



RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
ISSN: 1138-2783
ISSN: 1390-3306
ried@edu.uned.es
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
España

Análisis de la perspectiva digital en los marcos de competencias docentes en Educación Superior en España

Buils, Sara; Esteve-Mon, Francesc M.; Sánchez-Tarazaga, Lucía; Arroyo-Ainsa, Patricia
Análisis de la perspectiva digital en los marcos de competencias docentes en Educación Superior en España
RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 25, núm. 2, 2022
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331470794007>
DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.



Análisis de la perspectiva digital en los marcos de competencias docentes en Educación Superior en España

Analysis of the Digital Perspective in the Frameworks of Teaching Competencies in Higher Education in Spain

Sara Buils

Universitat Jaume I, España

 <https://orcid.org/0000-0002-2322-5531>

DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331470794007>

Francesc M. Esteve-Mon

Universitat Jaume I, España

 <https://orcid.org/0000-0003-4884-1485>

Lucía Sánchez-Tarazaga

Universitat Jaume I (España), España

 <https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

Patricia Arroyo-Ainsa

Universitat Jaume I, España

 <https://orcid.org/0000-0001-5289-1042>

Recepción: 30 Noviembre 2021

Aprobación: 27 Marzo 2022

RESUMEN:

A pesar de la relevancia de la competencia digital docente (CDD), poca literatura analiza los marcos genéricos de competencias docentes desde una visión digital. El objetivo principal de esta investigación es conocer la perspectiva digital que se plantea en los diferentes marcos de competencias docentes en Educación Superior en España durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Así, mediante una revisión de revisiones, se pretende identificar los marcos de competencias que: (1) definen la CDD como una competencia específica; (2) que la definen como una subcompetencia o dentro de una competencia específica; o (3) que la incluyen de manera transversal. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido de 25 marcos competenciales publicados entre los años 2000 y 2020. Los resultados ponen de manifiesto la predominancia del sentido instrumental de las tecnologías digitales (TD) en la función docente, ligada íntimamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y a la necesidad de transformación e innovación de la docencia. Sin embargo, se detecta una necesidad de ampliar la incorporación de la CDD en el resto de las competencias del profesorado dados los actuales retos socioeducativos derivados de la inmersión digital en todos los aspectos de la vida. Así pues, también predomina una ausencia del desarrollo de la competencia digital del alumnado en relación con la tarea docente.

PALABRAS CLAVE: competencia digital docente, educación superior, universidad, marco de competencias, análisis de contenido.

ABSTRACT:

Despite the relevance of teaching digital competence (TDC), few literature analyzes generic teaching competence frameworks from a digital perspective. The main objective of this research is to know the digital perspective that arises in the different frameworks of teaching competencies in Higher Education in Spain during the first two decades of the 21st century. Thus, through a review of reviews, it is intended to identify the competences frameworks that: (1) define TDC as a specific competence; (2) that define it as a sub-competence or within a specific competence; or (3) that include it transversally. To do this, a content analysis of 25 competency frameworks published between 2000 and 2020 has been carried out. The outcomes show the predominance of the instrumental sense of digital technologies (DT) in the teaching function, closely linked to the teaching-learning process (T-L) and the need for transformation and innovation in teaching. However, there is a need to expand the incorporation of TDC in the rest of teachers' competencies given the current socio-educational challenges derived from digital immersion in all aspects of life. Therefore, there is also an absence of the development of students' digital competence in relation to the teaching task.

KEYWORDS: teaching digital competence, higher education, university, competency framework, content analysis.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en un momento de constantes cambios, en los cuales la universidad debe adaptarse y velar por las tres grandes funciones que tiene encomendadas: investigación, docencia y extensión de la cultura (Rueda, 2018). Asimismo, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, han acontecido grandes cambios en la política educativa universitaria, principalmente impulsando la educación basada en competencias. Ello ha supuesto un replanteamiento de la formación docente de la universidad europea, enfocándose en el papel del profesorado para conseguir la calidad educativa universitaria. Los docentes deben estar formados en pedagogías innovadoras que hagan uso de las tecnologías digitales (TD¹) para hacer frente a las demandas de la sociedad actual, adaptando las estrategias metodológicas al contexto y al alumnado para conseguir un aprendizaje significativo, fomentando competencias transversales (Caena y Redecker, 2019).

Con ello, ha emergido interés en caracterizar el nuevo perfil profesional docente, recopilando y analizando las competencias específicas requeridas. Actualmente, encontramos muchos estudios sobre competencias docentes universitarias que incluyen las TD (por ejemplo, Alcalá del Olmo, 2019; Castañeda et al., 2018; Medina et al., 2019). Es relevante analizar esa visión digital que se adoptan en las definiciones de marcos competenciales, teniendo en cuenta que la digitalización educativa se ha consolidado y evidenciado tras la pandemia COVID-19 en 2020, derivando en un fenómeno digital que da lugar a nuevas maneras de interaccionar, aprender, participar e informarse (Moraño-Fernández et al., 2021). También se ha acentuado la necesidad de trabajar la autocrítica docente para mejorar la pedagogía educativa con la utilización de TD con tal de propiciar una transformación digital real (Bilbao-Aiastui et al., 2021). Además, el docente juega un rol primordial en la implementación de las TD en el aula, ya que la transformación educativa depende en gran medida de que sean competentes digitalmente para integrar y utilizar las TD pedagógicamente (Basilotta et al., 2022). Cabe destacar que la mayoría de las descripciones de la CDD se basan en una visión de las TD como instrumento neutro al servicio de los docentes, todo ello sobre una perspectiva determinista que sitúa a la revolución digital como causante esencial del cambio social (Castañeda et al., 2018).

Por todo lo expuesto, el objetivo de este estudio es conocer la perspectiva digital que se plantea en los diferentes marcos de competencias docentes en Educación Superior en el contexto español a partir de un análisis documental y de contenido de la literatura publicada en las dos primeras décadas del siglo actual.

PERSPECTIVAS DIGITALES ADOPTADAS EN LAS COMPETENCIAS DOCENTES

La importancia de establecer un marco de competencias docentes radica en su función orientadora en la definición de estrategias formativas dentro de su cambiante contexto profesional, así como evaluadora del propio ejercicio docente durante su desarrollo profesional, promoviendo la flexibilización e innovación metodológica (Álvarez-Rojo et al., 2009; Higueras-Rodríguez et al., 2020). Los marcos de competencias docentes a nivel nacional deben tomar en consideración determinadas variables para su adecuada configuración, como son: (1) la cultura del país; (2) consensos sobre temas importantes, como la finalidad educativa o la definición de calidad de la enseñanza; (3) las dimensiones profesionales del docente; (4) los resultados de aprendizaje esperados de los discentes, sin exceder el foco de atención en ello; y (5) la combinación de estabilidad, duración y flexibilidad (Sánchez-Tarazaga, 2016). En esta investigación nos hemos centrado en el contexto español para conocer cómo estas cuestiones se ven reflejadas en las diferentes investigaciones en relación a las competencias docentes a nivel universitario en el contexto nacional. Y, de manera especial, en aquellas que se refieran a la competencia digital (CD), porque como indican Girón-Escudero et al. (2019), la creciente digitalización e interconexión de la sociedad debe reflejarse en el uso de tales tecnologías en el desempeño docente. De hecho, es determinante el desarrollo de la CD del docente

universitario y se ha convertido en una prioridad educativa en los sistemas educativos del mundo (Comisión Europea, 2020; Silva et al., 2019; UNESCO, 2019). Ser profesor competente en esta área implica diseñar y transformar las prácticas de aula (Hall et al., 2014, Koehler y Mishra, 2008), utilizando las TD para llevar a cabo su tarea de la manera más adecuada posible al contexto (Esteve et al., 2018), a la par que se desarrollan las CD del alumnado. Es una labor esencial del docente propiciar oportunidades de aprendizaje al alumnado para aumentar sus capacidades (Caena y Redecker, 2019) y motivar sus competencias para un aprendizaje permanente y colaborativo en sociedad mediante las TD (Romero-García et al., 2020).

Como indica la UNESCO (2019), una de las competencias esenciales que debe reunir el docente universitario, es la enseñanza de las TD, en relación con la necesidad de conocer las diferentes aplicaciones de estas en la tarea profesional del docente universitario. Algunas de las principales barreras que se han identificado en cuanto al adecuado uso de las TD de los docentes, han sido las dificultades de acceso a la tecnología y la carencia temporal para dedicarse al desarrollo de su CD con relación a una mejora de la enseñanza (Comisión Europea, 2019; OECD, 2020). Si bien el Consejo de la Unión Europea (2018) define competencia digital como "el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, así como su interacción con ellas" (p.9), en los últimos años ha emergido el concepto de competencia digital docente (CDD) (Falloon, 2020). Krumsvik (2012) define la CDD en tres niveles o componentes clave: (a) las habilidades digitales básicas, es decir, el uso adecuado de las TD para acceder a la información y comunicarse en situaciones diversas; (b) la competencia didáctica con las TD; y (c) la capacidad de usar las TD para seguir aprendiendo de manera continua, y hacer consciente de ello también a su propio alumnado. Aunque se trata de un concepto muy extendido a nivel preuniversitario, cada vez existen más estudios que lo abordan a nivel universitario (Esteve-Mon et al., 2020; Uerz et al., 2021). La importancia de desarrollar dicha CDD radica en el hecho de que se promueva la integración de las TD en la docencia universitaria, a la par que se contribuya a preparar a las nuevas generaciones para ser ciudadanos activos en un mundo digitalizado (Klapproth et al., 2020; Tonner-Saunders y Shimi, 2021). Resulta relevante destacar también el marco de competencias para profesores propuesto por UNESCO (Wilson et al., 2011) ya que enfatiza en la necesidad de formar sobre alfabetización mediática e informacional (AMI). Desde esta perspectiva de educación mediática, son múltiples los autores que inciden en la importancia de desarrollar en las personas una adecuada comprensión y expresión crítica, que vaya más allá de la visión instrumental de la tecnología y de la mera alfabetización digital (Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Ruiz y Pérez-Escoda; 2020; Gutiérrez y Tyner, 2012; Osuna-Acedo et al., 2018).

A través del *Plan de Acción de Educación Digital: 2021-2027*, la Comisión Europea (2020) pretende potenciar la capacidad de los docentes en utilizar las TD "con habilidad, equidad y eficacia", mejorando así la calidad educativa. Este plan es elaborado en base al Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores de la Comisión Europea o "DigCompEdu" (Redecker y Punie, 2017), el cual propone 22 competencias digitales divididas en seis áreas: (1) Compromiso profesional; (2) Recursos/contenidos digitales; (3) Enseñanza y aprendizaje; (4) Evaluación; (5) Fortalecer al alumnado y sus competencias; y (6) Desarrollo de la CD del alumnado. Partiendo de estas áreas, Torres-Barzabal et al. (2022) señalan importante atender a aspectos de la CDD relacionados con el liderazgo pedagógico, el uso de recursos para la evaluación y la mejora del rendimiento del alumnado, eliminando así cualquier brecha de accesibilidad o uso de las TD, a raíz de la creciente presencia de la tecnología en educación y en la vida diaria en general (Rahiem, 2020). Así pues, existen diferentes marcos de competencias, tanto nacionales como internacionales, que han hecho frente a estos retos. La importancia de tenerlos en cuenta reside, especialmente, en la justificación de decisiones en la formación inicial y permanente del profesorado universitario (Castañeda et al. 2018).

MÉTODO

El presente trabajo se enmarca en un proyecto competitivo de I+D (Ref: UJIA2020-18) del Plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I (Castellón, España). El objetivo principal de esta investigación es conocer la perspectiva digital que se plantea en los diferentes marcos de competencias docentes en Educación Superior en el contexto español. Así pues, los objetivos específicos son:

1. Identificar los marcos de competencias docentes que definen la CD como competencia específica.
2. Conocer los marcos de competencias docentes que definen la CD como una subcompetencia o dentro de una competencia específica.
3. Distinguir los marcos de competencias docentes que toman la CD de manera transversal.

En este sentido, se entiende por competencia específica aquella que los autores establecen como competencia genérica dentro del marco de competencias, mientras que se toma como subcompetencia aquellas referencias a la CDD o al uso de las TD en la docencia dentro de otra competencia genérica docente, sin establecerla como principal en la misma enumeración de competencias. En cuanto al tercer objetivo, se incluyen aquellos marcos que atribuyen a la CDD un valor transversal que incide de alguna manera en diferentes aspectos del desarrollo profesional docente (DPD), y por tanto, en diferentes competencias genéricas docentes.

Este estudio es una revisión de revisiones, la cual es un nivel terciario de análisis, que tiene por objeto realizar un mapa sistemático o una síntesis de revisiones anteriores (Zawacki-Richter et al., 2020). En este caso, las fuentes de segundo nivel de análisis de las que se ha partido han sido Gallent Torres (2015) y Villa (2020). Dado que es una revisión de revisiones, los criterios de inclusión que se han utilizado coinciden con el estudio de Gallent Torres (2015): relevancia y actualidad de las aportaciones, calidad y fundamentación de las fuentes, haber sido estudios de referencia en otras investigaciones especializadas y contribuciones asociadas con lo que representa ser un buen docente universitario. También se adoptan los criterios de inclusión de Villa (2020), adaptado de Campo (2016): adecuación con el nuevo enfoque de enseñanza, su relevancia en los últimos 20 años y de ámbito universitario. A ello, se ha añadido como criterios de inclusión: marcos de competencia genéricos, horizonte temporal 2000-2020 y propuestas nacionales (España).

Se ha seguido el método de investigación cualitativo mediante el análisis documental y de contenido (Krippendorff, 2018). Para categorizar y sintetizar los resultados de dicho análisis se ha partido de variables cualitativas polítómicas nominales, en que se ha tenido en cuenta la relación de igualdad o desigualdad de las aportaciones de cada marco de competencias para determinar si pertenece o no a una categoría determinada (Garriga-Trillo et al., 2009); en este caso: a) si se toma la CD como una competencia única, b) como subcompetencia, c) transversalmente o d) si no la consideran. La muestra obtenida está conformada por 25 marcos competenciales que se resumen en la Tabla 1:

TABLA 1
Muestra del marco de competencias

Autor/es	Nº total de competencias	CD específica	CD en subcompetencia	CD transversal	Omisión de la CD
Apodaca y Grad (2002)	4				X
Rodríguez Espinar (2003)	13	X			
Valcárcel (2003)	13		X		
Gros y Romañá (2004)	13				X
Cifuentes et al. (2005)	5	X			
Pérez Curiel (2005)	5				X
Villa y García (2006)	17	X			
Rodríguez Espinar et al. (2008)	18				X
Ruiz Bueno et al. (2008)	13		X		
Saravia (2008)	4			X	
Álvarez-Rojo et al. (2009)	14	X			
Bozu y Canto (2009)	7		X		
Tejada (2009)	11		X		
Casero Martínez (2010)	7				X
Ortega Navas (2010)	8	X			
Zabalza (2010)	10	X			
Gargallo et al. (2011)	47		X		
Mas-Torelló (2011)	6		X		X
Medina et al. (2011)	11				X
Torra et al. (2012)	6		X		
De Juanas Oliva y Beltrán Llera (2014)	4				X
Domínguez et al. (2014)	12		X		
Sayós et al. (2014)	6	X			
Alcalá del Olmo (2019)	11	X			
Medina et al. (2019)	6	X			

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

A continuación, se muestra un diagrama de barras en que se representan con frecuencias absolutas los resultados del análisis de las competencias docentes (Figura 1), las cuales no son excluyentes entre sí (por ejemplo, se puede definir una CD específica a la par que adoptar una visión transversal de esta en el DPD).

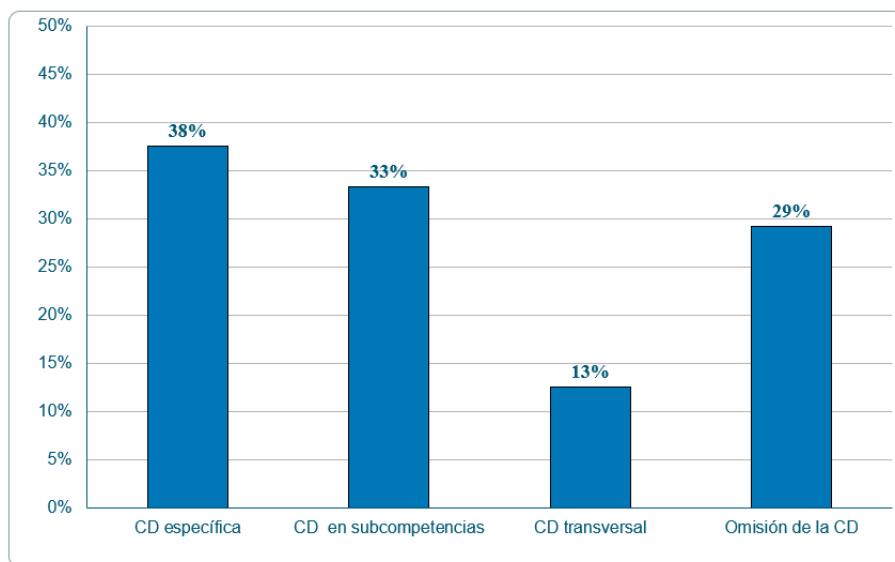


FIGURA 1
Resultados cuantitativos de la perspectiva de la competencia digital que se adopta en los marcos competenciales

Fuente: Elaboración propia.

Competencia digital específica

De los 25 marcos competenciales, 9 consideran la CD como una competencia principal que debe tener el buen profesor universitario. Incluyen la CD en el dominio y utilización de las TIC, sobre todo, como elemento metodológico-didáctico, dentro del diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Se habla de las posibilidades que ofrecen las TD como herramienta para transformar modelos de formación y aprendizaje profesional, así como las fuentes y recursos utilizados (Alcalá del Olmo, 2019; Zabalza, 2010). Unos ejemplos de estas posibilidades a destacar son: facilitar búsquedas y tratamiento de la información, superar barreras espaciales y temporales o fomentar el aprendizaje cooperativo y formación de redes de interacción entre profesores y/o estudiantes (Alcalá del Olmo, 2019; Álvarez-Rojo et al., 2009). Esa visión transformadora es un eje vertebrador para Zabalza (2010) en la competencia del manejo de las TD, quien considera la tecnología como un elemento con el que se modifiquen las técnicas disciplinarias. Por ejemplo, utilizar las tecnologías para generar debates, reflexión y aprendizaje guiado. De manera similar, Ortega Navas (2010) establece las “Competencias tecnológicas”, las cuales hacen referencia al desarrollo de procesos de búsqueda, selección y síntesis de la información mediante las posibilidades que ofrecen las TIC para la labor docente. La autora indica el interés de las instituciones europeas en preparar a los docentes para la “sociedad del conocimiento”. Asocia el cambio metodológico del rol docente para la promoción del aprendizaje activo del estudiantado con el uso de las TIC en el proceso de enseñanza.

Domínguez et al. (2014) incluyen la “Integración de medios y TIC”, en la cual remarcan como tarea de formación y desarrollo de la competencia elaborar materiales didácticos mediante TD. Indican que el DPD debe encaminarse a la capacitación del estudiantado en competencias que les permita ser profesionales solidarios, creativos, emprendedores, con habilidad de liderazgo, de organización y de uso singular de las TIC. Medina et al. (2019) establecen la competencia “Digital/Integración de medios” o competencia medial (Sevillano, 2015). Inciden en el cambio educativo precedido de procesos de selección, adaptación e integración de medios tecnológicos para mejorar la enseñanza y la interacción entre docentes y estudiantes. Además, contemplan la opción formativa de selección de herramientas TIC y su adaptación a las nuevas modalidades educativas, teniendo en cuenta su incidencia y su impacto en las prácticas educativas.

Competencia digital en subcompetencias

Por otro lado, 8 de los 25 marcos competenciales tienen en cuenta la CD y la establecen como subcompetencia o unidad competencial relacionada con la CDD. En este apartado, también se incluyen aquellos autores que explicitan la CD como indispensable para el desarrollo profesional docente. Es el caso de Gros y Romaña (2004), quienes consideran las TD como apoyo para la transformación, tomando su potencialidad en la docencia universitaria, sin olvidar el necesario replanteamiento de la docencia que conlleva. Asimismo, Ruiz Bueno et al. (2008) integran las competencias para aplicar estrategias multivariadas y flexibles mediante el uso de las TD, conectando la CDD con el desarrollo metodológico docente. También recalcan la importancia de extrapolar el conocimiento procedimental de los medios tecnológicos a otros recursos para que las estrategias sean multivariadas.

La subcompetencia digital la establecen autores como Bozu y Canto (2009), quienes la incluyen dentro de las “Competencias en el ámbito didáctico”, para aplicar recursos didácticos tecnológicos más apropiados. En la misma línea, Tejada (2009) incluye el uso de las TD para ofrecer distintos medios y recursos didácticos, dentro de las competencias psicopedagógicas y metodológicas, con tal de incidir más en el acto relacional que en el de transmisión: “Si consideramos las TIC, no cabe duda que el papel docente queda trastocado, por no decir radicalmente transformado” (p.12). Esta perspectiva de interacción mediante las TD también la promueven Torra et al. (2012), con la competencia comunicativa; y Gargallo et al. (2011), quienes señalan aquellas tareas que son fundamentales para ser un “profesor competente”, por lo que proponen el “Modelo centrado en el aprendizaje, en el alumno”.

Cabe señalar la clasificación de Torra et al. (2012), ya que, en un primer momento, incluyeron la competencia tecnológica como genérica, pero terminaron por incluirla en la competencia metodológica, debido a que consideraban las TIC como un aspecto más de la metodología docente. Así pues, se utilizan las tecnologías como medio y soporte para la mejora de la enseñanza (Sayós et al., 2014; Torra et al., 2012). También es el caso de Mas-Torelló (2011), quien especifica en la competencia de “Desarrollar el proceso de E-A propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal” las siguientes subcompetencias relacionadas con las TIC: (1) aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos; (2) utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno; (4) gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución; y (5) gestionar entornos virtuales de aprendizaje.

Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), quienes estudian la autopercepción de las competencias docentes, basándose en la clasificación de Mas-Torelló (2011), remarcan que los docentes no pueden ignorar las innovaciones tecnológicas que se van introduciendo en todos sus contextos, por lo que señalan que el docente deberá tener unas competencias determinadas para utilizar, seleccionar y adaptar dichos medios, a la par que también crear materiales y medios digitales, mediante la investigación sobre la utilización y la combinación metodológica de la tecnología con el fin de mejorar la docencia.

Competencia digital transversal

Finalmente, en este estudio se quiere también incluir aquellos marcos competenciales que toman las TD como un elemento transversal en la formación y desarrollo profesional docente universitario, tomando en consideración la permeabilidad de dichos medios en nuestro entorno, interacción, aprendizaje y crecimiento personal, profesional y social. Sin embargo, sólo tres marcos las han considerado como tal. Saravia (2008) propone además unas competencias transversales requeridas en la dimensión laboral que son: “gestión de recursos, dominio tecnológico, comprensión sistémica, gestión de la información” (p. 144), las cuales se incluyen dentro de los aspectos críticos relacionados con el rol y los retos del profesorado que expone.

En el caso de Álvarez-Rojo et al. (2009), hablan implícitamente de las posibilidades que ofrecen las TD como herramientas para transformar modelos de formación y aprendizaje profesional, así como las fuentes y recursos utilizados, desde una visión más holística en la formación docente dentro del marco competencial del DPD. Por otro lado, Mas-Torelló (2011), además de considerar la CD implícitamente en subcompetencias, también adquiere una visión general de esta, ya que en la segunda competencia del proceso de E-A, remarca que el docente debe estar informado y concienciado sobre las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular y ámbito pedagógico. Marca la necesidad de que el profesor universitario tenga competencias concretas para el uso, selección, adaptación y creación de esos medios tecnológicos; además de investigar sobre el uso y combinación metodológica y tecnológica para aumentar la calidad de su acción mediadora.

Cabe destacar que 7 de los 25 marcos de competencias analizados no incluyen la CD de manera directa en la enunciación de las competencias docentes requeridas en el desarrollo profesional del docente universitario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La CDD carece de una definición estandarizada y son varios los marcos que han intentado definirla (Cabero-Almenara et al., 2020), aunque faltan estudios que analicen la visión digital dentro de los marcos genéricos de competencias docentes a nivel universitario. El análisis llevado a cabo permite conocer dicha perspectiva digital adoptada, identificando los marcos competenciales que incluyen la CD como específica, subcompetencia, transversal o excluida. En lo relativo al primer objetivo específico, casi el 40% establecen la CD como competencia específica, por lo que un considerable número de autores adoptan la visión digital en la definición del perfil docente. Estos resultados se pueden relacionar con los obtenidos en cuanto al segundo objetivo, ya que hasta un 33% establecen la CD como una subcompetencia o característica principal de una competencia específica.

Considerando que más del 70% incluye la CD en el marco genérico competencial, es relevante destacar que en su mayoría se ha vinculado con un objetivo didáctico-metodológico, que proporciona un enfoque más dinámico, atractivo e interactivo y favorece un aprendizaje más significativo (Zabalza, 2010); propiciando oportunidades de aprendizaje individual y grupal (Mas-Torelló, 2011). Así pues, lo relacionan con la mejora educativa, tomando las TD como herramienta transformadora de la propia docencia. Este posicionamiento también se vincula con el propósito de incluir la CD para promover la actualización o innovación de la docencia (Medina et al., 2019). En menor medida, se incluye por razones de comunicación e interacción entre los diferentes agentes educativos (Rodríguez Espinar et al., 2008; Torra et al., 2012). El hecho de considerar las TD como precursoras del cambio socioeducativo, puede apuntar a un cierto posicionamiento determinista en el que se consideran las TD como precursoras del cambio social, más allá del control humano (Castañeda et al., 2018). Además de haber entre los docentes una percepción general de déficit cualificativo y formativo de CD pedagógica (Area y Adell, 2021; Pozo-Sánchez et al., 2020), se puede decir que la extensa

visión instrumentalista y pedagógica de las TD va en relación al impulso de la nueva generación de recursos didácticos en formato digital, teniendo en cuenta la trascendencia de la cultura digital (Area y Adell, 2021).

Aunque la mayoría atribuya un papel pasivo al docente como receptor que utiliza las TD a su disposición en el aula, unos pocos lo asocian con un rol activo como creador con el uso e integración de las TD en la docencia (Álvarez-Rojo et al., 2009; Gargallo et al., 2011 y Domínguez et al., 2014). Dicho rol activo se puede considerar como punto de inicio de la adecuación educativa, ya que no es suficiente la dotación de recursos para garantizar el éxito y la innovación educativa (Sánchez-López et al., 2021), sino que es necesario atender a las actitudes frente a las TD y su uso, para ser capaces de aprovechar su potencial para el proceso de E-A (Paz-Saavedra et al., 2022). Es necesario enfocarnos en la implicación docente en el desarrollo de la CD del estudiantado, ya que, generalmente, relacionan el cambio de rol del profesorado con el cambio de aprendizaje del alumnado (Domínguez, 2014), para que éste sea más activo y participativo. En cambio, se deja de lado la contextualización y aprendizaje social para la potencialización de la CD de los alumnos para que sean ciudadanos autónomos y autodidactas (Tonner-Saunders y Shimi, 2021; UNESCO, 2011). Por tanto, queda patente la necesidad de reorientar la enseñanza en el uso de las tecnologías, promoviendo la pedagogía reflexiva de las mismas (Vykhrushch et al., 2020).

Mientras la mayoría considera la CDD como una competencia aislada, enfocada al proceso de E-A, existe una minoría que señala la necesidad de su transversalidad, siendo imprescindible en la actual sociedad del conocimiento para la mejora de la calidad educativa e institucional (Mas-Torelló y Pozos, 2012). Esto tiene relación con la necesidad de transformar el rol docente hacia un agente social activo que utilice las TD de manera comprometida socialmente, atendiendo a los cambiantes contextos e interacciones que intervienen y condicionan las prácticas docentes y el aprendizaje del alumnado (Esteve et al., 2018).

En cuanto a los marcos que omiten la CD, la mayoría se trata de estudios pertenecientes a la primera década, por lo que podría considerarse el factor del avance tecnológico como influyente en la inmersión de esta competencia en el marco genérico. El hecho de que cerca del 30% no considere la CD dentro del marco genérico de competencias, puede reflejar el déficit encontrado en la formación de CDD (Pozo-Sánchez et al., 2020). Esta tendencia de separar la CD del marco genérico iría en detrimento no sólo de la capacidad docente de utilización técnica y pedagógica de las TD, sino también del aprendizaje del alumnado, al dejar de lado su competencia mediática en la realidad socio-digital que viven (Sánchez-López et al., 2021). En línea con los planteamientos de la Comisión Europea (2013), la CDD debería atender a la promoción de una ciudadanía ética, participativa, crítica, reflexiva y responsable con la utilización de TD, atendiendo a la inclusión curricular de los medios digitales y a la alfabetización digital tan necesaria en este siglo (Ferrés y Piscitelli, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012).

Partir de un marco de competencia digital diferenciado podría motivar formaciones específicas más experimentales y prácticas para un aprendizaje continuo sobre los cambiantes entornos digitales educativos, sobre todo, en el uso pedagógico de la tecnología (Basilotta et al., 2022; Dias-Trindade y Ferreira, 2020). Así pues, los modelos de competencia digital docente contribuyen a una mejora de la calidad educativa y pueden servir para orientar la formación docente inicial y permanente con tal de adquirir una mejor competencia digital, involucrando al propio profesorado en el proceso reflexivo para mejorar su DPD (Caena y Redecker, 2019; Jiménez-Hernández et al., 2021; Paz-Saavedra et al., 2022).

Para dar respuesta a esas necesidades actuales de adquirir una CDD adaptada al mundo digital en constante cambio, cabría plantearse incluir de manera transversal el uso de las tecnologías digitales, incluyendo la CD interdisciplinariamente en todas las otras competencias genéricas, considerando la permeabilidad de la tecnología que hay actualmente, acometiendo cambios en el sistema educativo (Tonner-Saunders y Shimi, 2021). Por tanto, se debería partir de un modelo de integración de la CD en el DPD en que se parte de las propias necesidades de formación continua respecto al uso de las TD (Basilotta et al., 2022; Mas-Torelló y Pozos, 2012). Es por ello que debemos atender al Modelo de Competencia Integral en el Mundo Digital (Castañeda et al., 2021). Este modelo va más allá del enfoque conductual y taxonómico promovido por el

marco DigCompEdu, el cual contribuye a la visión aislada de la acción educativa en el aula, sin considerar el compromiso sociopolítico de agentes educativos en el desarrollo comunitario, tomando las TD como herramienta neutra de valores (Area y Adell, 2021; Castañeda et al., 2018). Porque, desde un punto de vista socio-material, las tecnologías educativas forman parte de estrategias de transformación más generales con determinados propósitos e intereses (Adell et al., 2018).

Finalmente, como posibles limitaciones del trabajo, cabría atender a las definiciones o concepciones de CD de las que parte cada marco, ya que puede estar implícita en otras competencias generales docentes. En este sentido, se ha de atender a la competencia digital como el conjunto de competencia tecnológica y competencia informacional que proponen muchos autores (Torres-Barzabal et al., 2022), ya que se deben desarrollar las habilidades y destrezas implicadas en la transformación de la información en conocimiento para que éste sea compartido (González Martínez et al., 2012). Todo ello, teniendo en cuenta que la contemporaneidad nos trae el fenómeno digital, que abre camino a nuevas vías de interacción, aprendizaje, obtención de la información y participación (Moraño-Fernández et al., 2021; Sánchez-López et al., 2021) en todos los ámbitos y conglomerados socioeducativos. Además, por razones de limitación de espacio no se han abordado marcos desde diferentes perspectivas; así pues, forma parte de la prospectiva del estudio. Otra línea por explorar en el eje del presente trabajo, es la aportación internacional de dicha visión digital en los marcos de competencias genéricas docentes a nivel universitario, por lo que se podrían estudiar investigaciones internacionales.

En suma, los resultados de esta investigación muestran que los marcos de competencias docentes en educación superior se centran en una visión digital parcial, instrumental y centrada en el rol docente. Por ello, es necesario continuar en el estudio de la incorporación transversal de la CD para orientar el DPD, centrándose también en el desarrollo de las competencias digitales del alumnado y ampliando la acción docente más allá del aula. Todo ello, dentro de un contexto caracterizado por el procesamiento de la información, la generación del conocimiento y las TD, cuestionando las estructuras docentes e institucionales tradicionales establecidas en el ámbito universitario.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en el marco del proyecto I+D: *Desarrollo profesional e iniciación docente en la universidad (#UniDPD): Políticas, competencias docentes y retos para un mundo digital*, financiado por la Universitat Jaume I, a través de su plan de promoción de la investigación (Ref.: UJI-A2020-18). IP1: Francesc M. Esteve-Mon, IP2: Lucía Sánchez-Tarazaga.

REFERENCIAS

- Adell, J., Castañeda, L., y Esteve, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 51-68. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Alcalá del Olmo, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 18-37. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diégo, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., y Salmerón P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>

- Apodaca, P., y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 385-409.
- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Basilotta, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., y Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bilbao-Aiestua, E. B., Arruti, A., y Carballido, R. (2021). A systematic literature review about the level of digital competences defined by DigCompEdu in higher education. *Aula Abierta*, 50(4), 841-850. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.841-850>
- Bozu, Z., y Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: The Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Caena, F., y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Campo, L. (2016). *Evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario: un sistema de 360º. Aplicación en dos universidades chilenas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Casero Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68, 246, 223-242.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(6). <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F., Adell, J., y Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Cifuentes, P., Alcalá del Olmo, M. J., y Blázquez, M. R. (2005). Rol de profesorado en el EEES. *XI Congreso de Formación del profesorado*. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180003.pdf>
- Comisión Europea (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. <https://bit.ly/3pB1ZOA>
- Comisión Europea (2019). *Learning and Skills for the Digital Era*. <https://bit.ly/3sd8d5Ls>
- Comisión Europea (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting Education and Training for the Digital Age*. <https://bit.ly/3qDhYJC>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- De Juanas Oliva, A., y Beltrán Llera, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Dias#Trindade, S., y Ferreira, A. (2020). Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency. *Revista Icono 14. Revista De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 162–187. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1519>
- Domínguez, C., Leví, G. C., Medina, A., y Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6431>

- Esteve, F., Castañeda, L., y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1.), 105-116.
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A., y Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-0976-7-4>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gallent Torres, M. C. (2015). *Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats públiques espanyoles sota el marc de l'espai europeu d'educació superior. què avalua, en realitat, l'estudiantat?* (Order No. 10020238). Disponible en ProQuest One Academic. (1768254781). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/anàlisi-dels-qüestionaris-d'avaluació-docent-de/docview/1768254781/se-2?accountid=15297>
- García-Ruiz, R., y Pérez-Escoda, A. (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. *Revista Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Garriga-Trillo, A., Lubin, P., Merino, J. M., Padilla, M., Recio, P., y Suárez, J. C. (2009). *Introducción al análisis de datos*. Editorial UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Girón-Escudero, V., Cázar-Gutiérrez, R., y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- González Martínez, J., Espuny Vidal, C., de Cid Ibeas, M. J., y Gisbert Cervera, M. (2012). INCOTICESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 287-302. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.117941>
- Gros, B., y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hall, R., Atkins, L., y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. *Res. Learn. Technol.* 22:21440. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>
- Higueras-Rodríguez, L., García-Vita, M. M., y Medina-García, M. (2020). Analysis of Training Offers on Active Methodologies for University Teachers in Spain. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1223-1234. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1223>
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P., y Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Klaproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., y Jungmann, T. (2020). Teachers Experiences of Stress and their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE (ed). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-30). New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Krumsvik, R. J. (2012). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>

- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas-Torelló, O., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470
- Mas-Torelló, O., y Pozos, K. V. (2012). Las competencias pedagógicas y digitales del docente universitario. Un elemento en la calidad docente e institucional. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Medina, A., Domínguez M. C., y Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 119-138.
- Medina Rivilla, A., Ruiz-Cabezas, A., Pérez Navío, E., y Medina Domínguez, M. C. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Aula Abierta*, 48(2), 239-250. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.239-250>
- Moraño-Fernández, J. A., Moll-Lopez, S., Sanchez-Ruiz, L. M., Vega-Fleitas, E., Lopez-Alfonso, S., y Puchalt-Lopez, M. (2021). Adapting a Micro-Flip Teaching with E-Learning Resources in Aerospace Engineering Mathematics During COVID-19 Pandemic. En S. I. Ao, H. K. Kim y M. A. Amouzegar (Eds.), *Transactions on Engineering Technologies* (pp. 75-86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9209-6_6
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <http://bit.ly/3w1OSXM>
- Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42.
- Paz-Saavedra, L. E., Gisbert Cervera, M., y Usart-Rodríguez, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Pérez Curiel, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Rodríguez-García, A. M., y López-Núñez, J. A. (2020). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning. *Culture and Education*, 32(2), 213-241. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741876>
- Rahiem, M. D. (2020). Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID -19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6124-6133. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. JRC Science Hub. European Commission.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 331, 67-99. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132003000300013>
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, P., Fita Lladó, E., Forner, À., y Torrado Fonseca, M. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Octaedro - Universitat de Barcelona.
- Romero-García, C., Buzón-García, O., Sacristán-San-Cristóbal, M., y Navarro-Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios sobre Educación*, 39, 179-205. <https://doi.org/10.15581/004.39.179-205>
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143-159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>

- Ruiz Bueno, C., Mas-Torelló, O., Tejada Fernández, J., y Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(2), 146, 115-132.
- Sánchez-López, I., Bonilla del Río, M., y Oliveira Soares, I. D. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 69(24), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*, 5, 44-67. <https://doi.org/10.15366/jspoe2016.5>
- Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de investigación educativa*, 26(1), 141-156.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., y Helga, J. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245131498003.pdf>
- Sevillano, M. L. (2015). Tareas en diversos contextos con el empleo en medios de comunicación y TIC para la óptima comunicación didáctica. En A. Medina y M. C. Domínguez (Coords.), *Didáctica general: formación básica para profesionales de la educación*. Universitas, 401-448.
- Silva, J., Morales, M.-J., Lázaro-Cantabrina, J.-L., Gisbert, M., Miranda, P., Rivoir, A., y Onetto, A. (2019). La competencia digital docente en formación inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Education policy analysis archives*, 27, 93. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tonner-Saunders, S., y Shimi, J. (2021). Hands of the World intercultural project: developing student teachers' digital competences through contextualised learning. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 61, 7-35. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88177>
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M. D., Sabaté, S., Solá, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, À. P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidas al profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/edu.2012.6096>
- Torres-Barzabal, M. L., Martínez-Gimeno, A., Jaén-Martínez, A., y Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 35-64. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>
- Uerz, D., van Zanten, M., van der Neut, I., Tondeur, J., Kral, M., Gorissen, P., y Howard, S. (2021). A digital competences framework for lecturers in higher education. *Utrecht: Acceleration plan Educational innovation with IT*.
- UNESCO (2011). UNESCOICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. <https://bit.ly/3Gk2jXY>
- UNESCO (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. PROYECTO EA2003-0040. <https://lletres.ua.es/en/documentos/quality/dinamizacion/preparacion-profesorado.pdf>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/edu.2020.13015>
- Villa, A., y García Olalla, A. (2006). Garantía Interna de Calidad Docente: Propuesta de un modelo de desarrollo profesional de la Universidad de Deusto. En E. Arregui y otros (Coord.), *Políticas de Gestión de las Organizaciones*

- Educativas. Implicaciones para el currículum universitario en el marco europeo.* Universidad de Oviedo. ISBN: 84-8317-577-0.
- Vykhushch, V., Romanyshyna, L., Pehota, O., Shorobura, I., y Kravets, R. (2020). The Efficiency of Training a Teacher at Higher Education Institutions of Different Profiles. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 67-78. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.67>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. *Curriculum para Profesores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Zabalza, M. A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., y Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-2760-2-7>

NOTAS

- 1 Si bien se han encontrado diversas referencias a las tecnologías (NTIC, TIC...), por razones de homogeneidad terminológica se ha optado por referirse siempre a TD.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Buils, S., Esteve-Mon, F. M., Sánchez-Tarazaga, L., y Arroyo-Ainsa, P. (2022). Análisis de la perspectiva digital en los marcos de competencias docentes en Educación Superior en España. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), (versión preprint). <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>