
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática

Rocío Cristi-González^a, Yeysi Mella-Huenul^b, Cristian Fuentealba-Ortiz^b, Alexis Soto-Salcedo^b y Ricardo García-Hormazábal^c

Universidad Católica de Temuco, Chile – Universidad Autónoma de Barcelona, España^a. Universidad Mayor, Temuco^b, Chile. Universidad Católica de Temuco, Chile^c

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 05 de mayo 2022 - Aceptado: 25 de julio 2023

RESUMEN

La presente investigación problematiza respecto de las características que tienen los estudios en Latinoamérica sobre las áreas que abordan las competencias del docente universitario y su vinculación con los procesos de aprendizaje profundo del estudiante de pregrado. La metodología correspondió a una revisión sistemática por medio de la búsqueda exhaustiva de artículos que se llevó a cabo a través de la triangulación de múltiples fuentes, identificando 25 estudios, de los cuales, 17 presentan una metodología cualitativa y 8 corresponden a revisiones. Como principales hallazgos, y sustentando esta propuesta con un modelo de competencias del profesorado, se establecen competencias transversales de un buen docente, las cuales fundamentan una educación de calidad en Educación Superior; la creatividad y la innovación de la docencia, la retroalimentación efectiva como parte del proceso evaluativo, habilidades comunicativas e interaccionales, la ética académico-profesional, el conocimiento curricular, la formación continua y la investigación. Finalmente, se destaca el buen ejercicio de la práctica pedagógica en docentes universitarios, -que no necesariamente tienen formación como pedagogos-,

*Correspondencia: [Rocío Cristi-González](mailto:Rocío.Cristi-González@uct.cl) (R. Cristi-González).

 <https://orcid.org/0000-0002-6574-8912> (rcristi@uct.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-0054-8423> (yeysimellah@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-3500-9924> (fuentealbaortiz@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-1304-4438> (alexis.soto@umayor.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-4304-8074> (rgarcia@uct.cl).

pero que, sin embargo, trascienden sustancialmente a la calidad de la enseñanza, a la construcción de mayores espacios de innovación en docencia y su profesionalización.

Palabras clave: Competencias docentes; estrategias docentes; aprendizaje profundo; educación superior; revisión sistemática.

Teaching skills for deep learning in university students: a systematic review

ABSTRACT

This systematic review aims to identify the competencies of university professors, the qualities and attributes that contribute to a deep learning in undergraduate students, from the analysis of Latin-American research studies. This review was carried out through the triangulation of multiple sources, identifying 25 studies, 17 of which present a qualitative methodology and 8 correspond to reviews. As main findings, and supporting this proposal with a model of teacher competencies, transversal competencies of a good teacher are established, which are the basis for quality education in Higher Education: creativity and innovation in teaching, effective feedback as part of the evaluative process, communication and interaction skills, academic-professional ethics, curricular knowledge, continuous training and research. Finally, the exercise of a good pedagogical practice in university professors is highlighted – professors who do not necessarily have pedagogical training –substantially transcend in terms of quality of teaching, spaces for innovation in teaching and its professionalization.

Keywords: Teaching skills; teaching strategies; deep learning; higher education; systematic review.

1. Antecedentes

Las universidades han modificado su proyección social (Zabalza, 2007), debido a una serie de cambios vinculados con su rol en la sociedad conforme a los desafíos del siglo XXI y en donde el mayor acceso a la educación superior (Michalski et al., 2017), el ingreso de nuevos grupos a este sistema educativo (Crosling et al., 2009) y las nuevas dimensiones académicas y socioculturales que ingresan (Biggs y Tang, 2011), alteran significativamente su rol social, nutriendo el quehacer pedagógico al considerar perfiles profesionales-disciplinares y laborales (Todorovski et al., 2015) que interpelen -a través del pensamiento crítico- a la propia sociedad del conocimiento, aportando con investigación al desarrollo social, cultural, científico y económico de los países y su población (Bastidas y Gebera, 2020).

Conforme a estos nuevos desafíos, las instituciones universitarias se convierten en un aporte cada vez más necesario para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Mora, 2004), en donde el equilibrio de su funcionamiento interno, su gobernanza (Véliz et al., 2020), aspectos más específicos referidos a las concepciones de la enseñanza y el rol docente (Martín Gámez et al., 2015), sus impactos posteriores en la formación integral y la inserción en la vida laboral posterior de los estudiantes (Gutiérrez et al., 2012), constituyen los principales desafíos actuales en este nivel formativo.

En el plano de la formación académico-profesional en el pregrado, existe una creciente tendencia a asegurar una formación exitosa centrada en el estudiantado (Soto et al., 2019), y que considere las características de quienes ingresan a la Educación Superior (Biggs y Tang, 2011; Broughan et al., 2013). Esta preocupación por el que aprende, obliga a adecuar los estilos tradicionales de enseñanza, considerando las necesidades y particularidades de cada persona, permitiendo que la experiencia pedagógica sea creada y experimentada de forma activa por el estudiante (Díaz-Barriga y Hernández, 2010); a fin de promover construcción de conocimiento a partir de sus experiencias previas y acciones auténticas, intercambiar ideas con otros, evaluar su desempeño, así como también plantear y construir problemas en contexto (Durán y Topping, 2017).

Para llevar a cabo este desafío de formar a estudiantes diversos, innovando en las metodologías, promoviendo aprendizajes profundos y con foco en estrategias activas para el aprendizaje, es que se requiere de docentes que desarrollen competencias personales, profesionales y académicas que en la actualidad se precisan para ejercer su actividad docente (Almedina y Sánchez, 2017). Estos desafíos han ido incluyéndose en el quehacer de las universidades progresivamente; así como en iniciativas referidas a cualificar el profesorado universitario; tales como la experiencia en universidades holandesas (De Jong et al., 2013), el uso de criterios estandarizados en Australia (AUTCS, 2014) o en Universidades españolas mediante la Red Estatal de Docencia Universitaria (Paricio et al., 2019).

La promoción de aprendizajes profundos, en tanto desafío creciente en las Universidades, surge debido a que su conceptualización implica que el aprendizaje que los estudiantes logran se relaciona con las conexiones de conceptos e ideas, el nivel de razonamiento alcanzado y el uso de procesos de automonitoreo que los estudiantes necesitan desplegar para responder a los desafíos educativos; de esta forma, la profundidad del conocimiento se relaciona con la calidad del procesamiento cognitivo (Valenzuela, 2008). Para ello, un enfoque constructivista del docente aporta a este desafío (Delotell et al., 2010) en la medida en que este aprendizaje profundo puede ser utilizado de manera efectiva con posterioridad (Chalmers y Hunt, 2013), aunque siempre derivado de una docencia de calidad (Biggs y Tang, 2001).

Por lo anterior, los profesores que trabajan en el sistema de formación universitaria deben considerar que se requiere de ellos un fuerte compromiso en diversos ámbitos; metodológicos, disciplinares y humanos, a objeto de lograr integrar factores personales y de contexto que pudieran estar afectando el aprendizaje de los estudiantes y por cierto el diseño de los cursos (Fink, 2008). El docente universitario es desafiado a formar un conocimiento profesional de la docencia, considerando un punto de vista teórico-práctico, con un nivel de profundidad importante (Zabalza, 2007), pero también un conjunto de habilidades, valores y estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora (Montes y Machado, 2011) con un estándar de calidad, con presencia y uso efectivo de múltiples recursos (personales, profesionales, disciplinares y técnicos) puestos a disposición del estudiantado, en donde los componentes reflexivos (Shön, 1992) sobre la didáctica de su disciplina (Schulam, 1987) le permitan una docencia acorde a los desafíos actuales.

El desafío docente implica desarrollar el aprendizaje profundo en sus estudiantes (Archer-Kuhn et al., 2020), y que ocurre mediante la generación intencionada de interconexiones de conocimientos y experiencias nuevas y previas (Brew, 2003; Friesen y Scott, 2013; Fougner, 2012). Para afrontar dichos desafíos, considerando las competencias docentes en contextos de educación universitaria actual y conforme a su desarrollo durante los últimos años, se entiende a un docente competente que desarrolla un saber-hacer en contexto, donde se movilizan recursos cognitivos profundos, integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004). Estas competencias docentes, aun cuando se han ido consolidando respecto de sus

características en Chile (Villaruel y Bruna, 2017), así como la adopción de enfoques cada vez más integrales (Gutiérrez-Hinestroza et al., 2019), los avances teóricos continúan respecto de los desafíos conforme a la sociedad del futuro (Baek et al., 2020).

Conforme a los desafíos anteriormente señalados, y las evidencias existentes entre las estrategias docentes y el aprendizaje profundo del estudiantado, es que Zabalza (2007) propone 10 competencias docentes, entendidas como un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar una adecuada docencia, orientada al aprendizaje profundo de los estudiantes. Dichas competencias son: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y finalmente, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Esta investigación, indaga precisamente en la forma en que estas competencias docentes se constituyen (Rial, 1997; Zabalza, 2007) y la manera en que promueven en la formación universitaria el desarrollo de habilidades y destrezas tanto instrumentales, interpersonales como sistémicas (Villa y Poblete, 2007). De esta forma, este artículo reflexiona sobre la importancia de las competencias docentes en la educación superior para el aprendizaje profundo, mediante una revisión sistemática de la información disponible, y al mismo tiempo, confrontarla con el modelo de competencias docentes descrito por Zabalza (2007).

2. Método

El estudio corresponde a una revisión sistemática, referida a un análisis de investigaciones que se han realizado conforme a un problema de investigación diverso (Sanchez-Meca y Botella, 2010) y para los efectos de este estudio se relaciona con el concepto de competencias de los docentes universitarios. Esta metodología, se refiere a una estructuración de la información disponible para responder a una pregunta, que en el caso del área del aprendizaje puede abarcar procesos de construcción de conocimiento (Manosalva y Villamil, 2023) y que igualmente es utilizada en otros campos como en el área de la salud, cuando se trabaja desde un aprendizaje basado en evidencias, donde se busca resolver una pregunta clínica (Moreno et al., 2018). Esta estrategia busca la estructuración de diversas fuentes de información (preferentemente artículos científicos) a fin de representar de manera fehaciente la evidencia disponible, conforme a la estructuración de una jerarquía de evidencias (Letelier et al., 2005). En este estudio se utilizó la Estrategia PICO (*Paciente / Problema; Intervención; Comparación y Outcome*); de uso en investigación científica a partir del concepto de la Práctica Basada en Evidencias, útil para plantear metodologías, efectividad, estrategias para la evaluación de la calidad e implementación de evidencias (Santos et al., 2007). La búsqueda se realiza bajo los conceptos de competencias docentes, estrategias docentes y habilidades docentes orientadas al aprendizaje profundo; ampliando a los conceptos en inglés: teaching skills - teaching strategies, debido a la amplitud del tema y a la gran cantidad de material duplicado que se encontró en una revisión de prueba, se resolvió usar como buscador el web Scientific Electronic Library Online (SCIELO), para resultados en español, inglés y portugués, con documentos Open Access.

Para la selección de los estudios se establecieron tres criterios previamente definidos en la estrategia PICO; que sus resultados y reflexiones sean parte de un estudio de corte cualitativo, revisión sistemática o bibliográfica, que su objeto de estudio fuesen profesores universitarios de pregrado que ejercieran docencia de aula, virtual o mixta (excluyéndose el ejercicio de tutoría de práctica profesional); donde la referencia a competencias docentes orientadas al

aprendizaje profundo, se hiciese desde la óptica del o los docentes y/o la de alumnos universitarios de pregrado y que las publicaciones estén ubicadas en el tramo temporal, enero del año 2010, hasta octubre del año 2020.

La evaluación de la selección de los artículos se realizó por dos revisores de forma independiente de una manera estandarizada. Los desacuerdos entre los revisores se resolvieron a través de un tercer revisor que operó como mediador. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo con la construcción inicial de una matriz de registro de evidencia que permitió recoger la información de los artículos que cumplieran con los criterios de selección y registrar las razones de exclusión de los artículos que no cumplieran con los criterios previamente definidos. Considerando el modelo PICO, se realizó un primer filtrado con la lectura de los títulos, un segundo filtrado con la lectura de abstract y un tercer filtrado con la lectura y revisión en profundidad del artículo.

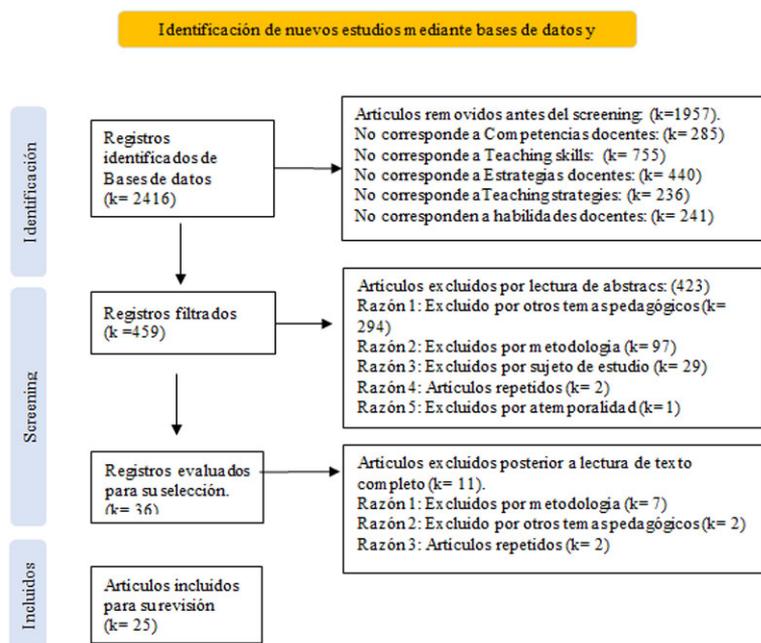
Posterior a ello, se evalúan indicadores de calidad de los artículos seleccionados, propuestos por Law et al. (1998), que verifican aspectos como el propósito del estudio, la literatura, la adecuación del diseño y los tipos de diseño, la selección, la claridad descriptiva y el rigor procedimental, entre otros elementos descritos. Finalmente, se analizan los artículos estableciendo equivalencias con el modelo y las categorías con las expuestas por Zabalza (2007).

3. Resultados

Se encontraron 2416 artículos utilizando las palabras claves definidas en el estudio; luego de la aplicación de los procesos de filtrado se incluyeron en la revisión un total de 25 artículos. Las principales razones de exclusión se relacionan con investigaciones de otros temas pedagógicos, puntualmente por tema, objeto de estudio o unidad de análisis; también por el diseño metodológico cuantitativo, mixto u otro. En la figura 1 se encuentra el diagrama de flujo que explicita las razones de exclusión de forma más detallada.

Figura 1

Diagrama de flujo para la selección de artículos.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta un resumen de las competencias observadas en los artículos seleccionados, incluyendo modelos y clasificaciones propuestas por los autores.

Tabla 1

Síntesis de información extraída de textos seleccionados.

Autor	Diseño	Muestra	Resultado General. Competencias desde referencias teóricas, perspectiva de docentes y/o alumnos.
Quijada (2019).	Revisión	26 artículos	La investigación clasifica competencias en tres áreas: a) Personales (identificación con la profesión, creatividad y empatía), b) Docentes (relación con sus estudiantes, técnicas y trabajo en equipo) y c) Científicas (actualización y transdisciplina).
Zavala et al. (2020).	Investigación Aplicada	17 docentes y 25 estudiantes	Elabora un modelo de innovación educativa en docentes de nivel superior que contempla cuatro dimensiones: a) Competencia docente (función de acción tutorial y rol del docente innovador: autonomía de aprendizaje, empatía con alumno), b) Estrategias de enseñanza - aprendizaje (metodologías de aprendizaje situado, reflexivo y basado en problemas aprendizaje, clima favorable), c) Evaluación del aprendizaje y d) Medios y recursos tecnológicos.
Polonia y Santos (2020).	Investigación Aplicada	154 profesores	Se analizan competencias claves que deben estar presentes en el docente universitario, las cuales destacan: a) Entrenamiento (formación continua), b) Habilidades, c) Reflexión crítica, d) Responsabilidad, e) Cientificidad, f) Autonomía, g) Creatividad, h) Comprensión y i) Respeto e interacción con el medio social.
Rojas et al. (2018).	Investigación Aplicada	13 docentes	Los autores reportan competencias transversales necesarias para la docencia universitaria: a) Competencia investigativa, b) Responsabilidad social, c) Manejo de la teoría y práctica pedagógica, d) Pensamiento crítico, e) Manejo de un idioma, f) Competencia comunicativa, g) Manejo de las tecnologías, h) Flexibilidad, i) Competencia ética, creatividad e innovación y desarrollo de la afectividad.
Asún et al. (2013).	Investigación Aplicada	54 estudiantes	Se presentan 9 propuestas específicas de transformación y caracterización del buen docente: a) Planificación de la clase y contenidos, b) Dominio disciplinar, c) Didáctica, d) Actitud, e) Interacción con estudiantes, f) Evaluación, g) Formación permanente.
Villalobos et al. (2010).	Investigación Aplicada	24 docentes	En el artículo se destacan tres categorías competenciales presentes en el profesorado universitario no pedagogo: a) Autoconcepto docente (rol, satisfacciones, carga, condiciones), b) Concepto de docencia, c) Trayectoria docente (carrera docente, diálogo con pares, mejora).
Barrios y Gutiérrez (2020).	Revisión	70 artículos	Se reportan tres líneas investigativas que relacionan a las neurociencias con los procesos de enseñanza y aprendizaje: a) El influjo del estrés sobre el aprendizaje, b) Las emociones como predictores de los resultados académicos y c) Importancia del aprendizaje en tareas novedosas.
Meza et al. (2019).	Revisión	60 artículos	La investigación se focaliza en los beneficios educativos provocados a raíz de una correcta implementación de la Estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes universitarios. La implementación de la estrategia en un curso -desde un punto de vista de la neuroeducación- genera una relación positiva entre compromiso del estudiantado y compromiso del docente (relación ganar - ganar).
Alfaro y Alvarado (2018).	Investigación Aplicada	5 autoridades académicas, 10 docentes y 16 estudiantes	El estudio clasifica tres áreas relacionadas con el desarrollo del perfil de un buen docente universitario, y sus respectivas competencias: a) Área de valores y actitudes: responsabilidad ética, respeto y tolerancia; b) Área de habilidades: convivencia, desarrollo integral e integración teoría – práctica; y c) Área de conocimiento: conocimiento profundo en la materia que se imparte y organización de contenido.

Solórzano (2018).	Investigación Aplicada	3 docentes	La investigación establece la importancia de la comunicación asertiva como competencia docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Hickman et al. (2016)	Investigación Aplicada	19 docentes y 224 estudiantes	El estudio recoge la opinión de docentes universitarios y estudiantes de pregrado, respecto de las características que debe tener un buen profesor; destacando: a) en docentes el perfeccionamiento y educación continua, el conocimiento y la responsabilidad del rol; y b) y en estudiantes, atributos actitudinales y personales.
González et al. (2016).	Investigación Aplicada	12 docentes	El estudio reporta seis competencias: a) Conocimiento disciplinar, b) Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, c) Gestión en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, d) Gestión en el ámbito de la innovación docente, e) Recursos didácticos y f) Actitud del profesorado.
Jerez et al. (2016).	Revisión	162 docentes y 799 estudiantes	Los autores clasifican las competencias en tres áreas de atributos docentes en educación superior: a) Genéricas (actitudinales, comunicativas y personales), b) Pedagógicas (estrategias de enseñanza – aprendizaje y de planificación / gestión), y c) Disciplinarias (conocimiento, formación continua, investigación). Expone 3 categorías transversales y complementarias de competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinarias.
Tejera y Cardoso (2015).	Revisión	No reporta	Se destacan las habilidades del docente universitario para establecer una relación empática con sus estudiantes, las cuales se clasifican en: a) Habilidades para la expresión, b) Habilidades para la observación y c) Habilidad para relacionarse empáticamente. Plantea la necesidad de triangular perspectivas. Se refiere a docentes y alumnos. Expone 3 categorías transversales y complementarias de competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinarias.
Padilla y López de la Madrid (2013).	Investigación Aplicada	1 docente	La investigación plantea como mecanismos de uso docente, en apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje virtual: a) Acciones para organizar y gestionar la actividad de aula virtual, b) Acciones para orientar y dar sentido al aprendizaje, c) Acciones de apoyo al clima socioemocional, d) Acciones para la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes, e) Acciones al servicio de la elaboración de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenidos de enseñanza y aprendizaje.
Coronado y Estupiñán (2011)	Investigación Aplicada	79 estudiantes	Los atributos de un buen docente universitario corresponden a: a) Métodos de enseñanza, b) Manejo de la disciplina, c) Métodos de evaluación, e) Motivación, f) Desarrollo de las relaciones interpersonales, g) Manejo del poder, h) Fomento del desarrollo personal y la función investigadora del docente en su manejo de conocimiento, i) Integridad como persona y profesional.
Vázquez y Escámez (2010).	Revisión	No reporta	En el artículo se releva la competencia del docente como un profesional que posee atributos como: a) Humildad, b) Respeto, c) Empatía, d) Conocimientos disciplinarios, e) Destrezas para enseñar, f) Formador de ciudadanos íntegros (rol social del docente/institución educativa).
Correa et al. (2017).	Investigación Aplicada	No reporta	Los docentes entrevistados reportan significancia al rol de las competencias en estas tres dimensiones para una docencia de calidad en nivel superior: a) Competencias como eje de estructura de necesidades, b) Práctica como facilitador de competencias y c) Estrategias para el desarrollo docente.
Fonseca et al. (2015).	Investigación Aplicada	12 docentes	Se aborda el nudo crítico de la investigación; basado en evidencia empírica y referencias teóricas, desarrolla eficazmente la ejecución del Feedback constructivo (retroalimentación efectiva) dentro de un Plan Evaluativo (tarea constante de un docente).

Rodolo (2019).	Investigación Aplicada	40 docentes	En la investigación se identifica la importancia de: a) Aprendizaje continuo, b) Vinculación con el medio laboral de los docentes universitarios, c) Validación de la experiencia tanto docente como profesional en el ejercicio de la profesión, así como d) La importancia de la capacitación pedagógica y la reflexión.
Lópes et al. (2011).	Investigación Aplicada	290 docentes	Se sistematiza el impacto del uso del portafolio como estrategia activa de y para la evaluación formativa/sumativa. Destacando la innovación pedagógica como un aporte al aprendizaje profundo de los estudiantes universitarios.
Soler et al. (2018).	Revisión	No reporta	Se destaca la importancia del rol docente en la transformación educativa, transitando desde el Aprendizaje Superficial al Aprendizaje Profundo (Modelo de la Taxonomía de Biggs), a partir del eje motivacional externo o interno, desde una perspectiva del alumno y también desde el docente.
Henríquez y Álvarez (2018).	Investigación Aplicada	24 docentes	Las estrategias que aportarían al desarrollo cognitivo y metacognitivo destacadas bajo un modelo constructivista son: a) Estrategia de aprendizaje centrado en el estudiante, b) Aprendizaje basado por competencias, c) Desarrollo del pensamiento crítico, d) Fomento del aprendizaje grupal colaborativo y e) Aprendizaje situado.
Cascante y Villanueva (2020).	Investigación Aplicada	122 docentes	Se destacan competencias docentes que aportarían al aprendizaje del alumnado, las cuales traducidas en estrategias didácticas innovadoras corresponden a: a) Aprendizaje por indagación, b) Uso de revista digital, c) Estudios de caso, d) Mapas mentales, e) Ilustraciones digitales con el uso de TIC y f) Juego de roles virtualizados.
Villegas et al. (2020).	Revisión	55 artículos	Se reportan tres áreas de competencias: a) Capacidades personales (conocimientos y competencias), b) Competencias pedagógicas y habilidades para la enseñanza (feedback constructivo y conocimiento curricular), y c) Cualidades y atributos personales (comunicación asertiva, empática y centrada en el sujeto).

Fuente: Elaboración propia.

De las características de los estudios seleccionados, se presentan 8 revisiones y 17 investigaciones aplicadas correspondientes a estudios cualitativos. Por otro lado, las muestras y unidad de análisis correspondiente al discurso o percepción de los artículos se presenta desde tres aristas: del docente, presentándose en 17 de 25 artículos, desde la percepción de los estudiantes en 3 de 25 artículos y de carácter mixto considerando aquellas investigaciones que incluyen perspectivas de estudiantes y docentes en 5 de 25 artículos.

La procedencia de los artículos incluidos en revisión corresponde a los siguientes países: México (6), Colombia (5), España (4), Chile (4), Costa Rica (2), Brasil (2), Ecuador (1), Portugal (1).

De las competencias más frecuentes, se identifican 20 artículos que se repiten en varios de los documentos seleccionados. Por ejemplo, 14 de los 25 artículos se refieren a competencias relacionadas con la *creatividad e innovación* en la didáctica del docente universitario. La competencia de *comunicación* considera la expresión, asertividad y claridad que se aprecia en 11 de 25 artículos. En el caso del *conocimiento curricular* o disciplinar de base teórica se aprecia en 11 de 25 artículos, mientras que la *formación continua* y/o actualización pedagógica aparece en 10 de los 25 artículos.

A su vez, 9 de 25 documentos mencionan las competencias *metodológicas* como aprendizaje basado en problemas, portafolios, aprendizaje situado, aprendizaje reflexivo y otras, y 9 de 25 investigaciones consideran la competencia referida a las *relaciones interpersonales* tanto entre docentes como con estudiantes.

El *trabajo en equipo* como competencia aparece referenciado en 9 de 25 documentos que mencionan tanto el trabajar en equipo con pares, como fomentar el trabajo en equipo entre estudiantes y además, la *responsabilidad* orientada al compromiso social y con la docencia aparece en 8 de 25 artículos; mientras que *empatía* aparece en 7 de 25 investigaciones.

La competencia asociada a la *ética* se evidencia en 7 de 25 documentos, al igual que la *evaluación*. Por otro lado, se menciona al docente como *investigador* en 6 de 25 artículos. A su vez el *pensamiento crítico* también es mencionado en 6 de 25 artículos, de la misma forma el *manejo de tecnologías*.

La *motivación* como competencia aparece en 5 de 25 artículos, al igual que las *emociones*.

En relación a competencias asociadas a roles del docente, estas aparecen en 5 de 25 artículos como *facilitador del aprendizaje*, mientras que la *reflexión* del docente sobre su práctica pedagógica en 4 de 25 artículos. Finalmente, la habilidad de realizar *retroalimentación* o *feedback* aparece en 3 de 25 documentos. En este mismo sentido aparece la *identidad profesional* en 3 de 25 artículo.

Una segunda síntesis de los artículos encontrados, se refiere a la relación entre las competencias docentes identificadas y su articulación con el aprendizaje profundo del estudiante universitario. A continuación se expone la siguiente tabla que sintetiza esta relación en los artículos encontrados.

Tabla 2

Competencias docentes orientadas al aprendizaje profundo en los textos seleccionados.

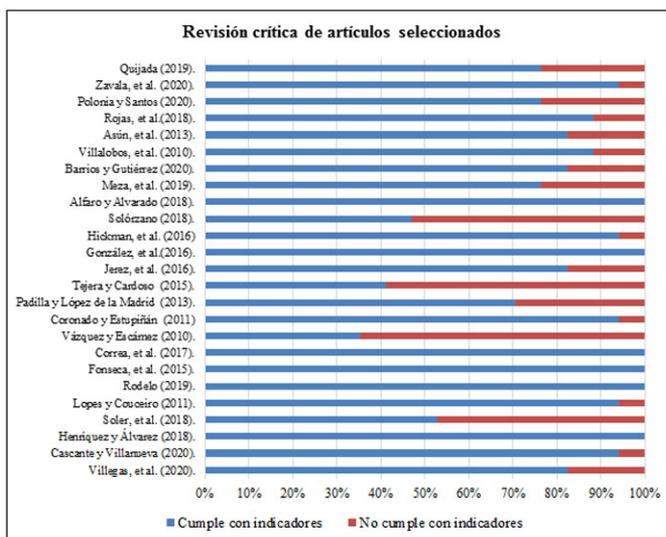
Competencias docentes orientadas al desarrollo del aprendizaje profundo	Descripción	N.º de artículos
1. Conocimiento y desarrollo docente	Estudios revisados que enfatizan en conocimientos pedagógicos, disciplinares, actitudinales o tareas explícitas que los docentes universitarios deben desarrollar adecuadamente para dar cuenta de competencias pedagógicas y transversales necesarias para el desarrollo de su estudiantes.	11
2. Estrategias metodológicas activas e innovadoras	Estudios revisados que explicitan un foco centrado en diversas estrategias didácticas (ABP, portafolio digital, ABR, entre otras), dejando en evidencia la importancia de utilizar metodologías que movilicen a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.	6
3. Innovación evaluativa	Estudios revisados que describen explícitamente la necesidad de diseñar, implementar y/o transformar los procesos evaluativos y de retroalimentación para el seguimiento de los procesos de aprendizaje del estudiantado.	3
4. Funciones cognitivas de nivel superior en el estudiantado	Corresponden a los estudios revisados que enfatizan la importancia de orientar las prácticas docentes al desarrollo de funciones cognitivas de alta complejidad, de reflexión, pensamiento crítico, representaciones, u otras centradas en dar sentido al aprendizaje de las y los estudiantes.	5

Fuente: Elaboración propia.

Un segundo nivel de análisis, buscó establecer la calidad de los artículos encontrados, utilizando los indicadores que presenta la Universidad McMaster de Canadá (Law et al., 1998), entre los que se encuentran el propósito del estudio, la existencia de literatura relevante, el diseño de estudio acorde al problema de investigación, la explicación del método utilizado, la muestra y la saturación de la muestra, el consentimiento de la muestra, la claridad descriptiva del lugar, de los participantes, de los investigadores, y de los supuestos del investigador, el rigor procedimental en la recolección de datos, la triangulación de las fuentes, del método, del investigador, de la teoría y las conclusiones apropiadas.

Figura 2

Gráfico de revisión crítica de estudios cualitativos de McMaster University.



Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la Figura 2, se identifican 6 artículos que cumplen con el 100% de los indicadores, luego se puede observar que 14 artículos cumplen entre un 75% y 95% de los indicadores. Se identifican dos artículos que cumplen entre el 50% y el 74%. Finalmente, se encuentran tres artículos que cumplen con menos del 50% de los indicadores.

En síntesis, de los 25 artículos seleccionados en esta revisión sistemática, 22 de ellos cumplen con más del 50% de los indicadores utilizados para la revisión crítica de estudios cualitativos propuesta en este artículo.

Con la finalidad de clasificar las competencias docentes, como bien se indica anteriormente, los autores se basan en Zabalza (2007), ya que este configura un sustento teórico de relevancia en 8 artículos de los 25 seleccionados.

Zabalza (2007) propone competencias profesionales del docente universitario, compuestas por 10 competencias específicas que aportar al ejercicio de una docencia universitaria de calidad. Para efectos de esta revisión sistemática, la presente propuesta permite incluir las competencias, atributos, habilidades y estrategias descritas en los 25 artículos seleccionados:

Tabla 3

Categorización de competencias del docente universitario.

Nº	Autor	Competencias profesionales ¹									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Quijada (2019).	X	X		X	X	X		X	X	X
2	Zavala et al. (2020).		X		X	X				X	
3	Polonia y Santos (2020).		X			X	X		X	X	
4	Rojas et al. (2018).		X	X	X	X	X			X	
5	Asún et al. (2013).	X	X			X	X	X		X	
6	Villalobos et al. (2010).					X					X
7	Barrios y Gutiérrez (2020).					X	X			X	
8	Meza et al. (2019).					X	X				
9	Alfaro y Alvarado (2018).		X	X		X	X		X		
10	Solórzano (2018).			X			X				
11	Hickman et al. (2016).		X			X	X			X	
12	González et al. (2016).	X	X	X		X		X			
13	Jerez et al. (2016).	X	X	X	X	X	X		X	X	
14	Tejera y Cardoso (2015).			X			X				
15	Padilla Y López de la Madrid (2013).		X		X	X	X			X	
16	Coronado y Estupiñán (2011).		X			X	X	X	X	X	
17	Vázquez y Escámez (2010).			X			X		X		X
18	Correa et al. (2017).					X			X		X
19	Fonseca et al. (2015).	X		X			X				
20	Rodelo (2019).			X		X			X	X	
21	Lopes y Couceiro (2011).					X			X		
22	Soler et al. (2018).	X				X	X		X		
23	Henríquez y Álvarez (2018).					X			X		
24	Cascante y Villanueva (2020).			X	X	X					
25	Villegas et al. (2020).	X		X			X		X		

Fuente: Elaboración propia.

1. 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), 4) Manejo de las nuevas tecnologías, 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos, 7) Tutorizar, 8) Evaluar, 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; y 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2007).

La categorización de Zabalza presenta 10 competencias, que se reiteran en los 25 artículos seleccionados de la siguiente forma: La competencia de *Diseño de metodología y organización de actividades* del docente universitario se presenta en 20 de 25 artículos, por su parte, *el comunicarse - relacionarse con los alumnos* se presenta en 17 de 25 artículos, mientras que el proceso de evaluación se presenta en 12 de 25 artículos. En el caso de la *Selección y preparación de los contenidos disciplinares*, se plantea en 11 de 25 artículos, de igual forma, 11 de 25 artículos plantean *ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas*, relacionada con la competencia comunicativa. Finalmente, respecto de la competencia de *reflexionar e investigar sobre la enseñanza* se refleja en 11 de 25 artículos.

De acuerdo con la competencia *planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje*, se desarrolla en 7 de 25 artículos. En el caso del *manejo de nuevas tecnologías* aparece en 6 de 25 artículos, mientras que en 4 de 25 artículos se plantea como competencia el *identificarse con la institución y el trabajo en equipo*. Finalmente, 3 de 25 artículos desarrollan la competencia de tutorizar.

4. Discusión

Las competencias del docente universitario se encuentran claramente definidas por los nuevos modelos pedagógicos desarrollados en las Universidades tal como lo plantea Mora (2004), y se orientan a estrategias basadas en el aprendizaje profundo y centrado en el estudiante (Soler et al., 2018); vale decir, de *estrategias metodológicas activas e innovadoras* que ponen el foco pedagógico en la formación disciplinar y sociolaboral de las personas. Por lo tanto, el docente en educación superior requiere de una sólida formación, no solo en contenidos específicos disciplinares, sino que también en aspectos claves a su didáctica y manejo coherente de las distintas variables que caracterizan la docencia universitaria, es decir, fortalecer el *conocimiento y desarrollo docente*. Esta formación exige la profesionalización de la docencia, la cual significa considerar la docencia universitaria como una actividad profesional compleja, que requiere una formación consolidada y científica (Véliz et al., 2020).

Las competencias presentadas en los resultados de este artículo recogen los parámetros de la profesionalidad docente, las cuales reconstruyen su identidad profesional (Almedina y Sánchez, 2017). De igual forma, estos parámetros se sitúan en un paradigma educativo moderno, que vincula los saberes disciplinares, éticos, el sentido de pertenencia a la institución, la orientación al empleo, la sensibilidad, el desarrollo personal, entre otros (Todorovski et al., 2015); así como profesionales y de la investigación del docente universitario, al servicio de la colaboración, con énfasis en las *funciones cognitivas de nivel superior en el estudiantado*; tales como el pensamiento crítico, la reflexión y procesos metacognitivos (Beach et al., 2020).

La formación continua o el término *long-life learning* (formación a lo largo de la vida) (Biggs, 1999) plantea que el desarrollo profesional y personal del profesorado requiere de constantes actualizaciones que capaciten al docente para que este aporte a dar respuesta adecuada al estudiantado y al mundo cambiante, de los múltiples y desafiantes escenarios del empleo y su vinculación con las demás aristas de la vida humana. El acceso a la información en la actualidad no constituye una dificultad mayor, sí lo es preparar al estudiantado para abordar dicha información y emplearla en la resolución de problemas; en ese escenario, desarrollar competencias transferibles es un elemento esencial de la educación (Durán y Topping, 2017).

Independientemente de las políticas de formación de las casas de estudio superiores, y centrando en el debate, se destaca cómo la educación transformadora ha transitado desde un modelo de docencia basada en la enseñanza, a una basada en el proceso de aprendizaje. El gran reto se basa en comprender que no se puede ni debe independizar el proceso de enseñar versus el de aprender. Lamentablemente, se identifica una distribución desigual de funciones:

al docente universitario le corresponde enseñar y al estudiante el aprendizaje; esto genera en que el docente se desentienda de cómo aprende su estudiante, siendo el fracaso académico de este último atribuido exclusivamente a él por falta de capacidad, conocimientos o interés por aprender.

En este sentido, y bajo un enfoque crítico de la profesionalización del docente universitario, los autores de este artículo creen que la <<práctica>> en sí no genera conocimiento. Puesto que no es la práctica propiamente tal la que incrementa la competencia docente, sino más bien la <<práctica reflexiva>>, la cual se va ajustando en la medida que el profesorado documente su innovación pedagógica, su desarrollo y efectividad (importancia de la sistematización e investigación sobre la propia práctica). Vale decir, documentar la propia actuación, evaluarla, autoevaluarla y hasta coevaluarla entre pares e incluyendo en los procesos de diseño a los estudiantes, para poner en marcha ajustes que favorezcan y enriquezcan el ambiente del y para el aprendizaje.

Un elemento importante de destacar, y retomando las competencias del profesorado universitario, es que independiente de los modelos que se encuentran a la base de las comprensiones teóricas de los artículos revisados, existe cierto consenso respecto de la necesidad de contar con competencias de corte académico, científico, metodológico y principalmente humano, lo que da cuenta de este cambio paradigmático en educación superior, donde el estudiantado -en su proceso de enseñanza y aprendizaje- exige el desarrollo de una docencia de calidad, que permita facilitar una conexión más humana con el profesorado en pos de la movilización en un nivel de comprensión mayor. De igual manera, esta docencia de calidad exige un compromiso, interés y capacidad de improvisación, que le permita al estudiante un desarrollo aún mayor de autonomía y la asunción de responsabilidades, como también el trabajo cooperativo.

Las competencias generales vistas en este artículo coinciden con las nuevas demandas en cuanto a la profesionalización del docente en educación superior, ya que exigen la habilidad para generar material formativo que resulte estimulante y de interés para el estudiante, como a su vez la utilización de métodos de enseñanza y de tareas académicas que exijan al estudiante universitario, implicarse activamente en su aprendizaje, utilizando métodos de evaluación contrastados, y ofreciendo un feedback de la máxima calidad. Resulta interesante advertir que varios autores no necesariamente describen competencias docentes específicas, sino que se concentran en modelos de enseñanza inclusivos, que en sí mismo dignifican y sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

Respecto de la identificación de competencias o habilidades del docente centradas en la *innovación evaluativa*; en tanto componente clave para el desarrollo del pensamiento profundo de las y los estudiantes universitarios, se encuentra escasamente representado de manera explícita en los artículos revisados. Esto es consistente con la necesidad identificada en diversos estudios en Educación Superior (Brown et al., 2016), respecto de su incidencia y las habilidades específicas que se requieren para transformar instancias de evaluación centradas en el aprendizaje profundo.

Al comparar la información del análisis general de competencias en la tabla 1 y la clasificación de competencias de acuerdo a las descritas por el modelo de Zabalza (2007), contenidas en la tabla 2, se pueden observar coincidencias en los resultados, pues las primeras tres mayorías en ambas tablas, están referidas desde los mismos artículos, las cuales se definen: *diseño metodológico y organización de las actividades*, la cual está relacionada, pero no contenida, con otras competencias como la planificación, la gestión de la comunicación, con las de relaciones interpersonales y la de evaluación, porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología. Cuando se describe esta competencia, se involucra a la creación e innovación de estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, *comunicarse-relacionarse con los alumnos*: uno de los componentes básicos de la enseñanza es el “encuentro”. Como señala Zabalza (2007), es la condición que define buena parte de su sentido formativo. Y finalmente, *evaluar*: la evaluación es una competencia fundamental, poco valorada en el ámbito pedagógico, ya que no solo cierra el proceso de enseñanza - aprendizaje, además es parte del proceso formativo, y algunos autores enfatizan que para realizar una evaluación adecuada se deben considerar factores relacionados con conocer al grupo de estudiantes con los cuales se trabaja, experiencia y dominio de contenidos.

A través de las competencias que se mencionan y reconociendo los atributos docentes más citados en esta revisión sistemática, se puede observar la importancia del rol ético del docente universitario, donde este puede ser capaz de generar espacios educativos más democráticos, reconociendo la importancia del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y poniendo como foco el reconocimiento genuino de las relaciones interpersonales con mayor horizontalidad; aportando a un clima idóneo para fomentar positivamente el proceso de enseñanza.

Maturana y Nisis, (2002) al respecto señalan que desde el respeto por sí mismo se funda el respeto por el otro; y este respeto por sí mismo de los profesores se logra, se recupera, solo en un vivir que entrega ese respeto a través de la comprensión de lo que se es como ser humano, en la comprensión de la biología humana, que da origen a las dimensiones de existencia humana en el amor, la libertad creativa y la responsabilidad social.

Este es un espacio de convivencia que se propone, debido a la importancia observada en las menciones de los artículos revisados, donde la instalación y cuidado de un clima de aula e incluso virtual, es fundamental para la dinámica y las relaciones entre alumnos y entre alumnos - docente. Aún más, cabe destacar que, a partir de diversos estudios desde el campo de las neurociencias se destaca, por ejemplo, que la liberación de la adrenalina (neurotransmisor) permite que el aprendizaje se almacene en la memoria a largo plazo de manera positiva, ya que, cuanto más intensa es la excitación, más fuerte es la huella de memoria (Barrios y Gutiérrez, 2020). Por ello, una buena experiencia, basada en un buen trato, en un clima de confianza, donde se permite la equivocación y se busca solución, son fundamentales en el aprendizaje de calidad y profundo. Por lo tanto, si bien el docente tiene la autoridad del rol, <<el saber>> lo pone a disposición de sus estudiantes; de esta forma Maturana y Nisis (2002) señala: “*la corrección del hacer no constituye una amenaza porque al hacerla se especifican los términos en que tiene lugar según las coherencias propias del hacer que se desea, sin referencia a la identidad*” (p. 30).

5. Conclusiones

Considerando la disminución de brechas de acceso en Educación Superior (políticas públicas); y por tanto, la apertura en términos de masificación y diversidad de estudiantes que ingresan a las universidades, es que el docente universitario se ve interpelado a re-mirar sus competencias para contribuir al desarrollo del pensamiento profundo y aprendizaje significativo de sus estudiantes, por medio de una resignificación y profesionalización de su rol, la consolidación de metodologías activas e innovadoras y el énfasis pedagógico en promover el desarrollo de funciones cognitivas superiores en sus estudiantes, para que estos logren vincular los conocimientos disciplinares adquiridos en su trayectoria formativa, y así logren responder a los desafíos en el ámbito profesional y laboral.

Finalmente, uno de los desafíos para investigaciones posteriores, implica precisar las estrategias, herramientas y competencias docentes que son útiles a fin de incluir aspectos neuro-biológicos, contextuales y pedagógicos para afrontar el desafío de generar aprendi-

zajes profundos en los estudiantes, desde una perspectiva interdisciplinaria. En específico, enfatizar en estudios que indaguen en el desarrollo de competencias docentes vinculadas a los procesos evaluativos y de retroalimentación en Educación Superior, constituye una de las proyecciones principales de este estudio; así como analizar los impactos de estas competencias post-pandemia en el sistema educativo universitario.

Referencias

- Alfaro, G., y Alvarado, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 263-284. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>.
- Almedina, M. I. A., y Sánchez, I. D. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Archer-Kuhn, B., Wiedeman, D., and Chalifoux, J. (2020). Student Engagement and Deep Learning in Higher Education: Reflections on Inquiry-Based Learning on Our Group Study Program Course in the UK. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 24 (2), 107-122.
- Asún, R., Zúñiga, C., y Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>.
- AUTCS (Australian University Teaching Criteria and Standards Project). (2014). *Australian university Teaching Criteria and Standar*. <https://uniteachingcriteria.edu.au/framework/career-promotions/indicative-standards-promotional-level/>.
- Baek, J., Baek, Y., Kim, S., y Choi, S: (2020). Teaching Competencies of University Professors in Future Society, *Journal of the Korea Convergence Society*, 11(6), 349-357. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2020.11.6.349>.
- Barrios, H., y Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>.
- Bastidas, C. B., y Gebera, O. T. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(2), 167-185.
- Beach, P., Anderson, R., Jacovidis, J., y Chadwick, K. (2020). Making the abstract explicit: the role of metacognition in teaching and learning. *Inflexion, Policy Paper: Metacognition in Education*, 8-27. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/metacognition-policy-paper.pdf>.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>.
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Broughan, C., Hunt, L., y Chalmers, D. (2013). Inclusive Teaching. En Lynne Hunt y Denise Chalmers (Eds.), *University Teaching in Focus: A learning-centred approach*. (pp. 182-198). Victoria: ACER press.

- Brown, G., Peterson, E., y Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Education Psychology*, 86, 606-629. <https://dx.doi.org/10.1111/bjep.12126>.
- Cascante, N., y Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 107-118. <https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.11>.
- Chalmers, D., y Hunt, L. (2013). *University teaching in focus: A learning centred approach*. Abingdon: Routledge.
- Coronado, E., y Estupiñán, M. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 73-84. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982012000100006&lng=en&tlng=es.
- Correa, M., Sampaio, C., Macedo, S., Figueiredo, M., Rodrigues, J., Lopes, I., y Leite, M. (2017). Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 85-104. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100005>.
- Crosling, G., Thomas, L., y Heagney, M. (2009). Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning. *Australian Universities Review*, 5(2), 9-18. https://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/AUR_51-02_Crosling.pdf.
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., y Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11 (3), 23-40.
- DeLotell, P., Millam, L., y Reinhardt, M. M. (2010). The Use Of Deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3 (12), 49-56.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. Graw Hill.
- Durán, D., y Topping, K. (2017). *Learning by Teaching: Evidence-based Strategies to Enhance Learning in the Classroom*. Routledge.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M., Gama, A., y Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Fink, D. (2008). Evaluating Teaching: A New Approach to an Old Problem. *Resources Network in Higher Education for Faculty*, 26, 3-21.
- Friesen, S., y Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning: A review of the research literature. Paper prepared for the Alberta Ministry of Education*. <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>.
- Fougnier, A. (2012). Exploring knowledge through peer tutoring in a transitional learning community: An alternative way of teaching counseling skills to students in social work education. *Social Work Education*, 31(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.557431>.
- González, I., López, A., y Nail, I. (2016). Claves de Compround para la redefinición del modelo de evaluación de la calidad docente en la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 69-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500005>.

- Gutiérrez, A., Faúndez, F., Ponce, M., Riquelme, P., García, R., Castillo, J., Audibert, M., Pantoja, L., y Contreras, S. (2012). Variables que inciden en la inserción laboral de titulados universitarios. En *Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias* (pp. 153-178). GOP-CINDA.
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., y Mederos-Machado, M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3 (1), 1-14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443.
- Henríquez, P., y Álvarez, M. (2018). Promoción de estrategias de aprendizaje desde el accionar docente: percepciones a nivel universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 234-254. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34099>.
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, M., Cabrera, R., y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200009&lng=es&tlng=es.
- Jerez, Ó., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Law, M., Stewart, D., Lette, I., Pollock, N., Bosch, J., y Westmorland, M. (1998). *Revisión crítica de estudios cualitativos*. McMaster University.
- Letelier L., Manriquez J., y Rada G. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia?. *Revista Medica de Chile*, 133(2), 246-249.
- Lopes, T., y Couceiro, A. (2011). A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 19-32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242011000100003&lng=en&tlng=pt.
- Manosalva, O., y Villamil, N. (2023). Revisión sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación virtual. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1157–1178. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.328>.
- Martín Gámez, C., Prieto Ruz, T., y Jiménez López, M. D. L. Á. (2015). Tendencias del profesorado de ciencias en formación inicial sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias: estudio de un caso en Málaga. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*.
- Maturana, H., y Nisis, S. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. Dolmen Ediciones S. A. Cuarta edición.
- Meza, S., Zárate, N., y Rodriguez, C. (2019). Impacto del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de salud humana. *Educación Médica Superior*, 33(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000400001&lng=es&tlng=es.
- Michalski, J., Cunningham, T., y Henry, J. (2017). The Diversity Challenge for Higher Education in Canada: The Prospects and Challenges of Increased Access and Student Success. *Humboldt Journal of Social Relations*, 1(39), 66-89. <https://digitalcommons.humboldt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=hjsr>.
- Montes, N., y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=pt.

- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37. <https://dx.doi.org/10.35362/rie350874>.
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., y Villanueva, J. (2018). Revisión sistemática: definición y nociones básicas. *Revista Clínica PIRO*, 13, 184-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>.
- Padilla, S., y López de la Madrid, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 39(Especial), 103-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300008>.
- Paricio, J., Fernández, A., y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Polonia, A., y Santos, M. (2020). O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: A prática docente em foco. *Educação em revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698216223>.
- Quijada, K. (2019). Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-016).
- Rial, A. (1997). *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Rodelo, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en la universidad: sujetos y saberes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.554>.
- Rojas, A., Luna, J., y Hernández, I. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores*, 21(3), 461-481. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>.
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441002>.
- Santos, C., Pimenta, C., y Nobre, M. (2007) The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15 (3). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>.
- Schön, D. (1992). Formar profesores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). D. Quixote/IEE.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Soler, M., Cárdenas, F., y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação* (Bauru), 24(4), 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>.
- Solórzano, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto-dirigido de los estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100187&lng=es&tlng=es.
- Soto, A., Andrade M., Véliz A., Estay J., y Peña C. (2019). El valor de la ética en profesionales del nuevo milenio: Construyendo una sociedad abierta. *Revista Opción*, 3589(2), 686-705.

- Tejera, J., y Cardoso, M. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 168-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200024&lng=es&tlng=es.
- Todorovski, B., Nordal, E., y Isoski, T. (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. European Students' Union.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>.
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(spe), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&tlng=es.
- Véliz, A., Dörner, A., Soto, A., y Alvarado, P. (2020). Gobernanza universitaria en tiempos de crisis sociosanitaria: experiencias de directivos chilenos. *Hallazgos*, 18(35), 31-53. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5454>.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad e ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao.
- Villalobos, A., Melo, Y., y Pérez, C. (2010). Ser profesor universitario en una universidad regional de Chile: Perspectivas de docentes no pedagogos. *Paradigma*, 31(2), 37-51. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200004&lng=es&tlng=es.
- Villaruel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 77-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- Villegas, C., Hamui, A., y Vives, T. (2020). Modelo de rol, experiencias y capacidades comunicativas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200023&lng=es&tlng=es.
- Zavala, M., González, I., y Vázquez, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. NARCEA, 2da Edición.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).