las universidades virtuales.

1.1. COMPETENCIAS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES

Las competencias docentes se pueden definir como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y rasgos personales que posibilitan el desempeño efectivo de las actuaciones docentes en diversos contextos (Cejas *et al.*, 2020; Rivero *et al.*, 2019). Deben permitir al docente la adquisición y actualización de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas que exige una sociedad en permanente cambio y que harán posible una relación universidad y sociedad productiva y efectiva (Villarroel y Bruna, 2017).

La definición del perfil de un buen docente universitario implica la identificación de las competencias que debería tener. Diferentes autores proponen la necesidad de que los docentes integren competencias disciplinares o conceptuales, competencias metodológicas, competencias sociales y competencias personales, y de que sepan aplicarlas para transferir el conocimiento competencial a nuevas situaciones (Fernández-Bermeo y Sánchez-Tarazaga, 2014; Tejada, 2009).

Las competencias que debe adquirir el docente tienen implícito un componente contextual, existiendo actualmente un nuevo contexto que es el virtual, que se puede contemplar como un entorno de aprendizaje relativamente nuevo, en el que las competencias que debe poseer un buen docente están ligadas a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Callo y Yazon, 2020; Farmer y Ramsdale, 2016). En los entornos virtuales de aprendizaje la presencia de una pantalla impone distancia en la comunicación docente y alumnado. Por ello, la metodología utilizada en la educación *online* presenta características diferenciales con respecto a la presencial y es necesario una forma diferente de realizar el diseño de instrucción (Alamri y Tyler-Wood, 2017). Este hecho se ha puesto de manifiesto en los últimos meses debido a la actual crisis sanitaria a nivel mundial, que ha requerido una transformación acelerada del sector educativo hacia una modalidad virtual (Reinoso-Quezada, 2020). Esta situación ha evidenciado la necesidad de que el docente adquiera una serie de competencias para ejercer una docencia *online* de calidad (Acevedo-Duque *et al.*, 2020). Por otro lado, estudios anteriores ya apuntaron a una falta de formación específica en aquellos docentes que imparten docencia universitaria *online* y que frecuentemente provienen de la docencia presencial, por lo que reproducen en el entorno virtual la forma en la que enseñan en entornos presenciales (Villaruel y Bruna, 2014). El diseño, desarrollo y la evaluación de las prácticas educativas virtuales tienen características particulares y requieren tareas de enseñanza específicas. Algunos autores destacan que, aunque las competencias de docentes presenciales y virtuales son similares, existen diferencias en la forma en que se lleva a cabo una enseñanza eficiente, adjudicando competencias específicas a la enseñanza *online* (del Arco *et al.*, 2021; Fontal *et al.*, 2020). Actualmente, el aumento de la demanda de formación *online* por parte del estudiantado ha creado la necesidad de docentes competentes en este entorno (Leary *et al.*, 2020).

En este sentido, es importante identificar cuáles son las competencias que debe adquirir un docente para ejercer una docencia de calidad en el entorno *online*. Diferentes estudios han clasificado las competencias del docente *online* en torno a las siguientes áreas: pedagógica o didáctica, tecnológica, comunicativa, social y de gestión (Albrahim, 2020; Dymont

y Downing, 2019). En cuanto a la competencia pedagógica o didáctica, es necesaria para el diseño de actividades creativas basadas en la experimentación y la evaluación de los aprendizajes adquiridos. Ligada a la competencia anterior, la competencia tecnológica es imprescindible para enseñar en sesiones síncronas y asíncronas, y para seleccionar y aplicar aquellas herramientas digitales que permitan que las actividades sean interactivas y motivadoras, adaptadas a los resultados de aprendizaje y los intereses del alumnado (König *et al.*, 2020). Fontal *et al.* (2020) introducen la competencia de innovación y la definen como aquella competencia necesaria para el desarrollo de propuestas que, mediante las TIC, permitan al alumnado enfrentarse a la resolución de problemas, incentivando la reflexión y el pensamiento crítico. El docente *online* requiere algo más que dominio tecnológico y debe desarrollar la competencia comunicativa, es decir, debe ser capaz de comunicarse de forma clara para presentar los contenidos y dar *feedback* a los estudiantes de su desempeño, implicándolos en su aprendizaje (García *et al.*, 2018). Los entornos virtuales de aprendizaje promueven la investigación de nuevos enfoques de enseñanza derivados del trabajo en colaboración y requieren que el profesorado adquiera competencia social y de gestión, pues debe dominar estrategias para gestionar y estimular el aprendizaje y la cohesión grupal, y para promover emociones facilitadoras del aprendizaje (Gutiérrez-Diez *et al.*, 2020).

La adquisición de las competencias mencionadas permitirá al docente *online* comprometerse con los estudiantes, demostrando flexibilidad y ofreciendo un aprendizaje personalizado, utilizando para ello una variedad de recursos (Alamri y Tyler-Wood, 2017; Boggess, 2020), para que las aulas virtuales no reproduzcan las metodologías tradicionales (Reinoso-Quezada, 2020).

En línea con las competencias propuestas anteriormente, Torra *et al.* (2012) definen un perfil competencial para un docente universitario adaptado a las nuevas necesidades de formación de nuestros estudiantes. Realizan un estudio avalado por un elevado número de docentes de ocho universidades públicas catalanas y proponen que las competencias que debe dominar el profesorado universitario para impartir docencia, asumiendo que domina la materia que imparte, sean las seis siguientes:

competencia interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y la competencia de innovación. Este estudio se ha hecho extensivo a docentes de quince universidades de toda España, estableciéndose los indicadores que describen cada una de las competencias docentes en el contexto social y profesional actual (Pagès, 2014). Dichas competencias están en línea con las presentadas anteriormente para definir el perfil de un buen docente virtual y han sido avaladas en estudios posteriores (Espinosa, 2014; Rodríguez y Sánchez, 2019; Triadó *et al.*, 2014; Vallés *et al.*, 2018). Por ello, dichas competencias han sido seleccionadas en este estudio para analizar el perfil competencial del docente en entornos virtuales. Para profundizar en dichas competencias, se presenta su definición en la tabla 1.

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 recursos disponibles.
De Innovación (CDI)	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.

En función de lo argumentado anteriormente, y dada la relevancia actual del aprendizaje *online*, se hace necesario evaluar los cambios que la

enseñanza virtual implica para el docente y analizar las competencias que debe tener el profesorado que imparte docencia universitaria *online*.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la percepción del profesorado de una universidad completamente *online* sobre las competencias que definen un docente en el contexto social y profesional actual. Dichas competencias son: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo, y de innovación (Torra *et al.*, 2012).

Como objetivo secundario se ha establecido determinar si existen diferencias en el perfil competencial del docente universitario *online* con respecto al que imparte docencia presencial, utilizando para ello el estudio de Pagès (2014).

3. METODOLOGÍA

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

El muestreo realizado fue no probabilístico de tipo incidental. En la investigación participaron un total de 500 profesores universitarios, pertenecientes a una universidad completamente *online*. Todas las sesiones son a distancia, digitales, programadas con antelación y rotativas en horario para que el alumnado pueda asistir al directo. Dichas sesiones quedan grabadas para su posterior visualización. El tamaño logrado fue de un 40,16% del total del profesorado. El 62% eran mujeres y un 38% hombres. Con respecto a la edad, un 4,6% tenía menos de 30 años, un 31,6% entre 30-39, un 37,4% entre 40-50 y un 26,4% más de 50 años. 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.

La muestra de profesorado presencial del estudio de referencia (Pagès, 2014), utilizada para realizar la comparativa de la percepción sobre competencias en docentes *online* frente a la modalidad presencial, está formada por un total de 5.139 docentes de distintas universidades de ámbito

nacional. Se ha considerado esta muestra porque en el año del estudio el profesorado presencial no se había expuesto a la influencia de las tendencias actuales hacia el uso de herramientas de la enseñanza *online*. En cuanto a la edad, la media de los encuestados es de 44,91 años, siendo ligeramente superior la media de edad de los hombres (46,26 años) que la de las mujeres (43,35 años). El 46% tiene más de 15 años de experiencia docente.

3.2. INSTRUMENTO

En este trabajo se ha seguido un diseño descriptivo transversal y comparativo. El instrumento utilizado ha sido el cuestionario sobre Competencias Docentes del Profesorado Universitario, validado previamente (Torra *et al.*, 2012) y diseñado para que el docente valore, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias docentes que considere relevantes para desempeñar su función. Este cuestionario consta de dos partes diferenciadas: valoración de la importancia de cada competencia en función de sus indicadores utilizando una escala *Likert* (1-Nada, 2-Poca, 3-Bastante y 4-Mucha), y la priorización de las competencias (1 es la valoración mínima y 6 la valoración máxima).

El análisis de la fiabilidad del instrumento mediante el *Alfa de Cronbach* reveló los siguientes valores para cada competencia: CI (0,885), CM (0,932), CC (0,888), CPGD (0,892), CTE (0,917) y CDI (0,915). Se consideró que el instrumento presentaba una fiabilidad adecuada para analizar el perfil competencial de un buen docente en entornos virtuales de aprendizaje.

3.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Se aplicó la prueba T para una muestra para comparar las medias de cada competencia y de sus indicadores de los docentes *online* con las medias obtenidas en un estudio previamente publicado para representar a los docentes presenciales. Dicha prueba también se utilizó para comparar las medias obtenidas en la priorización de dichas competencias por ambos grupos de docentes. Se utiliza la prueba T porque se compara la media muestral con una media fija obtenida del informe de Pagès, 2014. Además, se calcularon los tamaños del efecto mediante la *d* de Cohen

($d = .20$ efecto pequeño, $d = .50$ efecto medio y $d = .8$ efecto grande). Los datos fueron organizados, codificados y analizados con SPSS v.25.0. El profesorado cumplimentó el cuestionario *vía online* (correo electrónico) durante el curso académico de 2020/21.

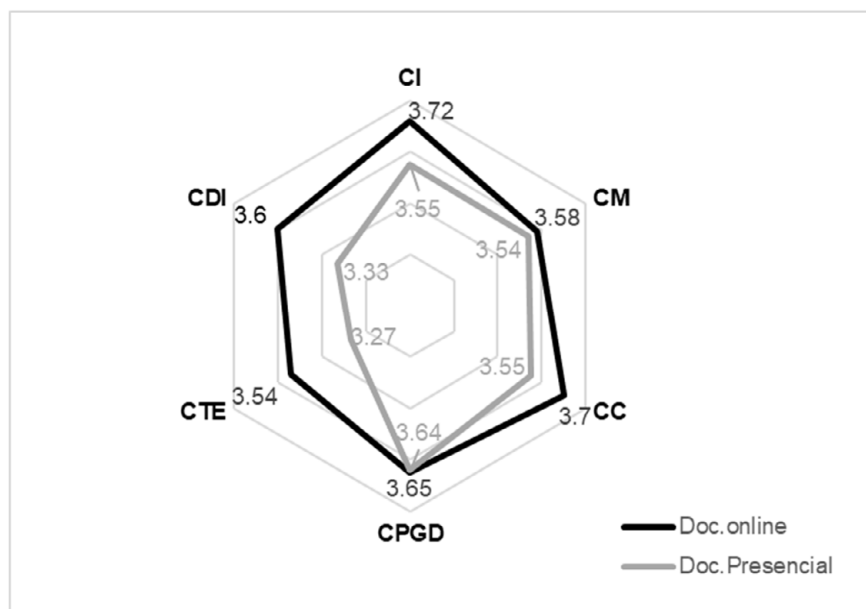
4. RESULTADOS

4.1. PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE *ONLINE*

Cuando se analiza la valoración media que el profesorado *online* otorga a cada competencia (suma de la puntuación de los ítems que las definen), se comprueba que, en todas las competencias, sin excepción, la media está localizada entre 3 y 4 (escala de 1 a 4), reconociendo que son muy importantes para la función docente. Se confirma que las competencias mejor consideradas para el ejercicio profesional, por parte de los docentes de la universidad *online*, son CI ($M=3,72$) y CC ($M=3,70$), seguidas de CPGD ($M=3,65$), CDI ($M=3,60$), CM ($M=3,58$) y de CTE ($M=3,54$).

Además, en la figura 1 se detallan las medias para cada competencia en nuestra muestra y se comparan con las medias obtenidas con el mismo instrumento, pero en una muestra de profesores con docencia presencial, tomados de datos publicados previamente (Pagès, 2014). La figura 1 evidencia que el profesor con docencia *online* valora más alto todas las competencias, pero especialmente CI, CDI, CTE y CC. En dichas competencias se determinaron diferencias significativas entre docentes *online* y presenciales (tabla 2).

FIGURA 1. Comparativa del perfil del docente online vs presencial.



Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Diferencia de medias para cada competencia entre docentes online y presenciales.

Competencias	Media on-line	DE*	Diferencia medias	t	Sig.
CI	3,72	0,38	0,17	-6,900	0,000
CM	3,58	0,48	0,04	-1,689	0,091
CC	3,70	0,39	0,15	-7,968	0,000
CPGD	3,65	0,44	0,01	-0,420	0,067
CTE	3,54	0,51	0,27	-9,236	0,000
CDI	3,60	0,48	0,27	-10,261	0,000

*Desviación estándar

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta un análisis más detallado de cada competencia, en base a los indicadores que la definen y su comparación con docentes de modalidad presencial.

Con respecto a la competencia más valorada por el profesorado *online*, la competencia interpersonal (tabla 3), el indicador con media superior

es “Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico” (3,82), seguido muy de cerca por el relativo a “Promover la motivación” (3,78)”.

Cuando se analiza la diferencia de las medias, en comparación con las respuestas de docentes presenciales, se observa que el docente *online* puntúa siempre más alto en todos los indicadores, y estas diferencias son estadísticamente significativas, excepto para el desarrollo del pensamiento crítico. Se han obtenido tamaños del efecto cercanos al nivel medio en los indicadores referidos a mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista, promover la confianza y crear un clima de empatía, siendo el efecto grande en el indicador que se refiere al respeto a la diversidad cultural.

TABLA 3. Estadísticos de la competencia interpersonal de docentes online comparada con docentes presenciales.

Ítem	Media online	DE	Diferencia medias	t	Sig	D Cohen
Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión.	3,75	0,50	0,21	-7,137	0,000	0,38
Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.	3,82	0,42	0,05	-2,314	0,020	0,11
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.	3,55	0,62	0,26	-8,609	0,000	0,41
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.	3,72	0,49	0,24	-8,613	0,000	0,44
Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.).	3,71	0,51	0,26	-9,138	0,000	0,46
Respetar la diversidad cultural.	3,72	0,55	0,44	-13,434	0,000	0,69
Promover la confianza.	3,71	0,56	0,29	-9,933	0,000	0,49
Promover la motivación.	3,78	0,51	0,14	-5,298	0,000	0,26

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Estadísticos de la competencia comunicativa de docentes online comparada con docentes presenciales.

Ítem	Media online	DE	Diferencia medias	t	Sig.	D Cohen
Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.	3,72	0,51	0,15	-5,249	0,000	0,28
Explicar con claridad y entusiasmo.	3,86	0,36	0,09	-3,981	0,000	0,22
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y definiciones,	3,81	0,44	0,20	-7,234	0,000	0,39
Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante.	3,61	0,59	0,27	-8,310	0,000	0,44
Generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión, sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta.	3,62	0,60	0,39	-11,053	0,000	0,59
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.	3,65	0,59	0,38	-5,454	0,000	0,33
Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena entonación.	3,60	0,60	0,41	-11,567	0,000	0,62
Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.	3,62	0,57	0,50	-14,056	0,000	0,77
Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.	3,81	0,46	0,25	-3,773	0,000	0,23

Fuente: elaboración propia

La competencia comunicativa es la segunda competencia más valorada por el profesorado *online*. Como se observa en la tabla 4, el indicador con media superior es “Explicar con claridad y entusiasmo” (3,86) seguido de cerca por “Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros” y por “Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias”, (3,81 en ambos). De nuevo, el docente *online* puntúa más alto en todos los indicadores, sus medias son más elevadas y estas diferencias son estadísticamente significativas. Los tamaños del efecto son medios en aquellos ítems relacionados con gestionar la voz, y generación de espacios de opinión, siendo prácticamente grande para el uso del lenguaje no verbal.

La competencia de planificación y gestión es la tercera competencia más valorada por el profesorado *online*. El indicador con media superior es “Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión” (3,73), seguido muy de cerca, por “Planificar y gestionar actividades de formaciones dirigidas al estudiantado que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias” (3,66). De nuevo, las medias son más elevadas en los docentes *online* y las diferencias son estadísticamente significativas, aunque los efectos sean pequeños o próximos al nivel medio (tabla 5).

Con respecto a la cuarta competencia más valorada por el profesorado *online*, la competencia de innovación, el indicador con media superior es “Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores” (3,64). Se confirma que el docente *online* puntúa más en todos los indicadores y las diferencias son estadísticamente significativas. Cabe destacar que el tamaño del efecto es medio en todos los ítems (tabla 6).

TABLA 5. Estadísticos de la competencia de planificación y gestión docente en docentes online comparada con docentes presenciales.

Ítem	Media online	DE	Diferencia medias	t	Sig	D Cohen
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza – aprendizaje según planificación docente.	3,62	0,57	0,13	-2,570	0,010	0,15
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.	3,73	0,51	0,14	-5,139	0,000	0,25
Planificar y gestionar actividades de formaciones dirigidas al estudiantado que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias.	3,66	0,58	0,17	-5,921	0,000	0,28
Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.	3,62	0,61	0,23	-7,626	0,000	0,36
Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el desempeño de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.	3,60	0,60	0,30	-9,563	0,000	0,47
Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación con el aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.	3,64	0,56	0,26	-8,350	0,000	0,42

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. Estadísticos de la competencia de innovación en docentes online comparada con docentes presenciales.

Ítem	Media on-line	DE	Diferencia medias	t	Sig	D Cohen
Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores	3,64	0,56	0,36	-10,820	0,000	0,58
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos.	3,62	0,60	0,37	-10,619	0,000	0,57
Definir un objetivo preciso de innovación que se pretende llevar a cabo.	3,54	0,63	0,41	-11,170	0,000	0,60
Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.	3,63	0,58	0,38	-11,040	0,000	0,59
Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,63	0,59	0,27	-8,111	0,000	0,43
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.	3,54	0,68	0,47	-11,931	0,000	0,64
Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente.	3,61	0,60	0,44	-12,002	0,000	0,65

Fuente: elaboración propia

La competencia metodológica es la quinta competencia más valorada por el profesorado *online*, siendo el indicador con media superior “Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación” (3,69) seguido muy de cerca por “Utilizar estrategias que fomenten la participación del estudiantado” y “Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales y

personales” (en ambos 3,67). Se obtienen medias más elevadas en todos los indicadores para los docentes *online* y las diferencias son estadísticamente significativas. Cabe destacar que el tamaño del efecto es medio en dos ítems relacionados con las TIC y también en dos relacionados con autorregulación y metacognición (tabla 7), mientras que es bajo para los ítems relacionados con utilizar y aplicar estrategias para la enseñanza-aprendizaje.

TABLA 7. Estadísticos de la competencia metodológica en docentes online comparada con docentes presenciales.

Ítem	Media online	DE	Diferencia medias	t	Sig	D Cohen
Utilizar estrategias que fomenten la participación del estudiantado	3,67	0,58	0,17	-5,577	0,000	0,29
Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros.	3,57	0,65	0,19	-5,679	0,000	0,29
Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación	3,69	0,57	0,14	-4,697	0,000	0,24
Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiantado, la materia y la situación formativa.	3,59	0,64	0,28	-8,302	0,000	0,43
Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante, y entre estudiante y estudiante.	3,56	0,67	0,33	-9,409	0,000	0,49
Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales y personales.	3,67	0,60	0,21	-6,543	0,000	0,34
Utilizar TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiantado.	3,44	0,70	0,41	-11,020	0,000	0,57

Utilizar con criterio selectivo las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión.	3,50	0,68	0,39	-11,080	0,000	0,57
Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión.	3,50	0,66	0,32	-9,064	0,000	0,47
Proporcionar retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado	3,60	0,64	0,35	-9,739	0,000	0,52
Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa	3,51	0,66	0,37	-10,107	0,000	0,53

Fuente: elaboración propia

Para la competencia menos valorada por el profesorado *online*, la del trabajo en equipo, el indicador con media superior es “Promover el beneficio del equipo” (3,67), seguido muy de cerca por “Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo” (3,65). Se confirma la tendencia observada en las anteriores competencias, con medias superiores en todos los ítems en docentes *online*, siendo las diferencias estadísticamente significativas (tabla 8). El tamaño del efecto tiene nivel medio en todos los ítems, excepto en uno “Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo”, que es bajo.

TABLA 8. Estadísticos de la competencia trabajo en equipo en docentes online comparada con docentes presenciales.

Ítem	Media online	DE	Diferencia medias	t	Sig	D Cohen
Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal	3,49	0,66	0,35	-9,697	0,000	0,51
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.	3,51	0,65	0,40	-11,131	0,000	0,54
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo	3,65	0,56	0,32	-9,583	0,000	0,52
Promover el beneficio del equipo.	3,67	0,58	0,41	-11,505	0,000	0,62
Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.	3,56	0,65	0,40	-12,428	0,000	0,58
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.	3,54	0,65	0,36	-10,029	0,000	0,53
Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.	3,36	0,50	0,36	-5,110	0,000	0,31

Fuente: elaboración propia

4.2. PRIORIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la última parte del cuestionario se pedía a los profesores que ordenasen las competencias según su importancia relativa. La secuencia ordenada, según la media obtenida para cada competencia, es CC, CI, CM, CPGD, CDI y CTE, en los docentes *online*, siendo la secuencia obtenida para docentes presenciales CI, CM, CC, CPDG, CTE y CDI. Mediante la prueba T se procede a comparar la diferencia entre las medias de valoración en las dos muestras, y esta diferencia es significativa en todas las competencias salvo en CI y CPGD, pero los tamaños del efecto son pequeños (tabla 9).

TABLA 9. Comparación de medias del grado de importancia asignado a las competencias de docentes de modalidad online y presencial.

Competencias	Media online	DE	Media presencial*	DE	t	Sig	D Cohen
CI	4,03	1,772	4,2	1,53	2,337	0,0019	0,10
CM	3,81	1,483	4,16	1,59	4,726	0,000	0,23
CC	4,18	1,524	3,85	1,70	-4,180	0,000	0,20
CPGD	3,43	1,628	3,5	1,56	0,954	0,340	0,04
CTE	2,76	1,574	2,53	1,57	-3,126	0,005	0,15
CDI	2,79	1,678	2,52	1,48	3,064	0,000	0,17

*Datos publicados en Pagés, 2014

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La presente investigación sobre percepción de competencias docentes de los profesores de una universidad 100% *online* toma como referencia el estudio realizado por Torra *et al.*, (2012), en el que se seleccionan y definen seis competencias referidas a la actuación docente del profesorado universitario.

Los sistemas de modalidad virtual están cada vez más presentes en la educación superior, sin embargo, los docentes universitarios provienen en su inmensa mayoría del ámbito presencial y necesitan una formación especializada para enfrentarse a un entorno de aprendizaje nuevo y muy distinto (asíncrono, a distancia y digital) (Acevedo-Duque *et al.*, 2020; Boggess, 2020). Los estudios de Callo y Yazon (2020) y Leary *et al.* (2020) evidencian la necesidad de reorientar los programas de formación de docentes *online* para conseguir la satisfacción y el éxito de sus estudiantes.

Ante la reciente situación de crisis sanitaria, los resultados del estudio de Acevedo-Duque *et al.*, (2020), presentan como un reto la virtualización de las clases programadas para los estudios presenciales, encontrando un 49,4% de los docentes encuestados dificultades para adaptar sus metodologías de enseñanza, evaluaciones e interacciones al mundo digital. Aunque califican los resultados como aceptables, dada la urgencia, no responden a una planificación previa con una metodología

completamente *online*. De hecho, el análisis de los resultados mostrados anteriormente indica que los profesores *online* valoran más alto todas las competencias docentes, encontrándose diferencias estadísticamente significativas con respecto a la valoración de los docentes presenciales del estudio de referencia (Pagès, 2014).

En concreto, la competencia interpersonal ha resultado ser la más valorada, seguida de la comunicativa, la de planificación y gestión docente, de innovación, metodológica y de trabajo en equipo. Sin embargo, los docentes de las universidades presenciales otorgan mayor importancia a la competencia de planificación y gestión docente, y después a la interpersonal y de comunicación al mismo nivel. Muy de cerca en la valoración media les sigue la metodológica, seguida de la de innovación. En último lugar aparece valorada la competencia de trabajo en equipo por ambas tipologías de docentes, puesto que el profesorado siempre otorga más importancia a aquellas competencias que se relacionan directamente con las habilidades que debe mostrar en el aula (Espinosa, 2014), y no tanto con las que desarrolla en el seno del claustro de los docentes.

De entre los indicadores de la competencia interpersonal, aquellos que describen el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, la promoción de la motivación y la confianza, son altamente valorados por el docente en línea, que debe apuntar a fomentar el pensamiento creativo o la construcción estratégica y significativa del conocimiento (Alamri y Tyler-Wood, 2017) y poner énfasis en la orientación y motivación del estudiante (Tejada, 2009). El respeto a la diversidad cultural, altamente valorado en este estudio y con tamaño del efecto grande, es precisamente uno de los grandes pilares que han promovido el surgimiento de las instituciones en línea, puesto que las cuestiones de raza, etnia, clase o accesibilidad física desaparecen por completo en este entorno (Bogges, 2020).

Lejos de creer que las funciones docentes en entornos virtuales son una mera extensión de los roles necesarios en un contexto presencial, los desafíos que enfrenta un profesor *online* están estrechamente relacionados con las particularidades de interactuar y comunicarse sin tener delante al estudiante, precisamente para romper esa barrera de la distancia. Está claro que el docente que es cercano lo es en la modalidad presencial

y en la virtual, pero es más fácil en la primera, de ahí que se ponga en valor que los docentes *online* proporcionen un acercamiento pedagógico a través de la tecnología y, al estar separados físicamente de los estudiantes, se hace preciso el diálogo (comunicación) didáctico mediado (por medio de la tecnología) (García, 2020). De hecho, los indicadores con mayores tamaños del efecto en la valoración de la competencia comunicativa son los relacionados con el lenguaje no verbal y el adecuado uso de la voz y la entonación.

La competencia de planificación y gestión docente, que en el estudio de referencia realizado en las universidades presenciales aparecía con mayor valoración media, aquí aparece en tercer lugar, pero los valores son muy similares en los dos tipos de docencia. A este respecto, el papel del profesor cobra importancia en ambos ambientes debido a que la universidad ya no es la única fuente de contenido e información, y su labor recae más en seleccionar todo aquello relevante para el alumno, planificar y diseñar las actividades que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias (Gutiérrez-Diez *et al.*, 2020).

La competencia de innovación y metodológica obtienen, en este estudio, una valoración media similar entre los docentes de la universidad en línea, pero siguiendo la misma tendencia que en las anteriores competencias, alcanzando mayor puntuación que en docentes presenciales. Los indicadores más valorados en la competencia de innovación se relacionan, sobre todo, con la capacidad de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a la identificación de las necesidades y la adaptación a las particularidades, algo que viene promoviendo el EEES, transitar de una docencia basada en la enseñanza a la que pone el centro de atención en el estudiante (Tourón y Martín, 2019). A este respecto, en el estudio de revisión realizado por Dymont y Downing (2019), en 381 de los 492 artículos analizados se determina la competencia de innovación pedagógica y tecnológica como un área de enfoque de los programas de formación de docentes *online*. Por otro lado, en la docencia no presencial en la que el perfil mayoritario del alumnado son personas de 34 años de edad media, con trabajo y responsabilidades familiares, el factor limitante es el tiempo, por tanto, se necesita que los procesos y las metodologías de aprendizaje estén explicitados y las tareas previamente diseñadas para

que el alumno las conozca con antelación (Fontal *et al.*, 2020). De hecho, si nos fijamos en los indicadores más valorados de la competencia metodológica, los profesores encuestados en el presente estudio ponen el énfasis en aquellos que describen la alineación de objetivos, métodos y evaluación, tal y como propone Boggess, (2020), así como diseñar tareas que fomenten la participación del estudiantado, como los debates, o crear proyectos que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales y personales.

En cuanto a la priorización de las competencias se obtuvieron resultados similares al estudio de referencia. El orden establecido no coincide exactamente con el obtenido mediante la valoración global de las competencias, pero en ambos casos la competencia interpersonal y la comunicativa son las más valoradas por docentes *online* y presenciales.

6. CONCLUSIONES

Se concluye que las competencias comunicativa e interpersonal cobran mayor importancia en entornos virtuales, en los que la forma en que el profesor establece su presencia puede tener una importante repercusión en la experiencia global del aprendizaje del alumno que demanda una mayor accesibilidad al docente, comprensión, paciencia y pasión por la materia (García, 2020; García *et al.*, 2018). Los estudiantes demandan profesores flexibles que entiendan que tienen otros compromisos además de los estudios, que tengan un estilo de comunicación cálido y abierto, por ejemplo, obteniendo un *feedback* individualizado y que muestren comprensión y empatía. No existen grandes diferencias en el orden de importancia asignado a las competencias estudiadas, pero los docentes *online* otorgan puntuaciones más elevadas a todas las competencias y a los ítems que las definen que los que imparten docencia presencial.

Cabe destacar, como principal limitación de este estudio, la distancia temporal con respecto a la muestra de docentes presenciales, así como la diferencia en el tamaño de ambas muestras. Por otro lado, no se contempla la competencia digital con entidad propia y se valora dentro de la competencia metodológica. Si bien, ambas competencias están

íntimamente relacionadas, pues un buen docente debe combinar la pedagogía, cómo se enseña, con la tecnología, con qué herramientas se enseña, sería interesante profundizar en la competencia digital, dado que es muy demandada actualmente en los profesores universitarios. A pesar de estas limitaciones, los resultados presentados en este estudio pueden ser tenidos en cuenta en el diseño de los programas de formación del personal docente investigador que imparte docencia en universidades en línea.

7. REFERENCIAS

- Albrahim, F.A. (2020). Online Teaching Skills and Competencies. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology 19(1), 9-20. <https://bit.ly/3Eg5PAW>
- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A.J., Pineda, B.G y Turcios, P.W. (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://bit.ly/3jGild9>
- Alamri, A. y Tyler-Wood, T. (2017). Factors Affecting Learners with Disabilities- Instructor Interaction in Online Learning. Journal of Special Education Technology, 32(2), 59-69. <https://doi.org/10.1177/0162643416681497>
- Boggess, L.B. (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/REP78-1-2020-01>
- Callo, E.C. y Yazon, A.D. (2020). Exploring the Factors Influencing the Readiness of Faculty and Students on Online Teaching and Learning as an Alternative Delivery Mode for the New Normal. Universal Journal of Educational Research, 8(8), 3509-3518. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080826>
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C. y Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. ORBIS: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas, 45, 23-37. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3639488>
- 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), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13010375>

- Dyment, J.E. y Downing, J.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, M.T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177.
<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>
- Farmer, H. y Ramsdale, J. (2016). Teaching competencies for the online environment. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(3).
<https://bit.ly/3jzXgsD>
- Fernández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. análisis de perfiles de profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-20.
<https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Fontal, O., García-Ceballos, S. y Aso, 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, B., Luna, E.L., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E.J., Cordero, G., y Espinosa, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gutiérrez-Diez, M.C., Piñón, L.C. y Sapién, A.L. (2020). Competencias docentes: brecha entre teoría y percepciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ried.v10i20.647>
- König, J., Jäger-Biela, D.J. y Glutsc, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Leary, H., Dopp, C., Turley, C., Cheney, M., Simmons, Z., Graham, C.R., y Hatch, R. (2020). Professional development for online teaching: A literature review. *Online Learning*, 24(4), 254-275.
<https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2198>

- 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>
- Reinoso-Quezada, S. (2020). Educación en tiempos de Covid-19. *Revista O Activa*. UC-Cuenca, 5(2). <https://doi.org/10.31984/oactiva.v5i2.463>
- Rivero, E.M., Carmenate, L.P. y León, G.Á. (2019). La profesionalización docente desde sus competencias esenciales. Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(67), 170-176. <https://bit.ly/2XJSKAa>
- Rodríguez, A. y Sánchez, Y.M. (2019). Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo. *Revista Digital Universitaria*, 20(3), 1-10. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n3.a8>
- Tejada, J. (2009) Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2). <https://bit.ly/3Cj6npl>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Triadó, X.M., 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, 55-76. <https://bit.ly/2XMEhU9>
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). Aprender y enseñar en la universidad de hoy. Una guía práctica para profesores. UNIR Editorial. <https://bit.ly/3BlpSff>
- Vallés, C., Martínez-Mínguez, L. y Romero, M.R. (2018). Instrumentos de Evaluación: Uso y Competencia del Profesorado Universitario en su Aplicación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 149-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>
- Villarroel, V.A. y Bruna, D.V. (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>