

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿QUÉ INDICA LA LITERATURA?

COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: O QUE NOS DIZ A LITERATURA?

TEACHING COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION: WHAT DOES THE LITERATURE TELL US?

María José Ruiz-Melero¹

<http://orcid.org/0000-0002-7883-1491>

Rosario Bermejo²

<http://orcid.org/0000-0002-2430-9200>

María Begoña Rumbo Arcas³

<http://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

Tania Fátima Gómez Sánchez⁴

<http://orcid.org/0000-0002-1940-000X>

Maria Alfredo Moreira⁵

<http://orcid.org/0000-0002-0699-1197>

¹ Universidad de Murcia, Murcia – España. E-mail: mariajose.ruiz4@um.es.

² Universidad de Murcia, Murcia – España. E-mail: charo@um.es.

³ Universidad de A Coruña, A Coruña – España. E-mail: begona.rumbo@udc.es.

⁴ Universidad de A Coruña, A Coruña – España. E-mail: tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es.

⁵ Universidade do Minho, Braga – Portugal. E-mail: malfredo@ie.uminho.pt.

Resumen

El nuevo modelo de universidad inspirado en los principios del espacio europeo de educación superior ha supuesto un cambio en los roles del profesorado, pasando de transmisor a facilitador de aprendizajes, e incidiendo en el papel del estudiante como protagonista del proceso educativo. Ello supone incorporar el enfoque competencial en la formación universitaria, al considerar que llevar a cabo una enseñanza de calidad implica que el profesorado de enseñanza superior debe tener competencias personales, formativas, de investigación y pedagógicas que le permitan desempeñar su función docente eficazmente. Este trabajo tiene por objetivo la identificación de las competencias pedagógicas más relevantes para favorecer el desarrollo de habilidades, valores y aptitudes profesionales y



personales en los estudiantes, con la finalidad de que puedan hacer frente a diferentes situaciones en su labor profesional. Para ello, realizamos una revisión de la literatura a niveles nacional e internacional, a partir de la cual planteamos el diseño de un instrumento en función de las competencias más relevantes: 1) conocer y comprender; 2) saber hacer; y 3) saber ser.

Palabras clave: Educación Superior. Competencias Docentes. Competencias Pedagógicas.

Resumo

O novo modelo de universidade inspirado nos princípios do espaço europeu de ensino superior pressupõe uma mudança nos papéis do professor, que passa de transmissor a facilitador das aprendizagens, e assumindo o estudante o papel protagonista do processo educativo. Isso requer a incorporação de um enfoque nas competências a desenvolver na formação universitária, ao considerar que levar a cabo um ensino de qualidade implica que os professores no ensino superior devam ter competências pessoais, formativas, investigativas e pedagógicas que lhes permitam desempenhar a função docente de modo eficaz. Assim, este texto tem como objetivo a identificação das competências pedagógicas mais relevantes para favorecer o desenvolvimento de habilidades, valores e aptidões profissionais e pessoais nos estudantes, com o objetivo de que estes possam fazer face às diferentes situações que irão enfrentar no seu futuro trabalho profissional e melhorar a sua empregabilidade no mercado laboral. Para isso realizamos uma revisão de literatura em níveis nacional e internacional para poder planejar o desenho de um instrumento em função das competências mais relevantes extraídas desta revisão: 1) conhecer e compreender; 2) saber fazer e 3) saber ser.

Palavras chave: Educação Superior. Competências Docentes. Competências Pedagógicas.

Abstract

The new university model inspired by the principles of the European space of higher education entails a change in the roles of teachers, turning them from transmitters into facilitators of learning, while the student assumes the main role of the educational process. This requires incorporating a competency-based approach in higher education, considering that rendering quality education implies that teachers in higher education must have personal, training, research, and pedagogical skills that enable them to perform their teaching function effectively. The aim of this text is to identify relevant pedagogical skills that the teacher should have in order to promote the development of professional and personal values and skills in students, so that they can cope with different situations they will deal with in their future profession and improve their employability. To reach this goal, we conducted a review of the literature at international level, so to design an instrument to identify the most relevant competencies drawn from such review: 1) know and understand; 2) know-how; and 3) knowing how to be.

Keywords: Higher Education. Teaching Skills. Pedagogical Skills.

1 Introducción

Las necesidades actuales del contexto universitario están produciendo cambios en la labor profesional del docente. Comenzando por un cambio de paradigma que pone el foco en el aprendizaje del estudiante, entendiendo al profesorado universitario como un mediador entre el conocimiento y la forma de aprender del estudiante. El profesor sería un tutor, guía, supervisor u orientador en este proceso (MAS TORRELLÓ, 2011). Cabe destacar, por tanto, que el rol que debe desarrollar el profesor universitario ha cambiado considerablemente desde ser un mero transmisor de conocimientos a ser una fuente de innovación e investigación dentro del aula. Las nuevas necesidades que marcan la sociedad hacen que este tenga que tener una serie de competencias tanto personales como formativas (inicial y continua) o de investigación, no olvidando la competencia pedagógica, que es fundamental para desarrollar una docencia de calidad (MAS TORRELLÓ; OLMOS-RUEDA, 2016). Estos cambios han supuesto incorporar un enfoque competencial en la formación universitaria. El posicionar al profesorado como figura clave de la calidad docente, ha ocasionado que se comiencen a valorar las características y competencias fundamentales que deben definir su perfil y le permitan llevar a cabo su función profesional (CLAVIJO CÁCERES, 2018; SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016; ZULUAGA; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2017).

Cuando hablamos de competencia en la acción profesional, no sólo nos referimos al conocimiento de la materia, sino a la adecuada transmisión de los contenidos, aplicando los aprendizajes obtenidos a través de la experiencia, y modificando diariamente la forma de desarrollar esa práctica con metodologías activas (ECHEVARRÍA, 2002).

Para el Proyecto Tuning (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006), las competencias son una combinación compleja de conocimientos, aptitudes, destrezas y responsabilidades que apuntan el nivel de destreza con el que la persona puede desempeñarlos. Por lo que, estas no implican únicamente tener conocimiento en un área o asignatura (saber), sino que también incluyen habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), además de las experiencias personal y profesional propias que el docente rentabiliza para enfrentarse a las diferentes situaciones y problemáticas propias de su labor profesional (MAS TORRELLÓ, 2011; MAS TORRELLÓ; OLMOS-RUEDA, 2016).

De manera que, desde este enfoque basado en competencias, el perfil del profesional docente debe contemplar tres dimensiones fundamentales: “saber”, que implica tener un amplio conocimiento sobre teorías, conceptos e información relevante de una materia (componente técnico), lo cual influirá en su “saber hacer”, es decir, habilidades que permitan

al profesorado desarrollar acciones docentes competentes (componente metodológico); y el “saber ser/estar”, es decir, aquellas actitudes, valores y/o normas que son inherentes al desempeño de la profesión (componentes personal y participativo) (ECHEVARRÍA, 2002; SALAZAR; CHIANG; MUÑOZ, 2016).

Las directrices fijadas por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior hacen que el profesorado universitario tenga entre sus funciones no sólo que adquirir nuevos conocimientos, sino también desarrollar las capacidades que, en la actualidad, se van identificando como básicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (TORRA; ESTEBAN, 2012). Tal como recoge la Comisión Europea (EUROPEAN COMMISSION, 2013), estas competencias docentes se deben entender como la integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas que implican: *aprender a pensar* como profesor de forma pedagógica; *aprender a saber* como docentes, adquiriendo diferentes aspectos del conocimiento; *aprender a sentir* como docentes, adquirir, por lo tanto, esta identidad profesional; y *aprender a actuar* como docentes, integrando conocimientos y actitudes en la práctica educativa.

Este amplio y complejo perfil de competencias no sólo se aplica en el microcontexto del aula, sino también a niveles institucional y social. El perfil de competencias del profesor universitario incluye un amplio abanico de destrezas docentes y, además, otras relativas a la investigación y a la gestión. Estas dos últimas son funciones ineludibles para este profesional (MAS TORRELLÓ; OLMOS-RUEDA, 2016).

Respecto a las destrezas docentes, los estudios comparados nos indican que, en general, no hay una legislación que obligue al profesorado de universidad a formarse como tal para ejercer esa función. En la mayoría de las ocasiones, el grado de consecución de las competencias docentes descansa en los programas de formación que las diferentes universidades organizan y en la voluntad del profesorado para formarse, como es el caso de España, Croacia, Alemania, Eslovenia, Brasil o Arabia Saudí (ČIŽMEŠIJA; DIKOVIĆ; DOMOVIĆ, *et al.*, 2018; CORRÊA; CATIRSE; SOARES, *et al.*, 2017; ABDULKHAKIQ; AHMAD, 2016; POŽARNIK; LAVRIČ, 2015).

Además, a pesar de que las políticas universitarias nos marcan las directrices a seguir en cuanto a la importancia otorgada al rol docente del profesorado universitario, lo cierto es que se carece de un instrumento que mida el nivel competencial del profesorado en Europa (BOUCKAERT; KOOLS, 2018; MENKE; STUCK; ACKERSON, 2018; HOROKHIVSKA,

2018). En este sentido, hemos encontrado que la mayoría de países miden las competencias docentes desde distintos mecanismos y con procesos heterogéneos. Por ejemplo, algunos países lo hacen mediante la acreditación; así las evaluaciones externas sobre el desempeño profesional docente se exigen al profesorado como requisito para el acceso a la profesión o para la promoción en la misma. Esto ha derivado en que, en algunos casos, las universidades, regiones o estados creen sus propias agencias de formación, como el Professional Development in Framework (SEDA), en U.K., o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España.

La actividad docente universitaria es actualmente el aspecto menos valorado del trabajo académico; “publicar o perecer” es el mantra de las instituciones de educación superior, las públicas, en una carrera dirigida por los financiamientos que sostendrán la actividad universitaria, frente a los cuellos de botella financieros y la ideología prevaleciente del mercado. La presión para la publicación e inversión en proyectos de investigación financiados externamente significará que el prestigio académico es equivalente a la productividad (medido en la producción de artículos científicos en las principales revistas) (TEODORESCU, 2000). Sin embargo, es la actividad docente una de las principales razones que justifican la existencia de la universidad.

2 Competencias docentes del profesor en Educación Superior

Uno de los principales objetivos de este trabajo es analizar diferentes estudios que nos ayuden a delimitar cuáles son las principales competencias, habilidades y actitudes que definen a un docente de enseñanza superior eficaz. En este sentido, cabe destacar la existencia de diferentes planteamientos y, en este trabajo, recogemos algunos de ellos.

Zabalza (2001) incluye las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y elaborar los contenidos de la disciplina a impartir; ofrecer la información de una forma comprensible y organizada a los estudiantes (competencia comunicativa); utilizar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el aula; utilizar una metodología adecuada a los objetivos; establecer una comunicación adecuada con los estudiantes; tutorizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; reflexionar sobre la práctica docente y trabajar en equipo con otros docentes.

Más tarde, Bozu y Canto (2009) identificaron como competencias básicas las siguientes: *cognitivas*, propias de la disciplina que se imparte, que implica tanto conocimientos específicos como pedagógicos; *metacognitivas*, referidas a un análisis crítico y reflexivo de la propia docencia; *comunicativas*; *gerenciales*, relativas a la gestión de la enseñanza y de los recursos en diferentes contextos de aprendizaje; *sociales*, que faciliten el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre los estudiantes, además de un adecuado liderazgo del profesor; y *afectivas*, la motivación, actitud y conducta que fomente que los estudiantes alcancen los objetivos fijados. Incluyendo además de estas, las competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas como fundamentales.

En esta línea, el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) identificó como competencias docentes básicas: la *competencia interpersonal*, referida a atender a la diversidad en el aula y a las necesidades individuales a través de un clima empático; la *competencia metodológica*, que implica utilizar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades y objetivos planteados en las asignaturas, incluyendo el uso de las TIC; *competencia comunicativa*, que requiere de una comunicación bidireccional a través de diferentes medios; *competencia de planificación y gestión de la docencia*, relativa al diseño y desarrollo de contenidos y actividades prácticas que permitan evaluar los resultados y, tras ello, realizar propuestas de mejora; *competencia de trabajo en equipo*; y *competencia de innovación*, que conlleva la elaboración de nuevos conocimientos y materiales que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (TORRA *et al.*, 2012).

Posteriormente, Mas Torrelló (2011) y Mas Torrelló y Olmos-Rueda (2016) recogen como competencias para desarrollar una docencia de calidad las siguientes: diseñar la guía docente en función de las necesidades, el contexto y el perfil profesional de los estudiantes; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo actividades individuales y grupales; tutorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole al estudiante autonomía; evaluar los aprendizajes; contribuir en acciones que mejoren la docencia; y participar de forma activa en la organización académica e institucional.

Otros autores, en cambio, identifican como relevantes tanto competencias personales, como otras a nivel formativo. En este sentido, se plantea que hay algunos aspectos que afectan al desarrollo de las competencias docentes en la universidad, como son: la formación inicial, la experiencia docente que se tenga, la categoría profesional o la asignatura que se imparte. Pero un elemento clave es la formación permanente del profesorado (MAS TORELLÓ, 2011;

RAMÍREZ-GARCÍA; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ; SALCINES-TALLEDO, 2018). En esta línea, Tejada (2013) plantea que la formación inicial no puede aportar todas las competencias necesarias para el perfil docente, suscitando la necesidad de una formación ininterrumpida que abarque desde la formación formal y no formal hasta la tutela de profesores experimentados que orienten al profesorado universitario novel. Es decir, la mentoría se plantea como un proceso clave y adecuado para desarrollar el perfil de un buen profesor universitario (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016; SANTOS; LORENZO, 2015).

Como se puede observar en los diferentes trabajos recogidos, es complejo definir el perfil del profesorado universitario, ya que este debe englobar una gran cantidad de competencias. Algunas que tradicionalmente han sido valoradas, como son las relativas a la planificación, estructuración y la comunicación, tareas más directamente circunscritas al profesorado; así como otras más actuales, basadas en las necesidades actuales que la sociedad va demandando, como es el uso adecuado y didáctico de las TIC, la atención a la diversidad o la escucha activa de las necesidades e intereses de los estudiantes, que centran más la perspectiva en el alumnado.

3 Las competencias docentes en diferentes contextos

En este punto, nos planteamos si estas competencias que son relevantes para un buen profesor universitario son las mismas en diferentes culturas. Para ello analizamos estudios en diferentes contextos y países con la finalidad de identificar si estas competencias son similares en diferentes contextos universitarios.

Así, por ejemplo, en el caso de Bélgica, Gilis, Clement, Laga y Pauwels (2008) desarrollan un perfil docente a partir del conocimiento, actitudes y habilidades desde una aproximación cualitativa donde señalan: competencias actitudinales, de tipo personal en relación a su perspectiva sobre la enseñanza y el trabajo en equipo con los compañeros/as; competencias didácticas, para el diseño del aprendizaje; competencias para la orientación y la toma de decisiones; competencias para la garantía de calidad; y competencias de contenido de la materia.

Posteriormente, Jena y Chakraborty (2014), con el objetivo de valorar un perfil competencial en la India, destacan las siguientes dimensiones temáticas: la profundidad del conocimiento del contenido del profesor; la sinceridad del docente; la forma de fomentar el

interés por parte del profesor; el estado de ánimo; la integración del material del curso y ambiente de aprendizaje; la accesibilidad docente hacia el alumno y la gestión de tiempos para guiar y dar *feedback* al alumnado; la asignación y evaluación docente para conocer el nivel de comprensión y capacidad analítica de los estudiantes; y la habilidad y capacidad analítica.

En esta línea, Karimi (2014) analiza las competencias didácticas del profesorado universitario en Kenya y, con este propósito, indaga sobre el nivel de competencia en relación a los siguientes aspectos: el contenido de la materia; el diseño y desarrollo curricular y del programa; el desarrollo de los recursos didácticos y de aprendizaje; las técnicas de enseñanza; el aprendizaje a distancia; la evaluación del alumnado; la aproximación a la motivación del alumnado; la mentoría y tutorización del alumnado; la gestión del aula; la aproximación a la garantía de calidad; la investigación y la pedagogía.

Loredo, García, Mendoza y García (2018), para identificar estas competencias, administraron un cuestionario de autopercepción de la competencia docente a profesores universitarios de México, con diferentes niveles de experiencia, así como que impartieran docencia en distintas áreas de conocimiento, concluyendo que las dimensiones que definen una docencia efectiva son: el dominio de la disciplina y diferentes habilidades pedagógicas (creación de un clima seguro en clase, habilidades comunicativas del docente y transferencia de los contenidos a las situaciones de la vida real).

En este sentido, podemos afirmar que diferentes estudios, en diferentes contextos, muestran cierto grado de acuerdo al identificar las competencias fundamentales. Para profundizar más sobre el grado de similitud, nos hemos centrado en otros estudios que parten de una metodología comparada en su análisis competencial.

Así, Carbonero, Martín-Antón, Flores y Resende (2017) valoraron los estilos de enseñanza y la incidencia que estos tenían en los modelos instruccionales que desarrollaban docentes universitarios de Brasil y de España. Para ello, se les administraron dos instrumentos autoperceptivos que valoran competencias docentes como organización, comunicación, habilidades sociales, resolución de conflictos y dirección en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran la existencia de diferencias en la autopercepción que el profesorado universitario presenta en estos dos países, destacando el profesorado brasileño, frente al español, en las habilidades sociales y de resolución de conflictos, al auto-percibirse más competentes para manejar situaciones conflictivas y las relaciones interpersonales. Los

autores también hallaron que había una correlación entre la auto-percepción y el modelo instruccional desarrollado. De esta manera, el profesorado que mejor se auto-percibe desarrolla un modelo instruccional centrado en el aprendiz, mientras que aquellos docentes que se auto-perciben como menos competentes se inscriben en un modelo instruccional centrado en la enseñanza (el profesorado es el protagonista del proceso educativo).

Desde el análisis de las percepciones docentes sobre las competencias encontramos estudios que coinciden en señalar: la competencia comunicativa (BUENO; UBIETO-ARTUR; ABADÍA, 2017), la experiencia docente y la reflexión crítica de la propia práctica profesional (LOREDO *et al.*, 2018). Otros indican que las competencias clave de los profesores universitarios son la planificación curricular y la utilización de estrategias que permitan atender a la diversidad (RAMÍREZ-GARCÍA *et al.*, 2018). Otra de las competencias importantes para el profesorado universitario es el uso de las TIC en la práctica pedagógica y en las tareas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (GÓMEZ; CALDERÓN, 2018), aunque su inclusión en las aulas se asocia con factores como la formación y la actitud del docente para utilizarlas de una forma adecuada y pedagógica (EHULETCHE; LADO; ATLANTE; MALBERNAT, 2018).

Álvarez Rojo (2009) recoge la valoración de profesores expertos pertenecientes a cinco universidades españolas en cuanto a las competencias docentes, indicando que las competencias más relevantes son: ser capaz de conectar la teoría con la práctica, favorecer la habilidad para desarrollar en el estudiante un aprendizaje autónomo y fomentar el desarrollo de competencias académico-profesionales. Es decir, aquellas competencias relacionadas con la planificación y el desarrollo de la docencia y con la evaluación. Sin embargo, otras competencias, como el uso de las TIC y la competencia de comunicación, no han sido identificadas por los expertos como fundamentales.

Como se puede observar, hay países que centran sus estudios en las necesidades de formación detectadas en el profesorado. Este es el caso de los Países Bálticos, Turquía, Pakistán, Sur África, Malasia o Países Árabes, en donde se intentan buscar perfiles competenciales desde las autopercepciones del profesorado (ABDULKHALIQ; AHMAD, 2016; KAZU; DEMIRALP, 2016; PANTIC; WUBBELS; MAINHARD, 2011; AHMAD; ZUBAIRI; IBRAHIM *et al.*, 2014; ULLAH; KHAN; MURTAZA; DIN, 2011).

En la revisión realizada, hemos hallado estudios que analizan la percepción de los estudiantes en relación a su ideal de profesorado, como es el caso de España, Libia, Polonia y

Suiza (ALMARGHANI; MIJATOVIC, 2017; BLAŠKOVÁ; BLAŠKO; KUCHARČÍKOVÁ, 2014; MORENO-MURCIA; SILVEIRA TORREGROSA; BELANDO PEDREÑO, 2015; REBISZ; TOMINSKA; SIKORA, 2016). En esta línea cabe señalar que distintos trabajos tienen un carácter específico y estudian la evidencia de necesidades en función de la modalidad de enseñanza o de las exigencias del profesorado en una titulación determinada (LEDERER; SHERWOOD-LAUGHLIN; KEARNS; O' LOUGHLIN, 2016; SCHMIDT; HODGE; TSCHIDA, 2013).

Otros trabajos tienen por objetivo analizar las competencias que los estudiantes universitarios contemplan como fundamentales en el profesorado. Se identifican algunas como: el dominio de los contenidos, la habilidad en la resolución de conflictos en el aula, el desarrollo de actividades que fomenten un aprendizaje significativo-constructivo (REYES; GONZÁLEZ; BE, 2018); la capacidad del profesor para motivar a los alumnos, para explicar los contenidos de una forma comprensiva (BUENO *et al.*, 2017), para utilizar métodos de enseñanza y evaluación coherentes con los objetivos de las asignaturas, para ser receptivo a las necesidades de los estudiantes y para generar un clima agradable e interactivo en el aula (SALAZAR *et al.*, 2016).

En esta línea, Cabello, Valenzuela, Yáñez, Pagés y Sayós (2018) comparan la percepción que los estudiantes chilenos y los españoles tienen sobre las competencias que son relevantes para un docente universitario, hallando que sí hay diferencias entre ambos colectivos. De esta manera, a diferencia de los estudiantes españoles, los estudiantes chilenos le dan más importancia a las actividades más directamente asociadas con el aula, aspecto que los autores justifican indicando que el alumnado que se matricula en ambas instituciones difiere en estrategias de aprendizaje previas y en las expectativas que presentan. A pesar de ello, ambos colectivos estudiantiles coinciden en otorgar mayor importancia a la motivación, al uso de métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura que se imparte, a una explicación clara de los contenidos y a una escucha activa de las necesidades de los estudiantes.

Al comparar la opinión de estos dos colectivos (profesores universitarios y estudiantes) de una universidad española, Bueno *et al.* (2017) muestran que ambos agentes resaltaban la competencia comunicativa como la más importante, seguida de la competencia en planificación y gestión de la docencia, siendo las menos valoradas la competencia de trabajo en equipo y la de innovación docente. Sin embargo, la competencia metodológica es

fundamental para los docentes, mientras que los estudiantes valoran en mayor medida la competencia interpersonal.

Los trabajos analizados evidencian lo complejo que resulta delimitar cuáles son las competencias básicas del profesorado universitario, ya que este perfil competencial no es ni estático ni universal, sino que varía en función del contexto, del sistema educativo y de las necesidades que marcan la sociedad (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). Es decir, el perfil del docente universitario engloba el desarrollo de diversos tipos de competencias que se convierten en fundamentales para desempeñar una buena labor docente e investigadora. Por lo que, el actual contexto universitario demanda un perfil competencial al profesorado universitario muy heterogéneo, ya que, para el desarrollo de la docencia universitaria, no es suficiente con ser un especialista en un área de conocimiento, sino que es necesario, además, ser un profesional con competencias pedagógicas y didácticas para poder impartir una docencia de calidad. Sin embargo, también se ha detectado la ausencia de instrumentos o herramientas fiables y consensuadas que nos permitan valorar cuáles son las características que definen este perfil. En cada estudio se recogen instrumentos auto-perceptivos que valoran diferentes aspectos en función de la población a la que va dirigida el estudio.

4 Conclusiones

Una de las conclusiones tras la revisión realizada de la literatura apunta a que el perfil del profesor universitario en la actualidad es muy complejo y requiere de la utilización de diferentes tipos de competencias y habilidades. El papel del docente ha cambiado, desde un planteamiento en el que el profesor asumía el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta un modelo centrado en el estudiante, donde el docente debe estimular el desarrollo de competencias personales, procedimentales e interpersonales en el estudiante con el objetivo de formar a un buen profesional (BOZU; CANTO, 2009; IRIE; RYAN; MERCER, 2018; ROMERO-MARTÍN; CASTEJÓN-OLIVA; LÓPEZ-PASTOR; FRAILE-ARANDA, 2017).

Por lo tanto, el docente de este siglo debe estar formado y responder con profesionalidad a los retos que debe afrontar en su día a día. En esta dirección, se debe seguir indagando en los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el profesorado y que son imprescindibles para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad

para hacer frente a los nuevos desafíos formativos que nos depara la sociedad digital, sin olvidar que una de las mayores responsabilidades como docentes es formar a profesionales que respondan de forma ética e innovadora a las demandas del mundo laboral actual (SALAZAR *et al.*, 2016).

Este nuevo contexto social exige un perfil docente que tiene que diseñar situaciones o prácticas que hagan que los estudiantes puedan aprender de forma autónoma, desarrollando valores y habilidades que los formen como profesionales independientes y responsables. Para ello, se necesita un ambiente que favorezca la comunicación y el diálogo, una metodología que haga que el estudiante participe de forma activa en las clases y que conecte la teoría con la práctica, así como una evaluación adecuada de los objetivos y del proceso de aprendizaje del estudiante (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2007).

Son diversos los estudios que apuntan como competencias docentes necesarias para el profesor de Educación Superior las siguientes: dominio de los contenidos, manejo y control del aula, habilidad para motivar a los estudiantes, capacidad de autocrítica, planificación y adaptación de la metodología a las características diferenciales de los estudiantes, uso adecuado de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la competencia pedagógica y la adecuada evaluación de los aprendizajes (BUENO *et al.*, 2017; GÓMEZ; CALDERÓN, 2018; MAS TORRELLÓ; OLMOS-RUEDA, 2016; REYES *et al.*, 2018).

A pesar de ello, encontramos diferencias entre la percepción que el profesor tiene de sus competencias y la que tiene el alumno sobre las competencias que debe tener el profesor eficaz en Educación Superior. Mientras que para los docentes la competencia más valorada es la metodológica, para los estudiantes es la interpersonal. Ambos agentes (profesor y alumno) coinciden en que las más valoradas son: la competencia comunicativa, la de planificación y la de gestión de la docencia; frente a las menos valoradas, que serían la competencia de trabajo en equipo y la innovación docente (BUENO *et al.*, 2017; REYES *et al.*, 2018). Por ello, en este contexto universitario sería relevante considerar instrumentos que contemplen todos los nuevos indicadores necesarios para valorar las competencias docentes de los profesores universitarios y que, además, contemplen variables biográficas y socio-profesionales.

Una de las principales aportaciones de este estudio es diseñar un instrumento que nos permita identificar las competencias que debe recoger el nuevo perfil del docente universitario, valorando tanto aspectos cognitivos, como es el conocimiento de la materia,

como dimensiones metodológicas, relacionadas con la gestión de grupo o la utilización de unas determinadas estrategias de enseñanza, así como los efectos emocionales y grados de satisfacción del propio docente con su práctica profesional. Seguidamente, se considera imprescindible diagnosticar las necesidades de formación docente (competencias menos desarrolladas) en contextos nacionales e internacionales para desarrollar planes formativos contextualizados que permitan al profesorado transferir lo aprendido a su práctica en contextos culturales diferenciados. Como línea futura de investigación se plantea la realización de un estudio piloto en el que se valore la eficacia del instrumento elaborado tras el análisis de las investigaciones realizadas en este trabajo para la identificación de las competencias docentes en tres contextos culturales diferentes, como son España, Brasil y Portugal.

Referencias

ABDULKHALIQ, A.; AHMAD, B. S. Effect of professional development on classroom practices in some selected Saudi universities. **International Journal of Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 152-159, 2016.

AHMAD, T. B. T.; ZUBAIRI, A. M.; IBRAHIM, M. B.; OTHMAN, J.; RAHMAN, S. A.; RAHMAN, Z. A.; NORDIN, M. S.; NOR, Z. M. Assessment for learning practices and competency among Malaysian university lecturers: a national study. **Practitioner Research in Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 14-31, 2014.

ALMARGHANI, E. M.; MIJATOVIC, I. Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching. **Teaching in Higher Education**, v. 22, n. 8, p. 940-956, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>.

ÁLVAREZ ROJO, V. Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 20, n. 3, p. 270-283, 2009.

BLAŠKOVÁ, M.; BLAŠKO, R.; KUCHARČÍKOVÁ, A. Competences and competence model of university teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 159, p. 457-467, 2014.

BOUCKAERT, M.; KOOLS, Q. Teacher educators as curriculum developers: Exploration of a professional role. **European Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 1, p. 32-49, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393517>.

BOZU, Z.; CANTO, P. J. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, 2009.

BUENO, C.; UBIETO-ARTUR, M. I.; ABADÍA, A. R. Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario.

Education in the Knowledge Society, v. 18, n. 1, p. 75-99, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>.

CABELLO, G.; VALENZUELA, M.; YÁNEZ, F.; PAGÉS, T.; SAYÓS, R. Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y los de la Universidad de Barcelona. **Interciencia**, v. 43, n. 3, p. 208-214, 2018.

CARBONERO, M. A.; MARTÍN-ANTÓN, L. J.; FLORES, V.; RESENDE, A. F. Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. **Revista Complutense de Educación**, v. 28, n. 2, p. 631-647, 2017.

ČIŽMEŠIJA, A.; DIKOVIĆ, M.; DOMOVIČ, V. *et al.* **Handbook for teaching competence enhancement in Higher Education**. Zagreb: Ministry of Science and Education, 2018, 60 p.

CLAVIJO CÁCERES, D. Competencias del docente universitario en el siglo XXI. **Revista Espacios**, v. 39, n. 20, p. 22-38, 2018.

CORREA, A. K.; CATIRSE, A.; SOARES, E. G.; SILVA, G. M.; SOUZA, M. C.; GONÇALVES, M.; RIVAS, N.; IANAMOTO, Y. Institutional Strategies for the Teacher Training at a Brazilian Public University in Brazil - Elements of Reflection. **International Education Studies**, v. 10, n. 3, p. 1-10, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n3p1>.

EUROPEAN COMMISSION. **Supporting teacher competence development for better learning outcomes**. Brussels: European Commission, 2013, 59 p. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

ECHEVERRÍA, B. Gestión de la competencia de acción profesional. **Revista de Investigación Educativa**, v. 20, n. 1, p. 7-43, 2002.

EHULETCHE, A. M.; LADO, S. I.; ATLANTE, M. E.; MALBERNAT, L. R. Competencias para el uso de tecnologías educativas de docentes de nivel superior. Análisis longitudinal del período 2012-2017 en América Latina. **Virtualidad, Educación y Ciencia**, v. 9, n. 17, p. 9-21, 2018.

GILIS, A.; CLEMENT, M.; LAGA, L.; PAUWELS, P. Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. **Research in Higher Education**, v. 49, n. 6, p. 531-554, 2008.

GÓMEZ, A.; CALDERÓN, G. 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**, v. 18, n. 1, p. 236-244, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454>.

GONZÁLEZ, R. M.; GONZÁLEZ, V. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 6, p. 1-13, 2007.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (coord.). **Tuning educational structures in Europe**. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006, 165 p.

HOROKHIVSKA, T. Developing professional pedagogical competency of lecturers in the leading EU countries. **Comparative Professional Pedagogy**, v. 8, n. 4, p. 7-13, 2018.

IRIE, K.; RYAN, S.; MERCER, S. Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 8, n. 3, p. 575-598, 2018.

JENA, A. K.; CHAKRABORTY, P. Effect of student feedback on the motivation of Indian university teachers. **I-Manager's Journal on Educational Psychology**, v. 7, n. 3, p. 23-31, 2014.

KARIMI, F. K. Didactic competencies among teaching staff of universities in Kenya. **International Journal of Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 28-37, 2014.

KAZU, H.; DEMIRALP, D. Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 63, p. 205-224, 2016.

LEDERER, A. M.; SHERWOOD-LAUGHLIN, C. M.; KEARNS, K. D.; O'LOUGHLIN, V. D. Development and evaluation of a doctoral-level public health pedagogy course for graduate student instructors. **College Teaching**, v. 64, n. 1, p. 19-27, 2016.

LOREDO, J.; GARCÍA, B.; MENDOZA, N.; GARCÍA, M. H. ¿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**, v. 54, p. 147-170, 2018.

MAS TORRELLÓ, Ò. El profesor universitario: sus competencias y formación. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 3, p. 195-211, 2011.

MAS TORRELLÓ, Ò.; OLMOS-RUEDA, P. 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**, v. 21, n. 69, p. 437-470, 2016.

MENKE, D.; STUCK, S.; ACKERSON, S. Assessing advisor competencies: A Delphi method study. **NACADA Journal**, v. 38, n. 1, p. 12-21, 2018.

MORENO-MURCIA, J.A.; SILVEIRA TORREGROSA, Y.; BELANDO PEDREÑO, N. Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. **New Approaches in Educational Research**, v. 4, n. 1, p. 54-64, 2015.

PANTIC, N.; WUBBELS, T.; MAINHARD, T. Teacher competence as a basis for teacher education: comparing views of teachers and teacher educators in five Western Balkan countries. **Comparative Education Review**, v. 55, n. 2, p. 165-188, 2011.

POŽARNIK, B. M.; LAVRIČ, A. Fostering the quality of teaching and learning by developing the "neglected half" of university teachers' competencies. **C.E.P.S. Journal**, v. 5, n. 2, p. 73-93, 2015.

RAMÍREZ-GARCÍA, A.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; SALCINES-TALLEDO, I. Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. **Estudios pedagógicos**, v. 44, n. 2, p. 259-277, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>.

REBISZ, S.; TOMINSKA, E.; SIKORA, I. Planning for faculty recruitment and assessment in higher education: considering student preferences for faculty characteristics in Poland and Switzerland. **Educational Planning**, v. 23, n. 1, p. 49-62, 2016.

REYES, E. P.; GONZÁLEZ, E. C.; BE, P. A. Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 76, n. 2, p. 117-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7623096>.

ROMERO-MARTÍN, M. R.; CASTEJÓN-OLIVA, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; FRAILE-ARANDA, A. Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 52, n. XXV, p. 73-82, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>.

SALAZAR, C. M.; CHIANG, M. M.; MUÑOZ, Y. A. Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 16, n. 1, p. 1-28, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>.

SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. **Journal of Supranational Policies of Education**, v. 5, p. 44-67, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.

SANTOS, M. A.; LORENZO, M. La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. **Revista Española de Pedagogía**, v. 261, p. 263-281, 2015.

SCHMIDT, S. W.; HODGE, E. M.; TSCHIDA, C. M. How university faculty members developed their online teaching skills. **Quarterly Review of Distance Education**, v. 14, n. 3, 131-140, 2013.

TEJADA, J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 10, n. 1, p. 170-184, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>.

TEODORESCU, D. Correlates of faculty publication productivity: a cross-national analysis. **Higher Education**, v. 39, n. 2, p. 201-222, 2000.

TORRA, I.; CORRAL, I.; PÉREZ, M. J.; TRIADÓ, X.; PAGÈS, T.; VALDARRAMA, E.; MÀRQUEZ, M. D.; SABATÉ, S. *et al.* Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. **REDU - Revista de Docencia Universitaria**, v. 10, n. 2, p. 21-56, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>.

TORRA, I.; ESTEBAN, R. M. Presentación. **REDU - Revista de Docencia Universitaria**, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, v. 10, n. 2, p. 17-20, 2012.

ULLAH, M. H.; KHAN, M. N. U.; MURTAZA, A.; DIN, M. N. (2011). Staff development needs in Pakistan higher education. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 8, n. 1, p. 19-24, 2011.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2001, 238 p.

ZULUAGA, C. F. A.; IAOCHITE, R. T.; SOUZA NETO, S. Formación docente en América del Sur: aspectos reguladores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 284-307, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p284-307>.

Recebido em: 17/03/2020

Aprovado em: 02/10/2020

Publicado em: 03/11/2020