

Competencias didácticas para una educación superior afectiva y efectiva en tiempos de transformación educativa.

Didactic Competencies for an Affective and Effective Higher Education in Times of Educational Transformation

Marvin Zulema Mendoza¹ 

¹ Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa, Área: Didáctica.

* Autor por correspondencia: Marvin Zulema Mendoza, zmendoza2124@gmail.com

Recibido: 21 de agosto de 2025

Aceptado: 30 de octubre de 2025

Resumen

El presente estado del arte examina las competencias didácticas requeridas para una docencia universitaria que sea a la vez afectiva y efectiva en el contexto de transformaciones aceleradas en la educación superior, particularmente después de la pandemia de COVID-19. A través de una revisión sistemática de 33 fuentes académicas publicadas entre 2014 y 2024, se analizan enfoques sobre competencias emocionales, digitales, reflexivas y colaborativas del profesorado. La metodología empleada incluye criterios PRISMA para la selección de literatura, enfatizando trabajos que abordan el vínculo entre desempeño docente y bienestar estudiantil, así como las nuevas demandas de la enseñanza híbrida y el aprendizaje emocionalmente significativo. Los hallazgos destacan la necesidad de integrar la inteligencia emocional, el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) y la práctica reflexiva como ejes de desarrollo profesional docente. Se concluye que una educación superior humanizada exige replantear las competencias docentes más allá de lo técnico, reconociendo el papel central del afecto, la motivación y el cuidado en el aula universitaria. El estudio propone líneas de acción para la formación docente continua y el diseño institucional de políticas que promuevan un clima de aprendizaje integral y resiliente.

Palabras clave: Competencias docentes, educación afectiva, inteligencia emocional, práctica reflexiva, TPACK.

Abstract

The present state-of-the-art review examines the didactic competencies required for university teaching that is both affective and effective in the context of accelerated transformations in higher education, particularly in the aftermath of the COVID-19 pandemic. Through a

systematic review of 33 academic sources published between 2014 and 2024, it analyzes approaches to the development of emotional, digital, reflective, and collaborative competencies among faculty members. The methodology employed follows PRISMA criteria for literature selection, emphasizing studies that address the link between teaching performance and student well-being, as well as the emerging demands of hybrid instruction and emotionally meaningful learning. The findings highlight the need to integrate emotional intelligence, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), and reflective practice as central pillars of professional teaching development. The review concludes that a humanized higher education requires rethinking teaching competencies beyond the technical dimension, recognizing the central role of affection, motivation, and care in the university classroom. The study proposes action lines for continuous teacher training and for the institutional design of policies that promote a comprehensive and resilient learning climate.

Keywords: Teaching competencies, affective education, emotional intelligence, reflective practice, TPACK, higher education, teacher training, educational transformation

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado profundas transformaciones vinculadas a la sociedad del conocimiento, la digitalización y cambios globales (p.ej., diversificación del estudiantado, nuevas pedagogías, pandemia de COVID-19). En este contexto, se exige a los docentes universitarios desarrollar *competencias didácticas* que aseguren una educación tanto *afectiva* como *efectiva*. Una enseñanza afectiva implica atender las dimensiones emocionales y relacionales del aprendizaje, fomentando la motivación, el bienestar y la ética del cuidado, mientras que una enseñanza efectiva se refleja en altos niveles de calidad pedagógica y logro académico de los estudiantes. Diversos autores han abogado por integrar ambos aspectos como parte de la profesionalidad docente en la universidad contemporánea (Devlin & Samarawickrema, 2022; Noddings, 2013). En efecto, la literatura reciente enfatiza que una docencia de calidad no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que abarca la formación integral del estudiante, incluyendo valores, actitudes y apoyo emocional.

Los estudios indican que docentes universitarios con sólidas competencias didácticas influyen positivamente en el aprendizaje y desarrollo del alumnado. Por ejemplo, un meta-análisis reciente encontró que las características y competencias del profesorado explican alrededor del 9% de la variación en el rendimiento académico estudiantil en secundaria (y hasta un 17% en países de menor desarrollo). Aunque pudiera parecer un porcentaje modesto, representa una contribución significativa y demuestra que el *factor docente* es clave para mejorar resultados educativos. Es más, ciertas competencias específicas del docente –como el dominio disciplinar, la planificación pedagógica, la gestión del aula, la capacidad de motivar, el uso de tecnología educativa y la construcción de un clima de apoyo– guardan relación directa con mayores logros de los estudiantes (Fauth et al., 2014; Cajia et al., 2023). A la par, se ha incrementado el interés científico por promover la educación emocional en el nivel universitario, bajo la premisa de que el desarrollo intencionado de competencias emocionales complementa la formación profesional y favorece el bienestar estudiantil (Lagos San Martín et al., 2024). En suma, la confluencia de evidencias sugiere que para lograr una educación superior *afectiva y efectiva*, los docentes deben poseer un amplio repertorio de competencias didácticas que les permitan enseñar con calidad

académica a la vez que cultivar relaciones pedagógicas positivas y sensibles.

El presente trabajo ofrece un estado del arte sobre las competencias didácticas necesarias para una educación superior afectiva y efectiva en tiempos de transformación educativa (2014–2024). Se revisan más de 40 fuentes académicas en español e inglés, incluyendo teorías clave y estudios empíricos recientes, con el fin de identificar marcos teóricos de referencia, destacar los hallazgos más relevantes sobre afectividad y efectividad en docencia universitaria, e inferir tendencias actuales. El artículo se organiza en cuatro secciones principales. Primero, se describe la metodología de búsqueda y selección de literatura. A continuación, se analizan los marcos teóricos fundamentales, abarcando aportes de Perrenoud, Zabalza, Mishra & Koehler, Noddings, Ryan & Deci, entre otros. Seguidamente, se profundiza en la dimensión afectiva de la educación superior, enfatizando competencias socioemocionales y relaciones de cuidado en la docencia. Luego, se explora la dimensión efectiva, centrada en competencias orientadas a optimizar la enseñanza y el aprendizaje con resultados comprobables. Finalmente, se presentan conclusiones que sintetizan hallazgos y proponen implicaciones para la formación y desarrollo profesional docente.

Metodología

El estado del arte se llevó a cabo mediante una búsqueda bibliográfica sistemática en bases de datos de alto impacto y repositorios académicos en Iberoamérica. Entre septiembre y octubre de 2024 se realizaron consultas en Scopus, Web of Science (WoS), ERIC, SciELO, Redalyc y Google Académico, abarcando publicaciones entre 2014 y 2024. Se utilizaron palabras clave en español e inglés, combinadas mediante operadores booleanos, tales como: “*competencias docentes*”, “*competencias didácticas*”, “*educación superior*”, “*afectividad*”, “*emocional*”, “*efectividad*”, “*eficacia docente*”, “*transformación educativa*”, “*TPACK*”, “*competencias socioemocionales*”, “*Perrenoud competencias*”, “*Zabalza profesor universitario*”, “*caring education*”, “*teacher effectiveness higher education*”, “*self-determination theory education*”, entre otras. Adicionalmente, se incluyeron nombres de autores y marcos teóricos relevantes (por ej., “*Noddings care theory*”, “*Ryan Deci motivation*”, “*Mishra Koehler TPACK*”) para recuperar trabajos específicos.

Los criterios de inclusión contemplaron: (a) estudios empíricos (cuantitativos o cualitativos), revisiones sistemáticas, capítulos o ensayos teóricos publicados en revistas arbitradas o compilaciones académicas; (b) cuyo objeto de estudio fueran las competencias docentes o didácticas en contexto de educación superior (formal universitaria o formación de profesorado universitario); (c) que abordaran explícitamente aspectos afectivos (p.ej., emociones, actitudes, relaciones interpersonales, motivación) y/o aspectos de efectividad pedagógica (p.ej., desempeño docente, estrategias didácticas efectivas, resultados de aprendizaje); y (d) publicados dentro del rango temporal definido (2014–2024). Se excluyeron trabajos enfocados exclusivamente en educación básica o media (K-12), aquellos fuera del intervalo de años, o documentos no académicos (divulgación general, opiniones sin sustento investigativo).

La estrategia de búsqueda inicial identificó aproximadamente 150 resultados únicos tras remover duplicados. Se procedió a una lectura exploratoria de títulos y resúmenes para descartar piezas

irrelevantes. Posteriormente, se realizó un cribado más detallado de unas 60 fuentes potencialmente pertinentes, aplicando un enfoque inspirado en las directrices PRISMA para revisiones sistemáticas (Lagos San Martín *et al.*, 2024). Tras la lectura integral de estos documentos, se seleccionaron finalmente 33 referencias que cumplían plenamente con los criterios y aportaban contenido significativo al objetivo del estudio. Se procuró lograr un equilibrio entre fuentes en español (aprox. 50%) e inglés (50%), con presencia de estudios latinoamericanos, europeos y anglosajones para abarcar visiones diversas. Asimismo, se utilizó búsqueda inversa: a partir de las referencias bibliográficas de artículos clave se identificaron trabajos adicionales (por ejemplo, se identificaron estudios sobre competencias emocionales docentes a través de la revisión de Lagos San Martín *et al.*, 2024, y sobre competencias digitales mediante Cabero *et al.*, 2014). La calidad de las fuentes se garantizó privilegiando revistas indexadas (muchas en Scopus/WoS) y conferencias reconocidas; además, varias pertenecen a números monográficos recientes sobre docencia universitaria efectiva o educación socioemocional. Finalmente, la información extraída se organizó temáticamente para dar lugar a las secciones de marcos teóricos, afectividad y efectividad. Esta metodología rigurosa asegura la validez y confiabilidad de este estado del arte, al basarse en una cobertura amplia y criterios transparentes de selección de la literatura.

Marcos teóricos sobre competencias didácticas

El concepto de *competencia didáctica o docente* ha sido ampliamente discutido en la literatura pedagógica y refiere al conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que un profesor debe movilizar para desempeñar eficazmente su labor de enseñanza. Diversos marcos teóricos han intentado categorizar estas competencias. Un punto de partida frecuente es entender la competencia como una combinación de saber conocer, saber hacer y saber ser. Por ejemplo, Perrenoud (2014) señala que toda competencia docente involucra recursos internos de distinto tipo: conocimientos declarativos (*saber*), capacidades procedimentales (*saber hacer*) y actitudes o valores condicionales (*saber ser*), que se ponen en acción según las demandas de las situaciones profesionales. Así, un docente competente no solo domina contenidos (conocimiento disciplinar), sino que sabe *cómo* enseñarlos (conocimiento pedagógico) y adopta las actitudes adecuadas (ética, empatía, reflexión, etc.) para crear entornos de aprendizaje propicios.

Entre los modelos clásicos de competencias docentes destacan los aportes de Philippe Perrenoud y Miguel Ángel Zabalza, cuyas propuestas, aunque desarrolladas inicialmente en décadas pasadas, siguen vigentes y han sido actualizadas en trabajos recientes. En su influyente obra, Perrenoud (2004) delineó *diez nuevas competencias para enseñar*, las cuales abarcan desde la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje hasta la participación en la gestión institucional y la autorreflexión sobre la práctica. Por su parte, Zabalza (2003, 2015) analizó las competencias del profesorado universitario, proponiendo categorías semejantes adaptadas al contexto de la educación superior. La Tabla 1 resume y compara las categorías principales de competencias según estos dos autores, incorporando también el enfoque contemporáneo TPACK de Mishra y Koehler (centrado en la integración pedagógica de la tecnología):

Tabla 1. Comparación de marcos de competencias docentes: Perrenoud (2004) y Zabalza (2015) vs. modelo TPACK de Mishra & Koehler.

Marco/Autor	Competencias docentes propuestas	Énfasis/domino
Perrenoud (2004)	1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; 10) Organizar la propia formación continua.	Competencias profesionales integrales (docencia general, aplicable también a nivel superior). Énfasis en rol facilitador, colaboración y mejora continua.
Zabalza (2015)	1) Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) Selección y dominio de los contenidos disciplinarios; 3) Uso de metodologías didácticas adecuadas; 4) Manejo didáctico de las TIC; 5) Relación docente-estudiante constructiva; 6) Seguimiento, control y evaluación del aprendizaje; 7) Disciplina y gestión del aula; 8) Desarrollo profesional continuo; 9) Trabajo en equipo e integración institucional.	Competencias del profesor universitario. Énfasis en diseño curricular, metodología, integración de tecnología, interacción educativa y desarrollo profesional.
Mishra & Koehler (2006)	Modelo TPACK : integra <i>Technological, Pedagogical and Content Knowledge</i> . Propone que el docente combine tres saberes fundamentales – conocimiento del contenido (CK), conocimiento pedagógico (PK) y conocimiento tecnológico (TK)– y desarrolle competencias en sus intersecciones (PCK, TPK, TCK), culminando en una competencia integrada <i>Tecnopedagógico-Disciplina</i> (TPACK).	Competencias para la era digital. Énfasis en la capacidad de integrar eficazmente las tecnologías de la información y comunicación en las estrategias de enseñanza, articulándolas con el contenido disciplinar.

Los listados de Perrenoud y Zabalza muestran una notable convergencia en cuanto a las dimensiones cubiertas: ambos incluyen competencias de planificación didáctica, de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, de relación y comunicación (con estudiantes, colegas y familias), de evaluación de los aprendizajes, de innovación (diferenciación, metodología) y de desarrollo profesional continuo. En el caso de Zabalza, al estar focalizado en el ámbito universitario, cobra especial relevancia el dominio experto de la materia que se enseña (competencia disciplinar) y la incorporación de las TIC en la docencia, aspectos acordes a los retos de la educación superior actual. Por su parte, la propuesta de Perrenoud, aun surgida en contexto escolar general, ha sido frecuentemente tomada como referencia para programas de formación docente universitaria (Torres *et al.*, 2014). Ambos autores conciben al profesor como un profesional reflexivo capaz de adaptarse a contextos cambiantes, “un profesor organizador de una pedagogía constructivista, garante de sentido, implicado en la innovación y en su propia formación” (Perrenoud, 2012, citado en Torres *et al.*, 2014) y subrayan que dichas competencias no actúan de forma aislada sino integrada. Es decir, la competencia docente es un *saber en acción complejo* donde el profesor moviliza simultáneamente conocimientos pedagógicos, disciplinares, éticos, emocionales, etc., para responder a las situaciones del aula.

En años recientes, ha cobrado fuerza el enfoque TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler, que extiende el modelo de competencia docente incorporando explícitamente el componente tecnológico. Este marco reconoce que, en la era digital, un docente efectivo necesita articular tres saberes básicos: el contenido que imparte, las estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas disponibles. La intersección de esos saberes genera nuevas áreas de conocimiento didáctico: por ejemplo, el *conocimiento pedagógico del contenido (PCK)*, concepto derivado originalmente de Shulman, alude a la habilidad de adaptar y enseñar un contenido disciplinar de la manera más comprensible para los alumnos; mientras que el *conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK)* implica saber utilizar tecnologías de forma alineada con metodologías didácticas; y así sucesivamente hasta alcanzar el círculo completo TPACK. En términos de competencias, el modelo TPACK sugiere que los docentes del siglo XXI deben integrar tecnología, pedagogía y conocimiento disciplinar en su práctica. Estudios han demostrado que la formación del profesorado bajo este enfoque mejora su autoeficacia y habilidades para emplear TIC en el aula de manera pertinente (Cejas-León *et al.*, 2016). Además, Cabero *et al.* (2014) y otras investigaciones en entornos iberoamericanos destacan que el desarrollo de competencias digitales docentes, basadas en TPACK, se ha vuelto imprescindible para responder a modalidades de educación híbrida, virtual y a las exigencias de la sociedad del conocimiento. En suma, TPACK complementa los marcos tradicionales añadiendo la dimensión tecnológica como pieza clave de la competencia didáctica contemporánea.

Otros enfoques teóricos enriquecen la discusión sobre competencias docentes, especialmente al incorporar aspectos afectivos y éticos. La teoría de la *ética del cuidado* de Nel Noddings es un referente obligado al hablar de la dimensión afectiva en educación. Noddings postula que la enseñanza debe fundamentarse en relaciones de cuidado auténtico entre docente y alumno, donde el profesor actúa con empatía, atención y responsabilidad ética hacia el bienestar del estudiante. Su trabajo evidenció la *importancia de la caring relationship* tanto como meta educativa en sí misma como medio para un aprendizaje más profundo. En la práctica, esto se traduce en competencias como la capacidad de escuchar y mostrar empatía, la sensibilidad a las necesidades individuales, la creación de un clima de respeto y confianza, etc. (Noddings, 1984/2013). Estas

ideas han influido en modelos de “docencia centrada en el estudiante” y en programas de formación que promueven habilidades socioemocionales en el profesorado. De forma complementaria, desde la psicología motivacional, Ryan y Deci (2017) aportan el *modelo de la autodeterminación*, que identifica tres necesidades psicológicas básicas a nutrir en contextos educativos: autonomía, competencia y relación con los demás. Un docente competente, bajo esta mirada, es aquel que sabe apoyar la autonomía del estudiante (p.ej., brindando opciones, fomentando participación activa), generar percepciones de competencia (mediante retroalimentación positiva, retos adecuados) y establecer vínculos cercanos (clima afectivo, sentido de pertenencia) –todo lo cual incrementa la motivación intrínseca y el compromiso del alumno con el aprendizaje. Es interesante notar cómo estas necesidades se relacionan también con las competencias socioemocionales del propio docente: un profesor autónomo, competente en su materia y con habilidades relacionales estará mejor posicionado para facilitar esas condiciones a sus estudiantes (Ryan & Deci, 2017). En definitiva, marcos como el de Noddings o el de la teoría de la autodeterminación amplían el concepto de competencia docente más allá de lo técnico, enfatizando dimensiones ético-afectivas y de desarrollo humano integral que son fundamentales para una educación superior verdaderamente afectiva y efectiva.

Competencias didácticas y dimensión afectiva

La *afectividad* en la educación superior se refiere al ámbito de las emociones, actitudes, valores y relaciones humanas que subyacen al proceso enseñanza-aprendizaje. Durante mucho tiempo, la enseñanza universitaria se centró predominantemente en los contenidos cognitivos, relegando a un segundo plano los factores afectivos. Sin embargo, investigaciones de la última década han resaltado que las competencias emocionales y relacionales del docente universitario son cruciales para propiciar entornos de aprendizaje positivos, mejorar la motivación estudiantil y, en última instancia, favorecer mejores resultados académicos y formativos (Hagenauer & Volet, 2014; Valdés *et al.*, 2019). De hecho, existe ahora un consenso emergente en que una educación superior de calidad debe ser simultáneamente rigurosa en lo académico y sensible en lo humano (Noddings, 2012; Bisquerra, 2016).

Un indicador de esta tendencia es el notable aumento de estudios sobre competencias socioemocionales en el contexto universitario. Por ejemplo, una revisión sistemática reciente sobre competencias emocionales en educación superior (Lagos San Martín *et al.*, 2024) reportó un creciente interés científico en promover la educación emocional a nivel universitario, identificando al menos 26 estudios relevantes entre 2013 y 2022. En dichos trabajos se exploran tanto la presencia de habilidades emocionales en alumnos y docentes, como programas educativos orientados a fortalecer dichas competencias en la formación terciaria. Los hallazgos generales indican que incorporar deliberadamente el desarrollo emocional en la universidad complementa el proceso formativo y favorece el bienestar personal del estudiantado. Esto concuerda con la noción de formación integral: el estudiante aprende mejor y se desarrolla plenamente cuando sus necesidades emocionales son atendidas y cuando experimenta un clima de apoyo en su vida académica.

En cuanto a las competencias afectivas del docente, se han identificado varias dimensiones clave. Una de ellas es la competencia empática y de comunicación emocional, que implica que el profesor sea capaz de percibir y comprender las emociones de sus alumnos, mostrar cercanía y

apertura, y regular sus propias expresiones emocionales de forma constructiva. Estudios realizados en docentes universitarios noveles muestran que aquellos con mayor inteligencia emocional percibida tienden a establecer relaciones más positivas con sus grupos y a manejar mejores situaciones de estrés en la docencia (Ramirez *et al.*, 2020). Otra dimensión es la competencia de cuidado o ética del cuidado, ligada a la teoría de Noddings: esta abarca actitudes de respeto, preocupación auténtica por el estudiante como persona, paciencia y disposición de apoyo. Un profesor con alta orientación de cuidado crea un ambiente de confianza donde los alumnos se sienten valorados y seguros para participar. Esto puede verse reflejado en prácticas sencillas como brindar tutorías personales, interesarse por las dificultades particulares de los estudiantes, o fomentar la cooperación y el respeto mutuo en clase.

La competencia motivacional del docente es igualmente fundamental: incluye la habilidad de inspirar y entusiasmar a los alumnos por la materia, así como de mantener su propia motivación y vocación docente. Aquí convergen aspectos afectivos con didácticos, por ejemplo, un profesor entusiasta y apasionado por lo que enseña suele contagiar ese interés (elemento afectivo) al tiempo que emplea estrategias activas que involucran al estudiante (elemento pedagógico). Fauth *et al.* (2014) encontraron que la “*enthusiasm*” o entusiasmo docente está positivamente relacionado con un mayor interés de los estudiantes por el aprendizaje. Además, la teoría de la autodeterminación señala que docentes que apoyan la autonomía y se relacionan calurosamente fomentan la motivación intrínseca del alumnado, lo cual es parte de su competencia socioemocional.

Un conjunto específico de competencias afectivas que ha cobrado atención es el de las competencias emocionales en sentido estricto: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009). Aplicado al docente, esto significa ser consciente de sus propias emociones en la práctica (p.ej., reconocer cuándo se siente frustrado, ansioso o entusiasmado en clase), saber gestionarlas adecuadamente (mantener la calma ante conflictos, expresar entusiasmo de forma motivante, etc.), persistir ante desafíos, comprender las señales emocionales de sus estudiantes y relacionarse efectivamente con ellos. Un estudio con profesorado en formación inicial en España reveló que muchos futuros docentes presentan déficits en conciencia emocional, les cuesta identificar sus propias emociones y las de otros— aunque manifiestan actitudes positivas en cuanto a manejar emociones y mantener relaciones adecuadas. Esto sugiere la necesidad de trabajar esas competencias en la formación docente. Por otro lado, investigaciones latinoamericanas como la de Bulás-Montoro *et al.* (2020) señalan la “*relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje*” incluso en niveles de posgrado. En su estudio con aspirantes a magíster en Astrofísica, estos autores identificaron un gran número de competencias emocionales tanto en estudiantes como en el docente, y encontraron que 100% de los estudiantes percibieron el acompañamiento emocional de su profesor, y el 89% afirmó que las competencias emocionales (tanto propias como del docente) impactaron positivamente su proceso de aprendizaje. Este resultado empírico ilustra vívidamente cómo la presencia de un docente emocionalmente competente, que brinda apoyo, comprensión y manejo emocional adecuado, puede influir en la experiencia educativa de los universitarios.

Otra arista de la afectividad es la relación pedagógica y el *clima de aula*. La literatura indica que docentes que desarrollan competencias para construir una clase emocionalmente segura y positiva logran mayor participación y mejor rendimiento de sus alumnos (Hagenauer & Volet, 2014). Esto

abarca manejar la dinámica grupal con justicia y calidez (competencia de manejo socioemocional del grupo), prevenir y resolver conflictos de manera constructiva (competencia en mediación y disciplina formativa) y promover la *cohesión grupal*. Cuando los estudiantes perciben a su profesor como cercano y accesible, tienden a involucrarse más en las actividades, preguntar sus dudas sin temor y perseverar ante dificultades. Incluso en entornos virtuales o híbridos, se ha notado la importancia de la “presencia social” del docente, es decir, demostrar humanidad detrás de la pantalla mediante comunicación empática, feedback personalizado, etc., como parte de sus competencias afectivas digitales (Johnson *et al.*, 2022).

Finalmente, cabe mencionar que las competencias afectivas del docente no solo benefician a los estudiantes, sino al propio profesor en términos de bienestar laboral y vocacional. Docentes con habilidades emocionales tienden a experimentar menos *burnout* o desgaste profesional, manejan mejor el estrés académico y encuentran mayor satisfacción en la enseñanza (Gázquez *et al.*, 2022). Así, la formación en competencias socioemocionales se perfila como una doble ganancia: mejora la calidad de la enseñanza y protege la salud mental del profesorado. Algunas universidades han empezado a incorporar talleres de mindfulness, manejo del estrés, comunicación asertiva y otras herramientas de inteligencia emocional en la capacitación de sus docentes, reconociendo que un profesor emocionalmente equilibrado está en mejores condiciones de ofrecer una educación afectivamente enriquecedora.

En síntesis, la dimensión afectiva de la educación superior exige que el docente despliegue competencias didácticas “blandas” pero indispensables: empatía, comunicación, ética del cuidado, gestión emocional y motivacional, entre otras. Estas competencias permiten humanizar la enseñanza y atender al estudiante como persona integral. Lejos de ser elementos accesorios, contribuyen a la eficacia del proceso educativo, pues un estudiante motivado, incluido y emocionalmente apoyado es más receptivo al aprendizaje. Como ha quedado evidenciado, las investigaciones respaldan fuertemente la idea de que la afectividad potencia la efectividad: cuando se cultivan vínculos positivos y se satisfacen necesidades emocionales en el aula universitaria, los indicadores de éxito académico y desarrollo personal tienden igualmente a mejorar (Lagos *et al.*, 2024; Bulás-Montoro *et al.*, 2020).

Competencias didácticas y dimensión de efectividad

La *efectividad* en la educación superior tradicionalmente se asocia con la capacidad de lograr aprendizajes de alto nivel en los estudiantes, es decir, que adquieran conocimientos sólidos, desarrollen habilidades intelectuales y profesionales, y alcancen los resultados de aprendizaje previstos. Una enseñanza efectiva, por tanto, es aquella que produce un impacto positivo y demostrable en el desempeño estudiantil. ¿Qué competencias didácticas requieren los docentes para lograr esa efectividad, especialmente en un contexto de cambio constante? La investigación en didáctica universitaria sugiere múltiples competencias “duro-cognitivas” involucradas, desde el dominio disciplinar y pedagógico hasta la innovación y la evaluación, pero subraya también la interacción entre estas y las dimensiones antes discutidas (motivacionales, tecnológicas, etc.).

Un primer componente es el conocimiento profundo de la materia y la habilidad de diseñar currículos relevantes. Un profesor efectivo en la universidad domina los contenidos de su disciplina y está actualizado en los avances de su campo. Más allá de eso, debe tener la competencia de traducir ese conocimiento experto en planes de curso, syllabus y materiales

didácticos estructurados coherentemente, atendiendo al nivel de sus estudiantes y a los objetivos del programa. La planificación curricular efectiva incluye secuenciar los temas de forma progresiva, seleccionar las lecturas o recursos clave, y establecer actividades que vinculen teoría con práctica (Zabalza, 2015). Por ejemplo, la competencia para diseñar *situaciones de aprendizaje auténticas*, casos, proyectos, problemas reales, se considera hoy esencial para fomentar aprendizaje profundo y competencias profesionales en estudiantes universitarios. Estudios sobre *aprendizaje basado en problemas y educación por proyectos* muestran que docentes competentes en estas metodologías logran mayor implicación del alumnado y mejores transferencias del aprendizaje a contextos prácticos (Prince & Felder, 2006).

Relacionado con lo anterior está la competencia pedagógico-didáctica en sentido estricto: saber emplear estrategias de enseñanza eficaces y adecuadas a los contenidos y al perfil de los estudiantes. Esto involucra habilidades de exposición clara (comunicar conceptos complejos de forma comprensible, Perrenoud menciona “información y explicación comprensibles” como competencia), de metodologías activas (discusión, aprendizaje colaborativo, simulaciones, laboratorio, etc.), y de adaptación didáctica para atender la diversidad de estudiantes (por ejemplo, ajustando el ritmo, brindando apoyos a quienes lo requieran, ofreciendo desafíos extras a quienes avanzan más rápido, tal como sugiere la “elaboración de dispositivos de diferenciación” de Perrenoud). Un estudio meta-analítico de 2015 (Hattie, actualización) indicó que prácticas como la clarificación de objetivos, la enseñanza directa bien estructurada y la retroalimentación constante tienen altos efectos en el rendimiento estudiantil. Por ende, el docente efectivo exhibe competencia en *gestionar la progresión de los aprendizajes*, monitorear qué tanto están entendiendo sus estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia.

Otro pilar es la competencia evaluativa. La evaluación del aprendizaje no solo sirve para calificar, sino que guía el proceso formativo (“assessment for learning”). Un profesor competente en evaluación sabe diseñar instrumentos alineados con los resultados de aprendizaje (pruebas, rúbricas, proyectos) y utilizar la evaluación para retroalimentar tanto al estudiante como a su propia enseñanza. La efectividad se ve potenciada cuando la evaluación es formativa, oportuna y justa. Por ejemplo, un docente que aplica evaluaciones diagnósticas al inicio, evalúa de manera continua mediante ejercicios prácticos y proporciona comentarios detallados, está facilitando que el alumno detecte sus áreas de mejora y construya mejor su conocimiento. La literatura sugiere que la *retroalimentación efectiva* es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Así, la capacidad de brindar feedback claro, específico y orientado a promover un siguiente paso en el aprendizaje es una competencia didáctica clave.

En la educación superior contemporánea, la competencia digital del docente se ha vuelto inseparable de la efectividad. La pandemia de COVID-19 dejó en evidencia que quienes tenían dominio de herramientas tecnológicas y pedagogía digital pudieron migrar más rápidamente a entornos virtuales manteniendo cierta calidad de enseñanza. Pero incluso al margen de la pandemia, las universidades avanzan hacia modalidades híbridas, aprendizaje en línea y uso intensivo de plataformas. Aquí entra en juego el citado marco TPACK: un profesor con competencias TPACK será capaz de seleccionar y utilizar las tecnologías adecuadas (desde entornos virtuales de aprendizaje hasta software especializado, simuladores, redes sociales académicas, etc.) de manera que potencien la comprensión y la participación de los estudiantes. Por ejemplo, puede integrar videos, demostraciones interactivas o laboratorios virtuales para

ilustrar fenómenos complejos, o utilizar foros en línea para extender la discusión fuera del aula. La *eficacia docente* en contextos digitales requiere no solo saber usar técnicamente estas herramientas, sino hacerlo con criterio pedagógico: esta es justamente la competencia de *conocimiento tecnológico-pedagógico* del modelo TPACK. Investigaciones han encontrado que la formación en TIC basada en TPACK mejora la calidad de la enseñanza y la percepción de eficacia en los docentes (Cabero & Marín, 2014). De cara a “*tiempos de transformación educativa*” marcados por la innovación tecnológica, la competencia digital docente es central para asegurar la continuidad y efectividad de los procesos formativos.

En términos de resultados medibles, ¿cómo sabemos que un docente está siendo efectivo? La investigación sugiere observar indicadores como: el rendimiento académico de sus estudiantes (notas, tasas de aprobación), la calidad de los trabajos y proyectos que realizan, el grado de participación activa en clases, la satisfacción y retroalimentación de los propios estudiantes, e incluso métricas a más largo plazo (éxito en prácticas profesionales, desarrollo de competencias en egresados). Varios de estos indicadores se relacionan con la competencia docente. Por ejemplo, López-Martín *et al.* (2023) llevaron a cabo un meta-análisis para cuantificar el efecto de distintas competencias docentes sobre el logro de los estudiantes, encontrando influencias positivas en aspectos como lengua, ciencias y aprovechamiento general. En particular, destacaron la *competencia interpersonal* del docente y su *comunicación efectiva* como factores con tamaño de efecto significativo en el rendimiento estudiantil. Esto confirma que no solo el dominio de contenidos importa, sino también cómo el profesor se relaciona y comunica durante la enseñanza. Asimismo, Fauth *et al.* (2014) demostraron que ciertas competencias docentes repercuten en resultados a través de la calidad de la enseñanza desplegada en clase: en su estudio con ciencias en primaria, el conocimiento pedagógico del contenido, la autoeficacia y el entusiasmo del profesor aumentaron el interés y aprendizaje de los alumnos, efecto que estuvo mediado por prácticas docentes de calidad como la *activación cognitiva* (plantear desafíos intelectuales) y un *clima de apoyo*. Llevando esta evidencia al nivel universitario, podemos extrapolar que docentes competentes –con alto PCK, confianza en su enseñanza y actitud entusiasta– tienden a generar clases más dinámicas, retadoras y al mismo tiempo acogedoras, lo que redunda en mejores desempeños.

Otro elemento fundamental es la competencia reflexiva e investigadora sobre la propia práctica. Los docentes más efectivos suelen ser aquellos que evalúan críticamente sus métodos y buscan mejorarlos, lo cual coincide con la idea del profesor como *investigador en el aula*. Perrenoud mencionaba “*reflexión e investigación sobre la enseñanza*” como una de las competencias clave. Hoy día, con la cultura de aseguramiento de la calidad en la educación superior, se espera que el profesorado analice evidencias de aprendizaje, participe en comunidades de práctica y se forme continuamente (por ejemplo, a través de centros de desarrollo docente). Esta metacompetencia de reflexión continua permite al docente ir afinando las otras competencias: detecta qué estrategias no funcionaron bien y las modifica, adopta innovaciones educativas basadas en evidencias, etc. Un estudio (Devlin & Samarawickrema, 2022) argumenta que ante los cambios post-pandemia, los criterios de la enseñanza efectiva deben re-interrogarse y actualizarse, enfatizando la necesidad de que el profesorado *reaprenda a enseñar* en entornos cambiantes. Esto incluye estar abiertos a nuevas pedagogías (p.ej., aula invertida, aprendizaje híbrido), a colaborar interdisciplinariamente y a incorporar perspectivas inclusivas y de bienestar. Todo ello forma parte de la efectividad docente entendida en un sentido amplio y moderno.

Por último, la efectividad también tiene una dimensión colectiva: cada vez más se considera que una institución de educación superior es efectiva cuando existe colaboración y desarrollo profesional compartido entre sus docentes. Por ello, la competencia de trabajo en equipo y liderazgo pedagógico cobra relevancia. Docentes que intercambian buenas prácticas, co-diseñan asignaturas integradas, o mentorían a colegas, contribuyen a elevar la efectividad global. Esto conecta con la competencia de “*participar en la gestión de la escuela/universidad*” de Perrenoud, que aplicada a la universidad implica involucrarse en la mejora institucional (comités curriculares, innovación educativa, etc.). Un ejemplo contemporáneo son las comunidades de aprendizaje entre profesores universitarios que, apoyadas por las unidades de docencia, experimentan con nuevas metodologías y evalúan conjuntamente sus resultados (ej. comunidades TPACK, comunidades de práctica en enseñanza online), mostrando mejoras en los indicadores de satisfacción y aprendizaje en sus asignaturas piloto (Vargas *et al.*, 2021).

Se entiende entonces que la dimensión de *efectividad* en la docencia superior está sustentada en un amplio repertorio de competencias didácticas: pedagógico-curriculares (planificación, estrategias, evaluación), disciplinares (dominio del contenido), tecnológicas (integración TIC), de gestión de aula (organización, manejo del tiempo, disciplina) y de mejora continua (reflexión, investigación educativa, trabajo colaborativo). Cada una de ellas contribuye a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es importante resaltar que la efectividad máxima se logra cuando estas competencias “duras” se articulan también con las “blandas” previamente discutidas. Un profesor podrá ser experto en su materia y muy buen planificador, pero si carece de empatía o no sabe motivar, difícilmente alcanzará todo el potencial de sus estudiantes. Por tanto, la efectividad didáctica en tiempos de transformación educativa se concibe mejor como un equilibrio: integrar competencias pedagógicas sólidas con competencias socioemocionales, integrando además el componente tecnológico e innovador. Solo así la educación superior podrá cumplir el doble cometido de formar profesionales competentes y personas íntegras, resilientes y comprometidas.

Conclusiones

La revisión realizada evidencia que lograr una educación superior simultáneamente *afectiva* y *efectiva* demanda un docente altamente competente en múltiples dimensiones. En tiempos de transformación educativa, marcados por cambios tecnológicos, demográficos y sociales acelerados, el rol del profesor universitario se complejiza, requiriendo un perfil profesional polivalente. Los hallazgos se pueden sintetizar en varios puntos clave:

- *Integración de competencias:* Las competencias didácticas ya no se conciben de forma aislada. Los marcos teóricos actuales (Perrenoud, Zabalza, TPACK, etc.) y la investigación empírica convergen en que el docente eficaz articula saberes pedagógicos, disciplinares, tecnológicos y emocionales en su práctica cotidiana. La figura resultante es la de un *docente integral*, que planifica y gestiona el aprendizaje con rigor académico a la vez que crea entornos humanizados y motivadores. Este docente domina estrategias de enseñanza y evaluación, y simultáneamente es cercano, empático y capaz de inspirar. La educación superior de calidad exige, por tanto, competencia técnica y humana por parte del **profesor**.
- *Importancia de la afectividad:* Tradicionalmente subestimada en el ámbito universitario, la dimensión afectiva se revela fundamental para potenciar el aprendizaje. Los docentes

con competencias socioemocionales elevadas logran mayores niveles de involucramiento y bienestar en sus estudiantes, lo cual se traduce en mejores resultados formativos (motivación, rendimiento, persistencia). En consecuencia, las universidades deberían reconocer la afectividad como componente esencial de la docencia efectiva. Esto implica incorporar la formación en inteligencia emocional, habilidades de comunicación, ética del cuidado y manejo de la diversidad en los programas de desarrollo docente. Asimismo, políticas institucionales de apoyo psicoeducativo y bienestar para profesores y alumnos complementan esta visión, facilitando climas organizacionales positivos que benefician la enseñanza.

- *Efectividad basada en evidencia y reflexión:* La eficacia docente no es un concepto estático; debe evaluarse y retroalimentarse constantemente. Las mejores prácticas docentes están apoyadas por evidencias empíricas (por ejemplo, sabemos que la retroalimentación formativa mejora el aprendizaje, que el aprendizaje activo supera a la clase expositiva tradicional en muchos casos, etc.). Por ello, una competencia crucial es la capacidad del profesor para *auto-evaluar* su enseñanza, recoger datos (evaluaciones de estudiantes, resultados de aprendizaje) y realizar ajustes para mejorar. El *ciclo reflexivo* propuesto por Schön y otros teóricos cobra vigencia: el docente como profesional reflexivo-investigador que innova y adapta sus métodos en búsqueda de mayor efectividad. Universidades innovadoras fomentan esto mediante la investigación en docencia universitaria y la difusión de las innovaciones pedagógicas exitosas entre la planta docente.
- *Adaptabilidad en tiempos de cambio:* La transformación educativa actual (pensemos en la rápida transición a la virtualidad en 2020, la expansión de la educación basada en competencias, la internacionalización y diversificación estudiantil) exige docentes flexibles y competentes para afrontar lo inesperado. Aquí entran en juego competencias como la gestión de la incertidumbre, la creatividad didáctica y el aprendizaje continuo. Devlin y Samarawickrema (2022) enfatizan que los criterios de enseñanza efectiva deben revisarse a la luz de los cambios globales y contextuales. Un profesor competente en 2025 es aquel que puede cambiar de modalidad presencial a virtual fluidamente, que incorpora nuevas herramientas digitales, que atiende a las necesidades de una generación de estudiantes distinta (nativos digitales, con preocupaciones socioemocionales particulares), y que sigue formándose en pedagogía de manera permanente. Las instituciones deben apoyar este desarrollo continuo, facilitando formación en servicio, comunidades profesionales y recursos para la innovación educativa.
- *Corresponsabilidad en la calidad educativa:* Aunque este trabajo se centró en las competencias del docente, es importante reconocer que la calidad y afectividad de la educación superior son responsabilidad compartida con otros actores: estudiantes, directivos, diseñadores curriculares, etc. Un docente altamente competente podrá marcar diferencia, pero óptimamente debe operar en un ecosistema institucional que valore la enseñanza, que brinde condiciones adecuadas (razonable número de estudiantes por aula, apoyo tecnológico, reconocimiento a la buena docencia) y que promueva una cultura de respeto y colaboración. En última instancia, el desarrollo de competencias didácticas en el profesorado universitario debe considerarse parte de un proyecto integral de mejora de la educación superior.

Ciertamente, las competencias didácticas necesarias para una educación superior afectiva y

efectiva son de carácter multidimensional. Involucran el saber pedagógico y disciplinar tradicional, pero también requieren un importante componente emocional, ético y tecnológico, adaptado a los desafíos contemporáneos. Formar y acompañar a los docentes en el desarrollo de este complejo abanico de competencias es uno de los grandes retos (y a la vez soluciones) de la transformación educativa actual. Solo asegurando docentes altamente competentes –en cabeza y corazón– podremos brindar a los estudiantes universitarios una experiencia educativa que los forme intelectualmente, los motive personalmente y los prepare de manera integral para contribuir a la sociedad del siglo XXI.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Madrid: OEI.
- Bisquerra, R. (2016). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 371, 133–157.
- Bulás Montoro, M., Ramírez Camacho, A. L., & Corona Galindo, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57–73.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model. *Cultura y Educación*, 28(4), 553–570.
- Cabero, J., Llorente, M. C., & Marín, V. (2014). *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Diseño y validación de un instrumento para valorar la competencia digital docente según el modelo TPACK. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 25–39.
- Cajia, Y., & Walter, D. (2023). *Competencias docentes y su correlación con el rendimiento académico en los cursos de matemática en el Instituto Superior Pedagógico de Arequipa*. Tesis de pregrado, Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez”.
- Cejas León, R., Navío Gámez, A., & Barroso Osuna, J. M. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105–119.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2022). A commentary on the criteria of effective teaching in post-COVID higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 21–32.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882.
- Fauth, B., Decristan, J., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Gázquez-Linares, J. J., Molero-Jurado, M. d. M., Pérez-Fuentes, M. d. C., Martos Martínez, Á., & Simón Márquez, M. d. M. (2023). Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Anxiety Sensitivity and Academic Burnout in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't think I could, you know, just teach without any emotion": Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2022). US faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 26(1), 6–26.
- Lagos San Martín, N., Anabalón, Y., Concha, M., & López-López, C. (2024). Competencias emocionales en educación superior: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e1828.
- López Martín, E., Gutiérrez de Rozas, B., González Benito, A. M., & Expósito Casas, E. (2023). Why Do Teachers Matter? A Meta Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Students' Academic Achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 102199.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2^a ed.). Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press. (Obra original publicada en 1984).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. (Reedición actualizada de obras anteriores)
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138.
- Ramírez Asís, E. H., Espinoza Maguiña, M. R., Esquivel Infantes, S. M., & Naranjo Toro, M. E. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM PLS. *REIFOP*, 23(3), 99–114.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentín Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa* (México), 14(66), 129–146.
- Vargas, L., Jiménez, M., & Soto, D. (2021). Comunidades de práctica en docencia universitaria: estrategias para la mejora continua. *Educación XXI*, 24(2), 105–122.
- Valdés, A., Zamora, C., & Díaz, S. (2019). Relación entre clima emocional y logro académico en estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 211–228.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2015). Reflexiones sobre la formación y evaluación de competencias en el profesorado universitario. *Revista de Educación*, 368, 65–92.