

Artículo de Investigación

# Competencia didáctica docente con base comunicativa: Propuestas en torno a un estudio en la Universidad durante la COVID-19

## Teaching didactic competence with a communicative basis: Proposals around a study at the University during COVID-19

Lina M.<sup>a</sup> Tomás Pastor<sup>1</sup>: Universidad Católica de Murcia (UCAM), España.

[ltomas@ucam.edu](mailto:ltomas@ucam.edu)

Sonia M.<sup>a</sup> Martínez Castro: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

[sonia.martinezcastro@unir.net](mailto:sonia.martinezcastro@unir.net)

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 24/07/2024

Fecha de Publicación: 11/09/2024

### Cómo citar el artículo:

Tomás Pastor, L. M. y Martínez Castro, S.M. (2024). Competencia didáctica docente con base comunicativa: Propuestas en torno a un estudio en la Universidad durante la COVID-19 [Teaching didactic competence with a communicative basis: Proposals around a study at the University during COVID-19]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-715>

### Resumen:

**Introducción:** Presentamos los resultados de una investigación en la Universidad Católica de Murcia (UCAM) sobre la competencia didáctica del profesorado universitario durante el confinamiento por la COVID-19, centrándonos concretamente en cuatro variables con base comunicativa. **Metodología:** La muestra estaba compuesta por un total de 266 respuestas válidas (30,86% de los docentes de la UCAM). **Resultados:** Como resultados, se reflejan diferencias significativas según la experiencia docente, la modalidad de la docencia impartida y el número de alumnos. **Discusión:** A más años de experiencia se puede percibir un decrecimiento en la atención a las necesidades de los estudiantes; se refleja también que quienes impartían clases en línea antes de la pandemia mostraban posteriormente un mayor grado de predisposición a la atención y búsqueda de recursos motivadores para mejorar la participación de sus clases virtuales; así también, a mayor número de alumnos en el aula, se

<sup>1</sup>Autor Correspondiente: Lina M.<sup>a</sup> Tomás Pastor. Universidad Católica de Murcia (España).

muestra una menor disposición a la interrelación con los estudiantes. **Conclusiones:** La comunicación con los alumnos y demás docentes es algo esencial pero susceptible de verse afectada fácilmente por factores como la experiencia docente, la modalidad de docencia o el número de alumnos por aula, factores que pueden pasar desapercibidos, pero de los que puede depender la calidad de la docencia universitaria.

**Palabras clave:** competencia didáctica; comunicación; COVID-19; docencia; universidad; experiencia docente; modalidad presencial; modalidad virtual.

#### **Abstract:**

**Introduction:** We present the results of a research study at the Catholic University of Murcia (UCAM) on the didactic competence of university professors during the COVID-19 lockdown, focusing specifically on four variables with a communicative basis. The sample consisted of a total of 266 valid responses - 30.86% of UCAM's teaching staff. **Results:** The results show significant differences based on teaching experience, the mode of teaching delivered, and the number of students. **Discussions:** With more years of experience, a decrease in attention to students' needs can be perceived; it is also reflected that those who taught online classes before the pandemic subsequently showed a greater predisposition to attention and the search for motivating resources to improve participation in their virtual classes; likewise, with a higher number of students in the classroom, there is a lower willingness to interact with students. **Conclusions:** Communication with students and other teachers is essential but easily affected by factors such as teaching experience, teaching mode, or the number of students per classroom, factors that may go unnoticed but on which the quality of university teaching may depend.

**Keywords:** Didactic competence; Communication; COVID-19; Teaching; University; Teaching experience; Face-to-face modality; Virtual mode.

## **1. Introducción**

La transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje integra de forma efectiva las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), e implica un cambio a nivel de concepciones, actitudes y hábitos del profesorado, así como una nueva cultura y estructura de la escuela (Perrenoud, 2007). Estos cambios suponen un desafío a nivel docente de todas sus funciones, además de la necesidad de incorporar el contexto donde se desarrolla la práctica docente. La formación y rol del profesorado, en cuanto a sus competencias docentes se refiere, atiende a los cambios sociales, económicos, políticos, etc., porque todas las transformaciones producidas en la sociedad influyen en el contexto educativo. Y, como apuntan Cordero y Frutos (2018), con el modelo educativo orientado hacia las competencias, y la obligatoriedad de integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, "se intensifica la necesidad de repensar la escuela desde una perspectiva integral y compleja" (p. 319).

### ***1.1. La COVID-19 como escenario para un estudio sobre el desarrollo de la competencia didáctica del profesorado universitario***

Las competencias docentes deben de hacer frente a los retos educativos que se presentan en la realidad educativa de cada momento, y la pandemia COVID-19 permitió poner de manifiesto las destrezas, actitudes y aptitudes que los profesores tuvieron que demostrar en esta etapa marcada por la educación virtual, precisamente para hacer frente a una de las situaciones más complicadas de lo que llevamos de siglo en el contexto educativo.

Lo vivido con la COVID-19 supuso que, en muy poco tiempo, el profesorado (todo el profesorado de los distintos niveles educativos, aunque en nuestro caso nos estamos refiriendo en concreto al profesorado universitario), tuviera que recurrir a todo su bagaje docente para poder adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la situación de confinamiento en los hogares.

Por ello, en lo referido a la competencia didáctica, los docentes tuvieron que generar modos, formas de hacer y recursos metodológicos en muchas ocasiones nuevos para ellos. Es posible que bastantes ya estaban habituados a la enseñanza semipresencial y en línea en la Universidad, pero el verdadero reto ha consistido en transformar la enseñanza presencial a virtual en unos pocos días. La cuestión de fondo era seguir atendiendo la necesidad del alumno, proporcionar los contenidos planificados y, además, ofrecer garantías de calidad educativa (Martínez-Castro y Tomás, 2021). Todo esto supuso un gran reto ante la transformación digital que se estaba viviendo en ese momento educativo.

En este contexto, se realizó una investigación del desarrollo de la competencia didáctica de los docentes universitarios de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), con el objetivo de comprobar cómo había sido la evolución de esta competencia en una situación de crisis. En este artículo expondremos los resultados de aquellas variables de la investigación que presentan una base de interrelación y comunicación de los docentes implicados con sus estudiantes y con los demás compañeros docentes, con la finalidad de extraer propuestas de mejora, de cara sobre todo a la formación del profesorado universitario en este campo. Esto no es, ni mucho menos, secundario, pues como afirma Vázquez (2018), “tan importante es conocer y actualizar los contenidos de la especialidad como la pedagogía que contribuye a la enseñanza óptima de tales contenidos” (p. 4).

## ***1.2. La competencia didáctica docente con base comunicativa en la Universidad***

La docencia universitaria está ligada a un conjunto de competencias donde juegan un papel importante el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica (Tomás *et al.*, 2013). Hoy en día, el profesor que se requiere debe de ser un trabajador de la educación que produzca conocimientos, centrado en la comprensión de las realidades actuales y comprometido con las necesidades actuales de la sociedad (Moreno-Zaragoza, 2015). El perfil de los profesores debe de ser de alta competencia profesional, con competencias didácticas que conlleven a una autorreflexión, habilidades sociales y comunicativas, así como habilidades analíticas y de organización (AloisEcker, 2002, en Moreno-Zaragoza, 2015).

Entendemos por competencia didáctica el conjunto de habilidades y capacidades metodológicas que presentan los docentes a la hora de poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y dentro de las exigencias de los docentes universitarios, desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se encuentra el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales e interculturales. El marco de referencia de la Unión Europea (2007) establece ocho competencias clave, entre las cuales se encuentra la competencia en lengua materna. Esta es definida en el marco, de la siguiente manera:

La habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Comisión Europea, 2007, p. 4)

Zabalza (2007), realizó un análisis de las competencias de los docentes y propuso un esquema basado en diez competencias metodológicas como proyecto de formación del profesor universitario, entre las cuales se encuentra la competencia comunicativa: 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); 4) Manejo de las nuevas tecnologías; 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades (competencia metodológica); 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos; 7) Tutorizar; 8) Evaluar; 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

También Fernández-Díaz *et al.*, (2016) definen unos indicadores para la evaluación de la competencia didáctica de los docentes: Dominio de los temas, planificación, comunicación, búsqueda de dinamización de los grupos, uso de recursos didácticos variados, atención individualizada de dificultades, uso de técnicas variadas para la evaluación, coherencia y justicia en las correcciones y calificaciones, actitud activa y entusiasta, actitud motivadora y de ánimo con alumnos, fomento de un clima de confianza en el aula, corrección en el trato y mantenimiento de la disciplina.

Observamos con estos ejemplos, que la competencia didáctica comunicativa es considerada parte esencial en la profesión del docente universitario e ineludible en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de una competencia clave para afrontar los desafíos a los que nos presentamos a diario en las aulas universitarias, y sobre todo ante el desarrollo exponencial de los entornos virtuales, en los cuales no hay contacto físico, ni relación presencial, por lo que la comunicación requiere de mayor énfasis y preparación para el docente a la hora de captar la atención y motivar al estudiante en su aprendizaje (Fernández-Díaz *et al.*, 2016), en definitiva, de su competencia didáctica comunicativa.

## 2. Metodología

### 2.1. Población objeto de estudio y muestra obtenida<sup>2</sup>

Durante el año 2020, en plena pandemia de la COVID-19, se realizó una investigación enmarcada en el contexto docente de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), siendo la población objeto de estudio el Personal Docente Investigador (PDI) que desarrollaba su actividad profesional en dicha Universidad. Según el Portal de transparencia de la UCAM en ese año el número total de docentes ascendía a 862. La muestra estaba compuesta por un total de 266 respuestas válidas, lo que suponía un 30,86% de los docentes de la Universidad.

Fueron dos las fases en las que se llevó a cabo la investigación: una primera fase, entre junio y diciembre de 2020, en la que se distribuyó a los docentes de la Universidad un cuestionario en línea autoadministrado y una segunda que se desarrolló entre febrero y marzo de 2021, con el objetivo de reforzar la muestra y en la que se realizó una distribución personalizada de encuestas, a través de diferentes medios: papel, en línea, etc., con lo que se consiguió aumentar significativamente la muestra, llegando a 266 cuestionarios válidos (Tabla 1).

---

<sup>2</sup>Para acceder al estudio completo se remite a: Martínez- Castro y Tomás. (2021). *Bases teóricas del estudio de la competencia didáctica de los docentes universitarios ante la crisis de la COVID-19*. En Sánchez-Santamaría *et al.*, COVID-19. *Imperativo para el cambio* (pp. 250-263). Tirant lo Blanch. Sánchez y López. (2021). *Análisis de la Competencia Digital en la Educación Superior en el contexto COVID 19. Una propuesta metodológica*. En Sánchez-Santamaría *et al.*, COVID-19. *Imperativo para el cambio* (pp. 381-392). Tirant lo Blanch y Carmonay Lombarte. (2021). *Estudio de las competencias socioemocionales docentes en la educación superior en tiempos de la COVID-19*. En Sánchez-Santamaría *et al.*, (COVID-19. *Imperativo para el cambio* (pp. 69-80). Tirant lo Blanch.

**Tabla 1**

*Población objeto de estudio y muestra obtenida*

| <b>Población</b>       | <b>862 docentes UCAM</b>               |
|------------------------|--|
| Fase I: Procedimiento  | Cuestionario en línea autoadministrado |
| Fase I: Fecha          | Junio-diciembre 2020                   |
| Fase II: Procedimiento | Encuestas personales                   |
| Fase II: Fecha         | Febrero-marzo 2021                     |
| Tamaño de la muestra   | 266 cuestionarios válidos              |
| Nivel de confianza     | 95%                                    |
| Error muestral         | 5,0%                                   |

**Fuente:** Proyecto *Competencias docentes y necesidades emergentes ante el reto de un nuevo escenario educativo tras la COVID-19* (2020). Elaboración propia (2024).

## 2.2. Codificación de las variables

Las variables incluidas en la encuesta completa se codificaron de la siguiente forma:

- a. DIDACT\_1: Entender que esta etapa de confinamiento ha permitido actualizar mi práctica docente.
- b. DIDACT\_2: Aumentar la participación de mis alumnos durante las clases virtuales.
- c. DIDACT\_3: Utilizar nuevos recursos y materiales didácticos para adaptar el desarrollo de mis clases.
- d. DIDACT\_4: Introducir nuevos recursos para mejorar el interés y la motivación de mis alumnos en su propio aprendizaje.
- e. DIDACT\_5: Considerar esta etapa de confinamiento como un reto educativo para alcanzar el éxito en el desarrollo de mis clases.
- f. DIDACT\_6: Adaptar mi planificación docente ante la necesidad de cambiar mis clases a la modalidad virtual
- g. DIDACT\_7: Incrementar mi atención académica hacia las inquietudes y necesidades de los alumnos.
- h. DIDACT\_8: Apreciar que la comunicación y coordinación con mis compañeros de trabajo ha facilitado y aportado una mejor adaptación al cambio metodológico.
- i. DIDACT\_9: Considerar que la utilización de técnicas de evaluación en línea en mis asignaturas ha supuesto para mí un problema añadido.
- j. DIDACT\_10: Apreciar que la evaluación que he utilizado en la nueva situación refleja bien los conocimientos del alumnado.

En el presente artículo, queremos centrar la atención en mostrar los resultados obtenidos en aquellas variables en las que se desarrolla un proceso interrelacional y comunicativo con los propios alumnos y con los demás docentes, que serían las siguientes:

- DIDACT\_2 Aumentar la participación de mis alumnos durante las clases virtuales.
- DIDACT\_4 Introducir nuevos recursos para mejorar el interés y la motivación de mis alumnos en su propio aprendizaje.



DIDACT\_7 Incrementar mi atención académica hacia las inquietudes y necesidades de los alumnos.

DIDACT\_8 Apreciar que la comunicación y coordinación con mis compañeros de trabajo ha facilitado y aportado una mejor adaptación al cambio metodológico.

A continuación, mostraremos las posibles relaciones de estas competencias didácticas de base comunicativa (a partir de ahora en nuestro artículo las nombraremos como “D\_”) con las siguientes características personales y docentes del encuestado: sexo, edad, experiencia docente, Facultad, modalidad en que impartían docencia antes de la pandemia (Presencial/en línea) y número de alumnos.

Antes de abordar en concreto las competencias con base comunicativa, mostraremos en primer lugar los estadísticos descriptivos de posición central y un resumen de las frecuencias relativas (%) expresadas por los encuestados ante cada una de las competencias analizadas en la investigación completa, con la finalidad de ofrecer una visión de conjunto (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Frecuencia de las competencias didácticas*

| CD   | Mediana | Moda | Nunca/casi nunca (1) | Algunas veces (2) | Casi siempre (3) | Siempre (4) | (1)+(2) | (3)+(4) |
|------|---------|------|----------------------|-------------------|------------------|-------------|---------|---------|
| D_1  | 2,00    | 2    | 25,2                 | 32,7              | 25,2             | 16,9        | 57,9    | 42,1    |
| D_2  | 2,00    | 2    | 19,9                 | 42,1              | 26,7             | 11,3        | 62,0    | 38,0    |
| D_3  | 3,00    | 3    | 16,9                 | 29,3              | 31,2             | 22,6        | 46,2    | 53,8    |
| D_4  | 3,00    | 2    | 13,5                 | 35,0              | 33,5             | 18,0        | 48,5    | 51,5    |
| D_5  | 2,50    | 2    | 21,8                 | 28,2              | 26,7             | 23,3        | 50,0    | 50,0    |
| D_6  | 3,00    | 4    | 15,0                 | 20,7              | 25,9             | 38,3        | 35,7    | 64,2    |
| D_7  | 3,00    | 3    | 12,4                 | 26,7              | 32,7             | 28,2        | 39,1    | 60,9    |
| D_8  | 3,00    | 4    | 13,9                 | 24,4              | 29,3             | 32,3        | 38,3    | 61,6    |
| D_9  | 2,00    | 2    | 24,1                 | 39,8              | 20,3             | 15,8        | 63,9    | 36,1    |
| D_10 | 2,00    | 2    | 25,6                 | 34,2              | 24,8             | 15,4        | 59,8    | 40,2    |

**Fuente:** Proyecto *Competencias docentes y necesidades emergentes ante el reto de un nuevo escenario educativo tras el COVID 19* (2020). Elaboración propia (2024).

Todas las variables presentaron una mediana y una moda entre 2 y 3 (“Algunas veces” y “Casi siempre”) excepto DIDACT\_6 y DIDACT\_8, que muestran una moda de 4 (“Siempre”). Este aspecto es interesante para nuestro estudio, pues la variable DIDACT\_8, referida a cómo la comunicación y el trabajo en equipo con los compañeros, ha sido especialmente relevante para afrontar el cambio metodológico durante la pandemia, será una de las que abordaremos en el presente artículo.

## 3. Resultados

### 3.1. Competencias didácticas con base comunicativa, según sexo

Para analizar la posible relación entre el sexo de los encuestados y la frecuencia en que estos manifiestan haber experimentado la aplicación de una competencia didáctica, se aplicó la V de Cramer (Tabla 3), reflejando las de base comunicativa lo siguiente:

**Tabla 3**

*V de Cramer: Competencias didácticas comunicativas vs/ sexo*

| CDC | Valor V<br>Cramer | Sig.  |
|-----|-------------------|-------|
| D_2 | 0,105             | 0,400 |
| D_4 | 0,119             | 0,290 |
| D_7 | 0,149             | 0,115 |
| D_8 | 0,102             | 0,431 |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En este caso, ninguna de las competencias didácticas analizadas presentaba diferencias significativas al 95% entre las respuestas dadas por hombres y por mujeres (tal y como indica una significatividad superior a 0,05 en todos los casos).

### 3.2 Competencias didácticas comunicativas según edad

Para analizar la posible relación entre la edad de los encuestados y la frecuencia en que estos manifiestan haber experimentado la aplicación de una competencia didáctica, se aplicó el coeficiente Tau de Kendall. Los resultados que se obtuvieron de las competencias didácticas con base comunicativa analizadas fueron los siguientes (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Tau de Kendall: Competencias didácticas comunicativas vs/ edad*

| CDC | Valor Tau de<br>Kendall | Sig.  |
|-----|-------------------------|-------|
| D_2 | 0,006                   | 0,895 |
| D_4 | -0,058                  | 0,250 |
| D_7 | -0,023                  | 0,646 |
| D_8 | 0,022                   | 0,662 |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Podemos ver que en ninguna de las competencias didácticas analizadas existen diferencias significativas al 95% entre las respuestas dadas por unos grupos de edad y otros (tal y como indica una significatividad en todos los casos superior a 0,05). En el estudio, el grueso de edad de las personas encuestadas se encuentra en la franja de edad entre 31 y 50.

### 3.3. Competencias didácticas con base comunicativa según la experiencia docente

El análisis de la relación entre los años de experiencia docente y la frecuencia con que los encuestados manifiestan haber experimentado la aplicación de una competencia didáctica, se realizó mediante el coeficiente Tau de Kendall (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Tau de Kendall: Competencias didácticas vs/ experiencia docente*

| CDC | Valor Tau de Kendall | Sig.   |
|-----|----------------------|--------|
| D_2 | -0,002               | 0,973  |
| D_4 | -0,111               | 0,034* |
| D_7 | -0,102               | 0,036* |
| D_8 | -0,033               | 0,519  |

**Fuente:** Elaboración propia (2024). \* Significativo al 95%.

Como se puede observar, se detectan diferencias estadísticamente significativas en el caso de las variables D\_4 –“Introducir nuevos recursos para mejorar el interés y la motivación de mis alumnos en su propio aprendizaje”- y D\_7 –“Incrementar mi atención académica hacia las inquietudes y necesidades de los alumnos”- (significatividad inferior a 0,05). En ambos casos la relación entre las variables es negativa (a mayor experiencia docente, menos frecuencia) y muy débil (tal y como indica un valor de la Tau de Kendall en torno a -0,1), (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Frecuencia. Competencias didácticas D\_4 y D\_7 vs/ experiencia docente*

| Años de Experiencia | Nunca/Algunas veces | D_4                  |         |      | D_7                 |                      |         |      |
|---------------------|---------------------|----------------------|---------|------|---------------------|----------------------|---------|------|
|                     |                     | Casi siempre/Siempre | Mediana | Moda | Nunca/Algunas veces | Casi siempre/Siempre | Mediana | Moda |
| De 1 a 5 años       | 45,76               | 54,24                | 3,00    | 2    | 35,59               | 64,41                | 3,00    | 3    |
| De 6 a 10 años      | 38,03               | 61,97                | 16,9    | 3    | 32,39               | 67,61                | 3,00    | 4    |
| De 11 a 15 años     | 55,07               | 44,93                | 13,5    | 2    | 34,78               | 65,22                | 3,00    | 4    |
| De 16 a 20 años     | 50,00               | 50,00                | 21,8    | 3    | 55,56               | 44,44                | 2,00    | 2    |
| Más de 20 años      | 61,29               | 38,71                | 15,0    | 2    | 51,61               | 48,39                | 2,00    | 2    |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En la variable D\_4 no se detecta ningún patrón claro de comportamiento, por lo que sería necesaria una investigación más profunda en este sentido, pero en la variable D\_7, la mayoría de los docentes con menos de 16 años de experiencia en Enseñanza Superior han respondido alguna de las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” o “Siempre”), mientras que más de la mitad de los encuestados con más de 16 años de experiencia docente en Enseñanza Superior han respondido alguna de las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”), por lo que refleja que cuanto más años de experiencia docente, se atiende



en menor medida las inquietudes y necesidades de los estudiantes.

### 3.4. Competencias Didácticas con base comunicativa según Facultad

Las Facultades que participaron en la encuesta fueron: la Facultad de Enfermería, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y de la Comunicación, Ciencias Jurídicas y de la Empresa, Facultad del Deporte y la Escuela Politécnica Superior. Para analizar la posible relación entre la Facultad a la que están adscritos de los encuestados y la frecuencia en que estos manifiestan haber experimentado la aplicación de una competencia didáctica, se aplicó de nuevo la V de Cramer (Tabla 7).

**Tabla 7**

*V de Cramer: Competencias didácticas vs Facultad*

| CDC | Valor V Cramer | Sig.  |
|-----|----------------|-------|
| D_2 | 0,169          | 0,090 |
| D_4 | 0,135          | 0,480 |
| D_7 | 0,175          | 0,057 |
| D_8 | 0,131          | 0,542 |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Se puede observar que en ninguna de las competencias didácticas analizadas (D\_2, D\_4, D\_7 y D\_8) se refleja unas diferencias significativas según las Facultades participantes en la encuesta.

### 3.5. Competencias Didácticas orientadas a la comunicación, según impartición modalidad en línea Grado o Postgrado antes de la pandemia

Se ha analizado a continuación la posible relación entre las competencias didácticas manifestadas por los encuestados y el hecho de que estos hayan impartido o no enseñanza de Grado o Postgrado en línea en el curso de referencia (antes del comienzo de la pandemia). Para ello se utilizó la V de Cramer (Tabla 8).

**Tabla 8**

*V de Cramer: Competencias didácticas con base comunicativa vs/impartición modalidad en línea en Grado y Postgrado*

| CDC | En línea en Grado |        | En línea en Postgrado |        |
|-----|-------------------|--------|-----------------------|--------|
|     | Valor V Cramer    | Sig.   | Valor V Cramer        | Sig.   |
| D_2 | 0,231             | 0,003* | 0,280                 | 0,000* |
| D_4 | 0,228             | 0,003* | 0,209                 | 0,009* |
| D_7 | 0,212             | 0,007* | 0,232                 | 0,002* |
| D_8 | 0,256             | 0,001* | 0,168                 | 0,058  |

**Nota:** \* Significativo al 95%.

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En lo que respecta a la modalidad de enseñanza de Grado, se observa que las variables 2, 4, 7 y 8 presentan diferencias significativas al 95% entre las respuestas dadas por encuestados que impartían docencia en Grado en línea, previo a la pandemia y los que no (tal y como indica una significatividad inferior a 0,05), aunque la relación entre las variables es débil (el valor del coeficiente V de Cramer no alcanza el 0,3).

Algo similar ocurre en la modalidad de enseñanza de Postgrado: todas las competencias didácticas consideradas, excepto D\_ 8, presentan diferencias significativas al 95% entre las respuestas dadas por encuestados que impartían docencia en Posgrado en línea y los que no (tal y como indica una significatividad inferior a 0,05), aunque la relación entre las variables es también débil (tal y como indica un valor del coeficiente V de Cramer inferior a 0,3 en todos los casos). Por lo tanto, la D\_ 8 –“Apreciar que la comunicación y coordinación con mis compañeros de trabajo ha facilitado y aportado una mejor adaptación al cambio metodológico”-, no presenta diferencias significativas en los estudios de Postgrado presenciales y en línea, sin embargo, sí en el Grado.

La Tabla 9, muestra la comparación y las diferencias entre un grupo y otro (quienes en situación normal habían impartido docencia en línea y quienes no) en Grado respecto a las variables afectadas.

**Tabla 9**

*Frecuencia. Competencias didácticas con base comunicativa por modalidad en línea en Grado*

|     | No impartían docencia en línea en Grado |                       |         |      | Impartían docencia en línea en Grado |                       |       |      |
|-----|---|-----------------------|---------|------|--------------------------------------|-----------------------|-------|------|
| CDC | Nunca /Algunas veces                    | Casi siempre/ Siempre | Mediana | Moda | Nunca/Algunas veces                  | Casi siempre/ Siempre | Media | Moda |
| D_2 | 68,06                                   | 31,94                 | 2,00    | 2    | 46,67                                | 53,33                 | 3,00  | 3    |
| D_4 | 53,93                                   | 46,07                 | 2,00    | 2    | 34,67                                | 65,33                 | 3,00  | 3    |
| D_7 | 44,50                                   | 55,50                 | 3,00    | 3    | 25,33                                | 74,67                 | 3,00  | 3    |
| D_8 | 45,55                                   | 54,45                 | 3,00    | 4    | 20,00                                | 80,00                 | 3,00  | 4    |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En la variable D\_2 –“Aumentar la participación de los alumnos en las clases virtuales”-y D\_4 –“Introducir nuevos recursos para mejorar el interés y la motivación de mis alumnos en su propio aprendizaje”-, las respuestas de quienes imparten docencia en línea en el Grado y de quienes no lo hacen son diferentes. En aquellos encuestados que no impartían docencia en línea en el Grado, el porcentaje de respuestas en las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”) es superior al porcentaje de respuesta en las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” y “Siempre”); en los encuestados que sí imparten docencia en línea en el Grado, el patrón de respuestas es el contrario: el porcentaje en las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”) es inferior al porcentaje de respuesta en las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” y “Siempre”).

En las variables D\_7 -“Incrementar mi atención académica hacia las inquietudes y necesidades de los alumnos”- y D\_8 -“Apreciar que la comunicación y coordinación con mis compañeros de trabajo ha facilitado y aportado una mejor adaptación al cambio metodológico”, el porcentaje de respuestas en las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”) es inferior al porcentaje de respuesta en las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” y “Siempre”), tanto para quienes no impartían docencia en línea en el Grado como para quienes sí lo hacían, aunque esta diferencia es mucho más acusada en el segundo grupo (Tabla 10).

**Tabla 10**

*Frecuencia. Competencias didácticas con base comunicativa por modalidad en línea en Postgrado*

|     | No impartían docencia en línea en Postgrado |                       |         |      | Impartían docencia línea en Postgrado |                       |       |      |
|-----|---|-----------------------|---------|------|---------------------------------------|-----------------------|-------|------|
| CDC | Nunca /Algunas veces                        | Casi siempre/ Siempre | Mediana | Moda | Nunca/Algunas veces                   | Casi siempre/ Siempre | Media | Moda |
| D_2 | 68,20                                       | 31,80                 | 2,00    | 2    | 34,69                                 | 65,31                 | 3,00  | 3    |
| D_4 | 52,07                                       | 47,93                 | 2,00    | 2    | 32,65                                 | 67,35                 | 3,00  | 3    |
| D_7 | 43,78                                       | 56,22                 | 3,00    | 3    | 18,37                                 | 81,63                 | 3,00  | 4    |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Nos encontramos una situación muy similar a la de la docencia en línea en Grado (Tabla 9). En las variables D\_2 y D\_4 las respuestas de quienes impartían docencia en línea en el Postgrado y de quienes no lo hacían son diferentes. En aquellos encuestados que no imparten docencia en línea en el Grado, el porcentaje de respuestas en las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”) es superior al porcentaje de respuesta en las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” y “Siempre”); en los encuestados que sí impartían docencia en línea en el Postgrado, el patrón de respuestas es el contrario: el porcentaje en las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”) es inferior al porcentaje de respuestas en las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” y “Siempre”).

Por otra parte, en la variable D\_7 el porcentaje de respuestas en las categorías de escasa frecuencia (“Nunca/casi nunca” o “Algunas veces”) es inferior al porcentaje de respuesta en las categorías de alta frecuencia (“Casi siempre” y “Siempre”), tanto para quienes no imparten docencia en línea en el Postgrado como para quienes sí lo hacen, aunque esta diferencia es mucho más acusada en el segundo grupo. No comentamos la D\_en posgrado, pues en el estudio carece de significatividad.

### 3.6. Competencias Didácticas con base comunicativa según número de alumnos en modalidad presencial, semipresencial y en línea

El análisis de la relación entre el número de alumnos en modalidad presencial, semipresencial y en línea en el curso de referencia y la frecuencia con que los encuestados manifiestan haber experimentado la aplicación de la competencia didáctica, se ha realizado a través del coeficiente Tau de Kendall (Tabla 11).

**Tabla 11**

*Tau de Kendall: Competencias didácticas con base comunicativa vs/ número de alumnos*

| CDC | Modalidad Presencial |        | Modalidad Semipresencial |       | Modalidad en línea   |        |
|-----|----------------------|--------|--------------------------|-------|----------------------|--------|
|     | Valor Tau de Kendall | Sig.   | Valor Tau de Kendall     | Sig.  | Valor Tau de Kendall | Sig.   |
| D_2 | -0,118               | 0,042* | -0,010                   | 0,865 | 0,200                | 0,000* |
| D_4 | -0,124               | 0,038* | -0,047                   | 0,421 | 0,183                | 0,000* |
| D_7 | -0,156               | 0,010* | -0,041                   | 0,487 | 0,137                | 0,006* |
| D_8 | -0,170               | 0,003* | -0,064                   | 0,279 | 0,169                | 0,001* |

\* Significativo al 95%.

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En la modalidad de enseñanza Presencial se detectan diferencias estadísticamente significativas, las variables consideradas presentan distintas respuestas según el número de alumnos a los que el profesor imparta docencia (tal y como indica una significatividad inferior a 0,05). En todos los casos la relación entre las variables es negativa (a mayor número de alumnos, menos frecuencia) y muy débil (tal y como indica un valor de la Tau de Kendall que no supera -0,2). En la modalidad de enseñanza Semipresencial no hay ninguna de las variables estudiadas que presente distintas respuestas según el número de alumnos a los que el profesor imparta docencia y en cuanto a la modalidad de enseñanza en línea, tan solo el grupo de “De 1 a 50 alumnos” tiene un tamaño superior a 15 individuos.

## 4. Discusión

Tras la exposición de los resultados de la investigación llevada a cabo entre los docentes encuestados de la UCAM, y centrándonos en aquellas variables didácticas competenciales basadas en la interrelación y comunicación con los alumnos y demás docentes durante el confinamiento obligado por la COVID-19: aumentar la participación de mis alumnos durante las clases virtuales; introducir nuevos recursos para mejorar el interés y la motivación de mis alumnos en su propio aprendizaje; incrementar mi atención académica hacia las inquietudes y necesidades de los alumnos y apreciar que la comunicación y coordinación con mis compañeros de trabajo ha facilitado y aportado una mejor adaptación al cambio metodológico, se observa que el sexo de los docentes encuestados no influye en la mayor o menos interrelación y puesta en práctica de recursos comunicativos con los estudiantes y compañeros docentes, al igual que ocurre con tener más o menos edad. Son factores que no afectaron al grado de interrelación con los estudiantes o con los demás docentes durante el confinamiento. Lo mismo ocurrió con el análisis de la comparativa entre facultades, que no reflejó en el estudio diferencias significativas en estas competencias didácticas con base comunicativa.

En cuanto a la experiencia docente, es significativo observar que se percibía un incremento de la atención académica hacia las inquietudes y necesidades de los alumnos, cuando los docentes tenían menor experiencia docente que aquellos con más años de experiencia docente. Esto nos lleva a la reflexión de que con el transcurso de los años académicos, puede haber una rutina o habituación a unas determinadas formas de impartir la docencia, y es más difícil introducir nuevos cambios metodológicos y formas novedosas de funcionar que incentiven la participación y la motivación del alumnado en su aprendizaje, mientras que en los primeros años de docencia hay una mayor ductilidad y apertura a aprendizajes novedosos que lleven a introducir cambios de forma más frecuente e innovadora, así como la disponibilidad para la atención a las necesidades de los estudiantes. Se confirma pues, tal y como apuntaba Vázquez (2018), la necesidad de una formación continua del profesorado, tanto en los contenidos propios de sus materias de conocimiento, como en las prácticas pedagógicas para el aprendizaje atractivo y motivador de dichas materias por parte del alumnado.

Otro dato relevante es, contrastándolo con las afirmaciones de Martínez-Castro y Tomás (2021), que aquellos docentes que no impartían docencia en línea antes de la pandemia obtuvieron resultados más bajos en las variables analizadas que los que sí impartían docencia en línea antes de la pandemia. Podemos deducir que aquellos docentes con experiencia en docencia en línea se pudieron adaptar mejor a la situación imprevista por la pandemia y supieron responder de forma más cómoda en el incentivo de la participación de los alumnos en las clases, así como en la introducción de recursos para la mejora y motivación de los estudiantes en su aprendizaje. Sin embargo, los que no tenían experiencia de docencia virtual, les costó mucho más habituarse al nuevo escenario, lo que influyó también en esa interrelación con los alumnos y compañeros docentes. En este sentido, la pandemia ha significado un salto exponencial en la preparación y formación continua del profesorado universitario en enseñanza virtual.

Por último, también se encontraron diferencias relevantes en cuanto al número de alumnos de los docentes, reflejando los datos que, a mayor número de alumnos del grupo, menor es la interrelación comunicativa de los profesores puesta en marcha con sus estudiantes y con los demás docentes. Y es que, si se pretende una docencia en Educación Superior que mejore en la interrelación, comunicación, motivación y atención a los estudiantes, especialmente en entornos virtuales, no hay más remedio que apostar por clases en las que haya un número reducido de estudiantes, lo cual sin duda mejorará la calidad, así como la calidez de la enseñanza universitaria.

Siendo conocedores de las limitaciones que puede presentar la muestra de un estudio más amplio, y además en un momento tan concreto como fue el confinamiento provocado por una pandemia, pensamos que estos datos pueden abrir un campo de investigación todavía no muy abordado como es la interrelación y comunicación de los profesores universitarios con su entorno más inmediato (estudiantes y compañeros) y abordarlos como una competencia didáctica fundamental para el desempeño docente, especialmente en entornos virtuales.

## 5. Conclusiones

Aunque las investigaciones que estudian la competencia didáctica del profesor de Educación Superior van siendo cada vez más frecuentes, aquellas referidas a la comunicación e interrelación de los docentes con sus alumnos y compañeros docentes siguen siendo escasas.

Partiendo de los resultados obtenidos en nuestro estudio sobre el desarrollo de la competencia didáctica de los docentes de la UCAM durante la etapa de confinamiento producido por la COVID-19, y a la luz de los resultados extraídos, podemos establecer como propuestas de mejora las siguientes:

1. A la hora de hablar de competencias didácticas con base comunicativa (interrelación y comunicación con el alumnado y compañeros docentes), no encontramos diferencias debido a sexo, edad o facultad, lo cual consideramos que es positivo y con una necesaria continuidad, en este sentido.
2. El paso de los años de profesión docente y la experiencia acumulada, puede conllevar, como ocurre en cualquier profesión, una habituación o rutina que la pandemia ha removido en todos los ámbitos, entre ellos la interrelación y comunicación con el alumnado. Además, la COVID-19 ha establecido una forma de funcionar de preparación continua al cambio, por lo que la necesidad de formación de los docentes, también en este área de la comunicación, se ha convertido en permanente.
3. Ha quedado claro que aquellos profesores implicados en su mejora y que incorporan continuamente nuevas metodologías a su docencia, están más preparados para las situaciones imprevistas y cambiantes que puedan surgir, por lo que no tienen que estar tan centrados en los propios problemas circunstanciales y pueden estar más liberados de cara a la atención de las necesidades de los estudiantes o para colaborar con otros compañeros docentes.
4. El número de alumnos por aula siempre ha constituido un referente de la calidad de la enseñanza y un condicionante para poder ofrecer una atención a los alumnos lo más personalizada posible. Nuestro estudio así lo ha dejado claro, y no solo en aulas de modalidad presencial, sino sobre todo en entornos virtuales, donde a mayor número de estudiantes en el grupo clase, más fácilmente tendremos alumnos que pueden llegar a ser anónimos. En este sentido, la formación en la mejora de la competencia comunicativa de los docentes es más relevante, si cabe.

Por lo tanto, y como conclusión, el docente no solo se debe adaptar a lo que sobrevenga, sino que debe desarrollar habilidades y competencias que le permitan analizar y crear los programas que más se ajustan a su contexto de enseñanza y a su alumnado. La competencia comunicativa se presenta pues, como un reto docente desde el punto de vista de la enseñanza, de un aprendizaje significativo y también como exigencia en la implantación de un diseño más flexible, creativo y motivador.

## 6. Referencias

- Carmona, A. y Lombarte, M. (2021). Estudio de las competencias socioemocionales docentes en la educación superior en tiempos del COVID19. En J. Sánchez-Santamaría, L. Tosina y M. J. Galván. *COVID-19. Imperativo para el cambio* (pp. 69-80). Tirant lo Blanch.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. DG Educación y Cultura.  
<https://es.slideshare.net/slideshow/competencias-clave-marco-de-referencia-europeo/46265225#1>
- Cordero, A. y Frutos, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>



- Fernández-Díaz, M., Rodríguez-Mantilla, J. y Fernández Cruz, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(2), 85-101. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- Martínez-Castro, S. y Tomás, L. (2021). Bases teóricas del estudio de la competencia didáctica de los docentes universitarios ante la crisis del COVID-19. En J. Sánchez-Santamaría, Luis Tosina y M.<sup>a</sup> José Galván. *COVID-19. Imperativo para el cambio* (pp. 250-263). Tirant lo Blanch.
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6936>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Sánchez, F. y López, L. (2021). Análisis de la Competencia Digital en la Educación Superior en el contexto COVID 19. Una propuesta metodológica. En J. Sánchez-Santamaría, L. Tosina y M. J. Galván. *COVID-19. Imperativo para el cambio* (pp. 381-392). Tirant lo Blanch.
- Tomás, L., Martínez-Castro S. y Lombarte, M. (2013). Evaluación de las estrategias de aprendizaje en la universidad. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 31, 62-78. [https://doi.org/10.35742/rcci.2013.18\(0\).59-75](https://doi.org/10.35742/rcci.2013.18(0).59-75)
- Vázquez-Pérez, J. (2018). Una propuesta para la formación pedagógica del profesor universitario: un enfoque formativo previo. *Diálogos Pedagógicos*, 16(32), 1-29. [https://doi.org/10.22529/dp.2018.16\(32\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2018.16(32)01)
- Zabalza Beraza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 59(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORAS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de las autoras:

**Conceptualización:** Tomás Pastor, Lina M.<sup>a</sup> y Martínez Castro Sonia M.<sup>a</sup>; **Validación:** Tomás Pastor, Lina M.<sup>a</sup> y Martínez Castro Sonia M.<sup>a</sup>; **Análisis formal:** Tomás Pastor, Lina M.<sup>a</sup> y Martínez Castro Sonia M.<sup>a</sup>; **Curación de datos:** Tomás Pastor, Lina M.<sup>a</sup> y Martínez Castro Sonia M.<sup>a</sup>; **Redacción-Revisión y Edición:** Tomás Pastor, Lina M.<sup>a</sup> y Martínez Castro Sonia M.<sup>a</sup>; **Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito** Tomás Pastor, Lina M.<sup>a</sup> y Martínez Castro Sonia M.<sup>a</sup>.

**Financiación:** El presente texto forma parte de un proyecto de investigación financiado por el programa de ayudas a la realización de acciones de investigación del Plan Propio de Investigación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM).

**AUTORAS:****Lina M.ª Tomás Pastor:**

Universidad Católica de Murcia (UCAM).

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Murcia; Doctora en Pedagogía por la UNED; diplomada en Ciencias Religiosas por la Universidad de Navarra; Máster en Orientación Educativa Familiar por la UNIR; docencia en los Grados de Infantil y Primaria en la Universidad Católica de Murcia (UCAM) desde 2009; docencia en el Máster de Formación del Profesorado (UCAM) y en el Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos (UCAM); participación en Proyectos de Plan Propio de Investigación de la UCAM; miembro de la Comisión de Calidad del Grado de Educación Primaria (UCAM); autora y coautora de diversas publicaciones sobre temática educativa; Coordinadora de Tutorías Personales en los Grados de Educación Infantil y Primaria (UCAM).

[ltomas@ucam.edu](mailto:ltomas@ucam.edu)

**Sonia María Martínez Castro:**

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Doctora en Ciencias Sociales y de la Salud por la Universidad San Antonio de Murcia; Acreditada positivamente por la ANECA: Profesora Contratada Doctora y con un sexenio de Investigación. Licenciada en Geografía e Historia y Diplomada en Magisterio (Universidad Santiago de Compostela); Máster en Bioética (UCAM); Experiencia docente en Grado, Máster y Formación Profesional desde el año 2010. Ocupando cargos directivos académicos desde el año 2018 como Vicedecana de los Grados en Educación Infantil y Primaria (2018- 2022, UCAM) y Formación Profesional (2018-2020, Instituto Formación profesional San Antonio de Murcia.); Actualmente Coordinadora del Máster Universitario en Docencia Superior Universitaria (UNIR) y docente en el mismo Máster (2022- actualidad). Publicaciones relacionadas con el ámbito educativo y de la Pedagogía.

[sonia.martinezcastro@unir.net](mailto:sonia.martinezcastro@unir.net)