

COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL¹

TEACHING COMPETENCES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CURRENT UNIVERSITY

Sara Buils
Patricia Arroyo-Ainsa
Lucía Sánchez-Tarazaga
Francesc M. Esteve-Mon

ABSTRACT

We are witnessing a growing interest in characterising the teaching competences that should configure the profile of current teachers in all educational stages, including university. Despite the complexity in its conceptualization and heterogeneity of proposals, it is necessary to address this issue due to its importance in teacher training and professional development. To this end, this research aims to analyse, with a documentary and content analysis, the frameworks of teaching competences of university professors in the Spanish context since the beginning of the century, through a review of reviews. On the one hand, we analyse the teaching competences proposed by reference frameworks to establish a synthesis of the main competences to be developed. And on the other hand, we identify the competences established in the teaching competence frameworks, based on the proposed reference competence framework. Although the difficulty in unifying the basic skills of university teaching staff, many similarities have been obtained in the frameworks, being the learning management and psychopedagogical competences the most common among them. Identifying trends in competency frameworks can help university institutions to better understand and use them.

Key words: teacher competence frameworks, teaching competences, professional development, teacher training, higher education.

RESUMEN

Asistimos a un creciente interés en caracterizar las competencias docentes que deben configurar el perfil del profesorado actual en todas las etapas educativas, incluida la universitaria. A pesar de la complejidad en su conceptualización y heterogeneidad de propuestas, es necesario atender esta cuestión debido a su importancia en la formación y desarrollo profesional docente. Para ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar, con un análisis documental y de contenido, los marcos de competencias docentes del profesorado universitario en el panorama español desde comienzos de siglo. Por un lado, se analizan las competencias docentes propuestas por marcos de referencia para establecer una síntesis de las principales competencias a desarrollar. Y, por otro lado, se identifican las competencias que se establecen en los marcos de competencias docentes, en base al marco competencial de referencia propuesto. Aunque existe dificultad en unificar las

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación “Desarrollo profesional e iniciación docente en la universidad: Políticas, competencias docentes y retos para un mundo digital” (Ref.: UJI-A2020-18), financiado por la Universitat Jaume I (Castellón, España).

competencias básicas del profesorado universitario, se han obtenido en los marcos muchas similitudes, siendo la competencia de gestión del aprendizaje y la psicopedagógica las más comunes entre ellos. Destacan también la competencia digital, así como la de revisión y mejora como unas de las más emergentes en los últimos años. Identificar las tendencias en los marcos competenciales puede ayudar a una mejor comprensión y utilización de los mismos por parte de las instituciones universitarias.

Palabras clave: marcos de competencias docentes, competencias docentes, desarrollo profesional, formación del profesorado, educación superior.

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2022.

Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2023.

INTRODUCCIÓN

A raíz de la generalizada preocupación por la mejora en la calidad educativa, el eje principal por el que se articulan las nuevas reformas (Marchesi et al., 2021), se han impulsado grandes cambios en la política educativa universitaria de la mano del asentamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, o EEES (Chuo-Chun y Huisman, 2017). Considerar el modelo educativo basado en objetivos como elemento fragmentador del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), ha conllevado a la adopción de la formación basada en competencias (Bergsmann et al., 2015), por lo que la educación superior europea ha motivado cambios en planes de estudios y metodologías para crear un espacio universitario común (Shields, 2016). Por esa razón, se ha producido un replanteamiento de la formación docente de la universidad europea (Herrera Torres et al., 2011), quedando así el papel del profesorado en el punto de mira y en suma consideración por conseguir la calidad educativa universitaria.

Entre la necesidad imperante de asegurar la calidad en la formación del profesorado universitario, predomina el estudio de las características clave que definen al buen docente. Es decir, las competencias necesarias para su labor, generando así un perfil docente que atienda a los rasgos del educador² del futuro, el cual “[...]debe despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos” (Galvis, 2007, p.49). Las competencias del profesorado universitario deben ser definidas acorde al contexto institucional y social y son una prioridad en la agenda europea actual (Consejo Europeo, 2021). Estas se pueden entender como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que dotan al docente de capacidad para llevar a cabo una enseñanza realmente comprometida con la mejora de la calidad, así como para ofrecer respuestas a problemas que puedan generarse de manera progresiva (Bozu y Canto, 2009). Por otro lado, Mérida (2013) añade la dimensión emocional en la adquisición de competencias. En la presente investigación se atiende al enfoque conceptual adoptado por Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014): son características o atributos personales; están relacionadas con las prácticas que producen resultados de éxito y se manifiestan en la acción; no son características estables, sino que dependen del contexto; son transferibles a otros procedimientos, actividades o funciones; son entrenables y se pueden desarrollar mediante programas de formación. En definitiva, ser competente profesionalmente conlleva adquirir conocimientos, destrezas y actitudes necesarias en la labor profesional, resolver problemas autónoma y creativamente y estar capacitado para colaborar en su ámbito profesional (Echevarría, 2001).

1.1 COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Es importante partir de un marco de competencias docentes por su función orientadora y evaluadora del propio ejercicio docente durante su proceso de formación y desarrollo profesional, dentro de su cambiante contexto laboral (Álvarez-Rojo et al., 2009). No obstante, el desarrollo de competencias también plantea grandes retos (Tejada y Ruiz Bueno, 2016): (1) la competencia como un saber complejo que está en continuo proceso de construcción; (2) la integración de los aprendizajes de la formación al escenario profesional; (3) la evaluación de competencias mediante mecanismos objetivos; (4) y la pertinencia en la elección de los dispositivos y validez para evidenciar el proceso de adquisición.

² Emplearemos en algunas ocasiones el genérico masculino para designar tanto a mujeres como a hombres, con el ánimo de agilizar la lectura del texto. En ningún caso se desea incurrir en discriminación alguna por razón de género.

El aprendizaje por competencias, que se está convirtiendo en una política educativa internacionalmente asentada (Rappoport et al., 2021), debe considerarse en la formación del profesorado universitario y, por tanto, en su desarrollo profesional docente (DPD). Este toma como proceso de aprendizaje la interrelación de la teoría y la experiencia práctica, derivando a la reinterpretación de conocimientos previos y a la creación de nuevos en relación a la situación profesional (Tejada y Ruiz Bueno, 2016). Gran parte de las necesidades formativas tienen que ver con las competencias relacionadas con los nuevos elementos promovidos por el enfoque del EEES, como las que facilitan el proceso de E-A y la evaluación centrada en el estudiante con metodologías que promuevan el aprendizaje autónomo (Álvarez-Rojo et al., 2011). Hoy en día, una de las principales funciones del profesorado es ser facilitador del aprendizaje para que el estudiante “aprenda a aprender” de manera autónoma (Higueras-Rodríguez et al., 2020; Monereo et al., 2013). Existe la necesidad de ofrecer, por parte de las instituciones universitarias, programas de formación docente relevantes e innovadores para actualizar la actuación pedagógica del profesorado, así como las estrategias de investigación, contribuyendo a su vez en el mantenimiento de estándares educativos de calidad e innovación (Bhutto et al., 2017).

Los elementos indispensables para el DPD dejan de ser solamente el conocimiento disciplinar y las habilidades didácticas, pasando a tomar importancia así la formación del profesorado universitario (González y González, 2007). A este respecto, es necesario asegurar la utilidad y pertinencia de la formación docente para su aprendizaje en los ámbitos personal, académico y social (Díaz Barriga, 2012). Así pues, deben partir de un marco estudiado y actualizado para promover la construcción de un perfil docente competente en todos los ámbitos, tomando el docente como facilitador, tutor y orientador del proceso de aprendizaje, dejando atrás el rol de mero transmisor de conocimiento (Mas y Olmos, 2016). De esta manera, “la formación docente por competencias debe partir de un proyecto integrado “pensado como un todo”, de manera que esté bien organizado y sea sistemático y progresivo” (Zabalza, 2012, p. 20).

1.2 MARCOS DE REFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunas investigaciones han destacado cuáles son las prioridades en lo que al desarrollo de las competencias docentes se refiere. Ya con el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), se determinó que los programas europeos de educación superior debían partir de una definición de perfiles académicos y profesionales con su posterior traducción a competencias genéricas y específicas. Por otro lado, Gilis et al. (2008), a partir de un estudio cualitativo mediante entrevistas con expertos pedagógicos, indagaron en el núcleo del perfil competencial docente centrado en el alumnado en instituciones belgas. Proponen un modelo holístico que comprende 15 competencias docentes que se agrupan en tres dimensiones (actitud profesional, competencias didácticas y competencias disciplinares) y puede servir como orientación para el desarrollo profesional de docentes.

De acuerdo con Alqiawi y Ezzeldin (2015), las competencias que debe desarrollar el profesorado universitario deben ser las académicas, las profesionales (planificación, métodos y mecanismos para implementarlos) y las personales (salud física, inteligencia, comportamiento moral, habilidades de lenguaje y comunicación, y habilidades para innovar, administrar y tomar decisiones). Por otro lado, Velasco y Tójar (2018) proponen tres grupos holísticos de competencias para el profesorado de la etapa de Educación Superior: instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas, digitales y lingüísticas), interpersonales (habilidades personales y sociales) y sistémicas (habilidades de gestión e investigación, autonomía y adaptabilidad).

Una reciente revisión sistemática sobre 35 investigaciones teóricas y empíricas que estudian la competencia del profesorado universitario en la última década a nivel internacional, concluye que la competencia digital seguida de la competencia pedagógica y la profesional son las que más se repiten en los marcos internacionales analizados (Gumanová y Šukolová, 2022). En menor medida, se detectan competencias también importantes relacionadas con la educación inclusiva, la competencia investigadora, de personalidad docente, organizacional y gerencial, metodológica, informacional y comunicativa. En el espacio universitario español en el que se concreta la presente investigación es relevante atender al Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD), que tiene por objeto definir los estándares para la acreditación y evaluación docente en la universidad (Paricio et al., 2019). Este propone cuatro niveles o estadios de desarrollo de la buena docencia que van desde los criterios mínimos de calidad docente al liderazgo y reconocimiento excepcional de su tarea docente.

Se destacan, especialmente, los marcos de referencia a los que está sujeto el presente estudio. Por un lado, Villa y García (2006) propusieron un marco de 17 competencias (ver tabla 1), agrupadas en cinco dimensiones que fueron validadas a través de una estructura factorial hallada coincidente con la teórica (Villa et al., 2013). El marco resultante está formado por las siguientes dimensiones competenciales: planificación (1,2), gestión del aprendizaje (3-7), tutoría y evaluación (8,9), revisión y mejora (10, 11), y colegialidad o coordinación entre el profesorado (12-17). Por otro lado, Zabalza (2010) sugiere un marco conceptual de diez competencias docentes, partiendo de una aproximación profesional al conocimiento de la enseñanza que constituye la condición esencial para conseguir la mejora en la enseñanza: “únicamente en la medida en que los profesionales lleguemos a conocer más sobre el trabajo que hacemos y la función que desempeñamos, estaremos en condiciones de propiciar aquel tipo de reajustes que posibiliten su mejora.” (p. 69). Finalmente, Gallent (2015) desarrolla un análisis de los perfiles docentes competenciales a partir de una evolución cronológica de estos y ofrece un modelo competencial sólido y unificado que parte de 40 competencias iniciales agrupadas finalmente en 18, teniendo en cuenta que los modelos cambian igual que lo hacen las necesidades sociales y las de los docentes.

Tabla 1: Modelos competenciales de referencia

Autores del modelo	Competencias	
Villa y García (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación 2. Uso de las TIC 3. Gestión del tiempo 4. Liderazgo 5. Relaciones Interpersonales 6. Gestión del Aprendizaje 7. Clima de Aprendizaje 8. Evaluación del aprendizaje 9. Apoyo al estudiante/Coaching 10. Autoevaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Orientación a la Calidad. 12. Compromiso Institucional 13. Compromiso ético 14. Trabajo en Equipo 15. Innovación Pedagógica 16. Orientación al Desarrollo Profesional 17. Orientación a Resultados 18. Las cuales, clasifican en diferentes
Zabalza (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades 6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos

	<p>3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)</p> <p>4. Manejo de las nuevas tecnologías.</p>	<p>7. Tutorizar</p> <p>8. Evaluar</p> <p>9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</p> <p>10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo</p>
Gallent (2015)	<p>1. Cognitivas</p> <p>2. Metacognitivas</p> <p>3. Tecnológicas</p> <p>4. Sociales</p> <p>5. Comunicativas</p> <p>6. Interpersonales</p> <p>7. Personales</p> <p>8. Metodológicas</p>	<p>9. De planificación docente</p> <p>10. De desarrollo docente</p> <p>11. Tutoriales</p> <p>12. De evaluación</p> <p>13. De investigación</p> <p>14. De gestión</p> <p>15. Gerenciales</p> <p>16. Culturales y contextuales</p>

Así pues, las competencias docentes están siendo cada vez más tenidas en cuenta en investigación, aunque en la etapa universitaria no existe tanta literatura como en los niveles de educación primaria y secundaria (Borko, 2004; Day y Sachs, 2004; Richardson, 2001), lo cual es necesario para atender a las necesidades del profesorado y motivar el desarrollo de sus habilidades profesionales. Por ello, a pesar de la complejidad de las competencias y de la dificultad de que todas ellas se adquieran y se desarrollen en el mismo grado (Sánchez-Tarazaga, 2016), ha crecido el interés en caracterizar el nuevo perfil docente que facilite el desarrollo competencial durante la carrera profesional, recopilando y analizando las competencias requeridas para un adecuado desempeño (Buils et al., 2022; Manso y Valle, 2013).

Es por ello que el objetivo general de la presente investigación es analizar los marcos de competencias docentes del profesorado universitario en el panorama español desde comienzos de siglo. Para ello, los objetivos específicos han sido dos:

- Analizar las competencias docentes propuestas por tres marcos de referencia para establecer una síntesis de las principales competencias a desarrollar.
- Identificar las competencias que se establecen y las tendencias de los 22 marcos analizados, sobre la base de la síntesis de los tres marcos de referencia.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación de carácter descriptivo y cualitativo, en la que se ha realizado un análisis documental y de contenido de tipo semántico (Krippendorff, 2018) y se ha seguido una lógica de razonamiento deductivo-inductivo en un proceso iterativo. Para categorizar y sintetizar los resultados, se ha partido de variables cualitativas politómicas nominales, teniendo en cuenta la relación de igualdad o desigualdad de las aportaciones de cada marco de competencias para determinar su pertenencia o exclusión respecto a una categoría determinada (Garriga-Trillo et al., 2009).

Para el desarrollo del primer objetivo se han tomado como referencia los marcos competenciales de Villa y García (2006), Zabalza (2010) y Gallent (2015) para establecer una propuesta de principales competencias docentes (ver tabla 1). En el caso de Villa y García (2006), se trata de un modelo de desarrollo profesional de la Universidad de Deusto, por lo que se toma como modelo

asentado en el contexto universitario. Por su lado, la propuesta de Zabalza (2010) constituye un marco de referencia a nivel institucional y es un claro referente en la investigación sobre competencias del desarrollo universitario, siendo una de las obras más referenciadas desde su primera edición. Finalmente, la importancia de incluir el trabajo de tesis doctoral de Gallent (2015) radica en su nivel de profundidad de análisis y la cantidad de marcos de competencias analizados.

En relación al segundo objetivo de investigación, la muestra obtenida de los marcos de competencias es de un total de 22, explicitados en la tabla 2. Para identificarlos, se ha realizado un análisis de nivel terciario, puesto que es una revisión de revisiones que pretende realizar un mapa sistemático o una síntesis de revisiones anteriores (Zawacki-Richter et al., 2020). Las fuentes de consulta en dicha revisión han sido Gallent (2015) y Villa (2020). Por su casuística, se adoptan los criterios de inclusión de dichos autores: 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 (Gallent, 2015); adecuación con el nuevo enfoque de enseñanza, su relevancia en los últimos 20 años y de ámbito universitario (Villa, 2020). Además, se han añadido: marcos de competencia genéricos, horizonte temporal 2000-2020 y propuestas nacionales (España).

3. RESULTADOS

3.1 CONFIGURACIÓN DE UN MARCO COMPETENCIAL DE REFERENCIA

Después de realizar el análisis de contenido de los modelos de competencias propuestos por los tres autores de referencia que se recogen en este estudio (Gallent, 2015; Villa y Olalla, 2006; Zabalza, 2010), se han obtenido las siguientes 12 competencias que constituyen nuestro marco de referencia. A continuación, se presenta una breve definición a partir de las aportaciones de sus autores:

1. **Competencia de planificación.** Hace referencia a la importancia de crear y diseñar las actividades que construirán la formación del estudiantado. En este ámbito, el profesorado debe tratar de establecer un equilibrio entre la predeterminación oficial de la disciplina (guía docente) y su propia iniciativa profesional, para construir de esta manera esa planificación de la docencia propia. Toda esta planificación debe seguir siempre el objetivo de aportar un aprendizaje autónomo y significativo al estudiantado.
2. **Competencia de gestión del aprendizaje.** Se refiere a saber seleccionar, preparar y adaptar los contenidos, objetivos, competencias y recursos. Al mismo tiempo, también incluye la organización de elementos del proceso de aprendizaje como los roles, agrupaciones, estrategias, gestión del espacio y apoyos, en las situaciones de aprendizaje.
3. **Competencia de conocimiento disciplinar.** Se relaciona con el conocimiento de la disciplina aplicado al currículo académico y a su desarrollo. En definitiva, es la habilidad de seleccionar y trabajar los contenidos que van a servir de material didáctico, partiendo de los conocimientos que cada persona tiene para el ejercicio de la profesión docente.
4. **Competencia comunicativa** Es la competencia que desde hace más años de una manera u otra se otorga a los docentes. Hace referencia a la capacidad de gestionar didácticamente la información y destrezas que pretende trabajar con su alumnado. El mensaje que hace llegar el profesorado es propio del contexto, individualizado, el cual no solo sirve para transmitir un conocimiento, sino que también le debe hacer pensar, reflexionar y sentir.

5. **Competencia de liderazgo pedagógico.** Se refiere al conjunto de habilidades, actitudes, conocimientos y valores que se busca profundizar en el alumnado durante el proceso de E-A. Estas habilidades se refieren principalmente al desarrollo de la autonomía, del pensamiento crítico, así como competencias profesionales y personales que configuren un aprendizaje integral en el alumnado en un proceso de emancipación y de apropiación de su propio proceso de aprendizaje, así como de su gestión, regulación y detección de necesidades.
6. **Competencia de evaluación de los aprendizajes.** Es entendida como una conexión entre los criterios e instrumentos de evaluación y la metodología, los objetivos y el proceso de aprendizaje. El nuevo modo de E-A requiere que todos estos elementos se alineen con la evaluación. Asimismo, Zabalza (2010) incluye el término “evaluación del seguimiento”, definido como evaluar para aprender y no tanto como medio de control referido al proceso de evidenciar el rendimiento.
7. **Competencia digital transversal.** Esta competencia implica estar actualizado con los avances en tecnología educativa e incluirla en su práctica docente de manera integral. Las tecnologías digitales (TD) usadas como medio metodológico son una herramienta adecuada de mejora docente siempre que se utilicen de manera correcta, con un propósito de enriquecimiento del proceso de E-A.
8. **Competencia de tutorización.** La definen como la capacidad de acompañar al estudiante, estableciendo un contacto cercano y de apoyo afectivo que fomente la comunicación durante el proceso de aprendizaje. Siempre debe ser entendido como un espacio de consulta que se lleva a cabo como medio de dar respuesta a las necesidades del estudiantado y que van más allá de resolver dudas sobre la asignatura.
9. **Competencia psicopedagógica.** A diferencia de la competencia de tutorización, esta es entendida desde el punto de vista de comprender cómo aprende el alumnado, adaptando la práctica docente a las situaciones que se puedan encontrar en un aula. Por su parte, Gallent (2015) la interpreta como una competencia interpersonal de ponerse en el lugar del alumnado teniendo en cuenta su contexto.
10. **Competencia de colegialidad docente.** Esta se refiere a participar activamente con otros docentes que intervienen en el proceso de E-A, además de tratar de trabajar desde un punto de vista colectivo y de comunidad con el resto de la institución. De esta manera, se sustenta en una actitud receptiva a trabajar de manera colaborativa con el resto del grupo, pero siempre compartiendo un interés común.
11. **Competencia de desarrollo personal.** Esta competencia habla de aquellos elementos que forman a un docente, desde el punto de vista más humano. Es decir, son todas aquellas cualidades, valores, motivaciones que definen a cada persona y que al mismo tiempo les define como profesionales.
12. **Competencia de revisión y mejora de la práctica docente.** Esta competencia puede ser entendida desde dos perspectivas. Por un lado, la autoevaluación de la propia práctica docente, es decir, la revisión crítica de los elementos propios de la planificación y desarrollo de la docencia, así como la reflexión docente. Y por otro lado, desde el punto de vista de la investigación y de la constante actualización docente.

3.2 ANÁLISIS DE LOS MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES

Partiendo del marco competencial de referencia obtenido, se ha analizado qué competencias proponen y qué enfoque adoptan los 22 marcos analizados. Tal como se aprecia en la tabla 2, las competencias más identificadas son la gestión del aprendizaje y la competencia psicopedagógica (19 de 22), seguidas de las de planificación y evaluación de los aprendizajes (18 de 22), siendo la menos común la de liderazgo pedagógico (7 de 22). Se han encontrado diferentes puntos de vista y matices que completan las definiciones de competencias elaboradas a partir de los tres marcos principales. Se debe tener en cuenta, a su vez, que en el análisis se ha asociado una característica o una subcompetencia a una competencia principal del marco de referencia propuesto, sin ser necesariamente sinónimo terminológico de la propuesta de los autores analizados.

Tabla 2: Competencias que presentan los marcos competenciales docentes a nivel español

Autores	Competencias											
	Planificación	Gestión del aprendizaje	Conocimiento disciplinar	Comunicativa	Liderazgo pedagógico	Evaluación de los aprendizajes	Digital transversal	Tutorización	Psicopedagógica	Colegialidad	Desarrollo personal	Revisión y mejora
Apodaca y Grad (2002)	X	X	X	X				X				
Rodríguez Espinar (2003)			X			X	X		X	X	X	
Valcárcel (2003)	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X
Gros y Romañá (2004)	X	X	X	X				X	X	X	X	
Cifuentes et al. (2005)		X	X			X	X		X			
Pérez Curiel (2005)		X	X	X	X	X				X	X	X

Rodríguez Espinar et al. (2008)	X	X	X			X		X	X	X	X	
Ruíz Bueno et al. (2008)	X					X			X		X	X
Saravia (2008)			X		X				X		X	X
Álvarez-Rojo et al. (2009)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Bozu y Canto (2009)		X	X	X	X			X	X	X		X
Tejada (2009)	X	X							X			X
De Juanas Oliva (2009)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Casero Martínez (2010)	X	X		X		X		X	X		X	
Ortega Navas	X	X	X	X		X	X		X			X

(2010)												
Gargallo et al. (2011)	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Mas-Torelló (2011)	X	X			X	X		X	X	X		X
Medina et al. (2011)	X	X		X		X		X			X	X
Torra et al. (2012)	X	X		X		X	X		X	X	X	X
Domínguez et al. (2014)	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
Alcalá del Olmo (2019)	X	X		X		X	X	X	X	X		X
Medina Rivilla et al. (2019)	X			X		X	X					X
n =	18	19	13	16	7	18	11	13	19	11	14	17

En la competencia de **gestión del aprendizaje** destaca lo referido a estrategias y recursos metodológicos y didácticos pertinentes (Alcalá del Olmo, 2019; Apodaca y Grad, 2002; Cifuentes et al., 2005; Domínguez et al., 2014; Gargallo et al., 2011; Medina et al., 2011; Tejada, 2009; Torra et al., 2012; Valcárcel, 2003) e innovadores (Pérez Curiel, 2005) y a la organización de los aprendizajes (Medina et al., 2011). Otros la definen como la gestión del proceso de E-A y de recursos en diferentes contextos de aprendizaje (Bozu y Canto, 2009; Valcárcel, 2003) y a la selección y organización de los objetivos a alcanzar, contenidos a impartir (Alcalá del Olmo, 2019; Álvarez-Rojo et al., 2009; Casero Martínez, 2010; Gargallo et al., 2011) y el planteamiento de sesiones motivadoras y participativas (Casero Martínez, 2010), propiciando tanto oportunidades de aprendizaje a nivel individual y grupal (Mas-Torelló, 2011) como el aprendizaje activo (Ortega Navas, 2010; Valcárcel, 2003).

En relación a la **competencia psicopedagógica**, se hace referencia al conocimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado (Cifuentes et al., 2005; De Juanas Oliva, 2009; Ortega Navas, 2010; Rodríguez Espinar, 2003; Tejada, 2009), así como a los saberes pedagógicos (De Juanas Oliva, 2009; Ortega Navas, 2010) o el conocimiento sobre los perfiles y ámbitos profesionales a los que preparar al alumnado vinculado con la orientación laboral (Mas-Torelló, 2011; Rodríguez Espinar et al., 2008). Asimismo, esta competencia también guarda relación con otros elementos relacionados con el compromiso social y la responsabilidad ética del docente como la competencia intercultural (Álvarez-Rojo et al., 2009; Domínguez et al., 2014), la sensibilidad en las demandas y contextos sociales que influyen el currículum (Cifuentes et al., 2005), competencias culturales y contextuales (Ortega Navas, 2010; Torra et al., 2012), o el respeto y atención a la diversidad (Domínguez et al., 2014; Rodríguez Espinar, 2003).

La **competencia de evaluación de los aprendizajes** comprende la claridad de los criterios de evaluación comunicados al alumnado; la utilización de diferentes técnicas y métodos de evaluación; la realización de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; dialogar con el alumnado los resultados de evaluación con un *feedback* orientador y tener en cuenta los resultados para modificar la actuación docente (Alcalá del Olmo, 2019; Gargallo et al., 2011). Resaltan la implicación del alumnado en la valoración de los resultados y en la elaboración de propuestas de mejora (Domínguez et al., 2014; Torra et al., 2012), así como la evaluación adaptada a sus necesidades (Domínguez et al., 2014). Como apuntan Medina Rivilla et al. (2019, p. 241), “el dominio de esta competencia requiere de un estilo indagador de los procesos evaluativos y de prácticas cercanas a la toma de decisiones”.

En la competencia de **revisión y mejora** se ha incluido la investigación sobre la docencia como aprendizaje profesional (Domínguez et al., 2014; Mas-Torelló, 2011; Medina et al., 2011; Medina Rivilla et al., 2019; Ruíz Bueno et al., 2008; Ortega Navas, 2010; Saravia, 2008; Tejada, 2009; Zabalza, 2010), puesto que forma parte del proceso de la innovación y mejora de la enseñanza. Además, se han integrado las competencias de autoevaluación, regulación y reflexión docente (Tejada, 2009; Valcárcel, 2003; Villa y García, 2006; Zabalza, 2010). Si bien en la mayoría la reflexión no se constituye como una competencia, muchos autores evidencian su importancia en sus marcos (Alcalá del Olmo, 2019; Domínguez et al., 2014; Mas-Torelló, 2011; Medina et al., 2011; Medina Rivilla et al., 2019; Pérez Curiel, 2005; Ruiz Bueno et al., 2008; Saravia, 2008; Tejada, 2009; Torra et al., 2012; Valcárcel, 2003).

En relación a la **competencia comunicativa** se asocia también con explicar con claridad y ordenadamente (Domínguez et al., 2014; Gargallo et al., 2011; Gros y Romañá, 2004), motivar la interacción didáctica (Medina et al., 2011) y tener capacidad informativa (Álvarez-Rojo et al., 2009) que facilite la comprensión (Alcalá del Olmo, 2019), consiguiendo relacionar teoría y práctica

(Casero Martínez, 2010) así como comunicar al alumnado la planificación curricular (Gargallo et al., 2011). Se incide en procesos de comunicación bidireccional a través de diferentes canales y medios de manera contextualizada a la situación de E-A (Tora et al., 2012) y a una comunicación que genere una cultura universitaria cercana (Medina Rivilla et al., 2019).

Siguiendo con la **competencia de desarrollo personal**, esta es comprendida en mayor medida como competencias afectivas, actitudes y motivaciones que propician unas conductas que facilitan el logro de los objetivos docentes (Bozu y Canto, 2009; Valcárcel, 2003). En general, aunque no se designe esta competencia con dicho término, esta se atribuye a las habilidades para gestionar conflictos personales y profesionales mediante actitudes positivas de reflexión, comunicación, y cooperación (Rodríguez Espinar, 2003) o a la personalidad del profesorado (De Juanas Oliva, 2009). A su vez, se relaciona con la identidad profesional asociada a la satisfacción por la docencia y la valoración de la profesión y la formación permanente (Domínguez et al., 2014). Asimismo, implica desarrollar actitudes de amabilidad, autocrítica, empatía, flexibilidad, proximidad y objetividad, entre otras (Mas-Torelló, 2011; Torra et al., 2012).

En la **competencia de conocimiento disciplinar**, no se encuentran grandes variaciones en cuanto al término, siendo entendida para algunos como el dominio de la disciplina científica, referido a la adquisición de aquellas competencias básicas propias de cada disciplina profesional (Álvarez-Rojo et al., 2009; Apodaca y Grad, 2002; Bozu y Canto, 2009; De Juanas Olivas, 2009; Gargallo et al., 2011; Gros y Romañá, 2004; Valcárcel, 2003). En cambio, para otros se refiere al compromiso científico con el fin de mantenerse al corriente de los avances en investigación (Cifuentes, et al., 2005; Rodríguez Espinar, 2003).

En relación a la **competencia de tutorización**, se incluye también la interacción y relaciones con el alumnado (Apodaca y Grad, 2002; Casero Martínez, 2010; De Juanas Oliva, 2009; Tejada, 2009; Valcárcel, 2003), la competencia interpersonal de aceptar y comprender a este colectivo y su contexto (Gros y Romañá, 2004; Rodríguez Espinar, 2003), la facilitación de su integración y participación en el mundo universitario (Rodríguez Espinar et al., 2008), así como la tutorización y acompañamiento en su aprendizaje (Álvarez-Rojo et al., 2009; Domínguez et al., 2014), ofreciendo una enseñanza personalizada (Alcalá del Olmo, 2019) y favoreciendo la implicación formativa (Bozu y Canto, 2009).

Por otro lado, en relación a la **competencia digital transversal**, cabe decir que aunque se haya elegido este término, la mayoría lo asocia con el uso metodológico de las tecnologías digitales o como herramienta de digitalización de la enseñanza y su enriquecimiento, asociado a una competencia tecnológica (Alcalá del Olmo, 2019; Medina Rivilla et al., 2019; Ortega Navas, 2010; Torra et al., 2012) o el uso de las TIC para facilitar la comunicación (Álvarez-Rojo, 2009; Domínguez et al., 2014; Más-Torelló 2011; Saravia, 2008).

Al mismo tiempo, en la **competencia de colegialidad docente**, se busca incidir en la reflexión conjunta con docentes de otros países sobre aspectos de la enseñanza (Pérez Curiel, 2005), el trabajo en equipo de forma interdisciplinar y participativa con otros profesionales (Álvarez-Rojo et al., 2009; Bozu y Canto, 2009; Rodríguez Espinar, 2003; Torra et al., 2012), participando activamente en la dinámica académico-organizativa de la universidad (Mas-Torelló, 2011) y fomentando a su vez el clima colaborativo institucional (Alcalá del Olmo, 2019; Domínguez et al., 2014) y la coordinación docente (Torra et al., 2012).

Por otro lado, es interesante mencionar la competencia de **liderazgo pedagógico**, puesto que la han nombrado los autores de referencia (Villa y García, 2006) y numerosos marcos analizados

(Bozu y Canto, 2009; De Juanas Oliva, 2009; Pérez Curiel, 2005; Saravia, 2008). En esta competencia existe heterogeneidad en cuanto a su conceptualización, ya que algunos lo relacionan con las competencias docentes para el trabajo en equipo en su contexto y en entornos internacionales (Pérez Curiel, 2005), mientras que otros lo asocian con la facilitación del trabajo del alumnado en equipo y a su papel activo en el proceso de aprendizaje, tomando el docente el rol de mentor (De Juanas Oliva, 2009; Saravia, 2008).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de la existente dificultad en unificar y actualizar las competencias docentes (Gumanová y Šukolová, 2022), es necesario readaptar los marcos teóricos de competencias dada su relevancia en la política educativa en educación superior y en lo que se refiere al desarrollo profesional (Consejo Europeo, 2021). En el presente estudio se presenta un marco de competencias docentes de referencia, basándonos en modelos teóricos (Gallent, 2015; Villa y García, 2006; Zabalza, 2010).

En el análisis de los modelos de referencia, que se configura como el primer objetivo de investigación, se han obtenido un total de 12 competencias docentes principales: planificación, gestión del aprendizaje, conocimiento disciplinar, comunicativa, liderazgo pedagógico, evaluación de los aprendizajes, digital transversal, de tutorización, psicopedagógica, de colegialidad, desarrollo personal y revisión y mejora. En gran medida, plasman la función docente en el actual paradigma de la educación universitaria, que debe atender a las dimensiones de la profesionalidad docente que establece Zabalza (2011): el dominio de la propia disciplina; las competencias pedagógicas; la dimensión personal y el compromiso cultural y social.

En relación con el segundo objetivo referido al análisis de las competencias propuestas por los marcos competenciales, hay coincidencias con el estudio de García-Olalla et al. (2022), ya que se aprecia una evolución en los últimos años orientada al seguimiento, orientación, tutoría, inclusión de las TD en la docencia, la colaboración y colegialidad docente, el aprendizaje y la reflexión docente, la innovación y mejora, así como el desarrollo profesional. En nuestro análisis, las que más se repiten son la de gestión del aprendizaje, la psicopedagógica, de planificación, evaluación, revisión y mejora y la comunicativa.

En primer lugar, cabe decir que hemos distinguido la competencia de planificación de la de gestión del aprendizaje, aunque algunos autores las fusionan (Torra et al., 2012), por lo que creemos que quizás se podrían tomar como un continuum. Es decir, la docencia es un proceso que parte de lo previamente planificado (contenidos, competencias, objetivos, temporalización y metodología general a utilizar) que luego se concreta, crea y adapta durante el transcurso de la docencia, mediante la competencia de gestión del aprendizaje. Por tanto, la competencia de gestión del aprendizaje se basa en que “la actividad real de aprendizaje de los aprendices, es emergente y no se puede diseñar” y en esta intervienen y se diseñan espacios y recursos, tareas de conocimiento, interacciones sociales, enfoques pedagógicos y metas (Goodyear et al., 2021, p. 10).

Si bien la competencia de liderazgo pedagógico es la que menos se incluye en los marcos analizados, la consideramos como una de las principales en el desempeño docente. Esto se debe a que se necesita pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia centrada en el aprendizaje, tomando al alumno como sujeto activo e independiente (De Juanas Oliva y Beltrán Llera, 2014). Mediante el liderazgo pedagógico, se pretende motivar su autonomía en el aprendizaje y su papel activo, mediante estrategias propias de una enseñanza constructivista (Caballero y Bolívar, 2015), partiendo de los conocimientos previos e integrando teoría y práctica (Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2007). Además, creemos importante potenciar la transferencia, entendida esta como

proceso de aplicación de los aprendizajes en el aula en un contexto externo, siendo, normalmente, la práctica profesional, lo cual es indispensable para promover un aprendizaje activo (Paricio et al., 2019). Los docentes deben ser capaces de promover en los futuros profesionales la capacidad de razonar e interpretar los conocimientos trabajados en una aplicación adaptada al medio profesional, teniendo en cuenta que “el propósito de la educación formal es la transferencia” (Halpern y Hakel, 2003, p. 38).

Con relación a la competencia digital (CD), se ha añadido el término “transversal” puesto que aunque los marcos adoptan una visión más metodológica y parcializada de las TD en educación y vinculadas a la innovación docente, tal como se vio en anteriores estudios (Buils et al., 2022), es necesario incluir la CD interdisciplinariamente en todas las otras competencias genéricas, atendiendo a la permeabilidad actual de las TD y derivando en sustanciales cambios en el sistema educativo (García-Aretio, 2019; Tonner-Saunders y Shimi, 2021). De acuerdo con Area y Adell (2021), se percibe entre el profesorado una débil e insuficiente preparación para integrar pedagógicamente las TD en sus prácticas docentes. Por esa razón, no es suficiente la dotación de recursos tecnológicos para garantizar el éxito y la innovación educativa (Sánchez-López et al., 2021), sino que se deben impulsar cambios educativos que integren las tecnologías para conseguir una transformación metodológica y organizativa en el sistema (García-Aretio, 2019). Es por ello que Castañeda et al. (2018) proponen un modelo holístico y sistémico de competencia digital docente, que considera, igualmente, la transformación del rol docente hacia un agente social activo que utilice socialmente las TD de manera responsable, atendiendo a los contextos e interacciones que influyen en la docencia y el aprendizaje del alumnado (Esteve et al., 2018).

Debemos destacar que la competencia psicopedagógica incluye la pedagógica, la cual, a pesar de su relevancia en la formación docente, de acuerdo con varios autores (Fakhrudinova et al., 2020; Merkt, 2017), suele recibir poca atención. En comparación con las competencias profesionales y de investigación, las competencias pedagógicas no se perciben como un indicador objetivo de calidad docente (Gumanová y Šukolová, 2022). En contraposición, en lo que a la competencia de investigación se refiere, muchos marcos la incluyen enfocada al saber científico de la disciplina del docente. Sin embargo - y, a pesar de que en el actual sistema universitario europeo la carrera académica del profesorado universitario está formada por la docencia, la investigación, la transferencia y la gestión (Villa, 2020)-, en este estudio no ha sido considerada como una competencia docente, puesto que se quiere hacer especial hincapié en las funciones de la docencia exclusivamente.

Consideramos especialmente relevante la competencia de colegialidad docente debido a la necesidad de “desprivatización de la práctica”. Esta colegialidad permite desarrollar conocimiento sobre la enseñanza en base a la investigación y problematización de las prácticas docentes en un sistema de colaboración con docentes comprometidos en hacer público su trabajo y abrirse a la crítica (Cochran-Smith, 2012). De acuerdo con otros estudios, la falta de coordinación entre el profesorado es uno de los aspectos que más destaca el alumnado universitario (Sayós et al., 2014). Esto implica la necesidad de replantearse la organización entre el profesorado hacia una mayor trabajo colegiado para que se enfoquen los aprendizajes de manera holística, y para construir nuevas identidades académicas (Rué y Lodeiro, 2010).

Dentro del desarrollo profesional docente, el ámbito personal es un pilar fundamental para su desempeño profesional y, es por ello que, la mitad de marcos analizados la incluyen en sus descripciones, pese a no incluir explícitamente dicha competencia. Basándonos en el modelo de crecimiento personal de Vonk (1995, p. 291), “si los profesores tienen más autoconciencia, es más reflexivo, más sensible, más empático y más autorrealizado, serán inevitablemente mejores

profesores”. Por otro lado, la competencia de desarrollo profesional que muchos marcos han acuñado, en el presente estudio se ha tomado como un concepto que agrupa todas las competencias, teniendo en cuenta que el DPD implica diversos procesos, mecanismos y acciones que están mediados por las condiciones y rasgos particulares de cada contexto a nivel social, cultural, económico y político (Tan y Dimmock, 2014).

En la competencia de revisión y mejora se han identificado en numerosas ocasiones capacidades relacionadas con la evaluación de la propia práctica docente, la reflexión sobre la docencia, la investigación educativa o la innovación en el aula. Con relación a la investigación docente, debemos hacer especial hincapié al desarrollo de la profesionalización de la enseñanza y el aprendizaje, término acuñado en inglés como *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), que se trata de poner el foco en la enseñanza como actividad académica (Trigwell et al., 2000). De esta manera, el profesorado busca evidencias de aquello que funciona en sus aulas y lo divulga para que estos hallazgos puedan nutrir al resto de la comunidad educativa. Por consiguiente, la docencia se vincula como investigación y supone el mayor nivel de desarrollo profesional docente (Kreber y Kanuka, 2006; Paricio et al., 2019), ya que es necesario que se parta de un conocimiento profesional de la docencia que no sólo se base en la práctica (Zabalza, 2010).

Por otro lado, sería interesante añadir que hay ciertas competencias que juegan un papel fundamental en el desempeño docente y que deberían recibir más atención en los marcos. Por ejemplo, la competencia motivacional (Blašková et al., 2014), la interpersonal, la cooperación docente (a la que hemos acuñado colegialidad docente) o la de innovación (Perez-Poch y López, 2016). Finalmente, creemos que se deberían destacar aquellas competencias centradas en considerar las necesidades e intereses del alumnado, para dar una respuesta individualizada y promover su autonomía, a la par que se mejora la práctica docente y se motiva la participación en redes profesionales docentes (Gumanová y Šukolová, 2022).

Se ha evidenciado la falta de criterios definidos para evaluar la competencia docente, derivando a una dificultad en unificar el perfil competencial docente y en estandarizar herramientas evaluativas (Koshmaganbetova et al., 2020; Scherak y Rieckmann 2020; Yakubov et al., 2020). Así pues, la definición del perfil competencial docente que se ofrece constituye el imaginario de la profesión, por lo que podría servir como base conceptual para estructurar formaciones contextualizadas y personalizadas dirigidas al profesorado y contribuir a su desarrollo profesional, sirviendo de orientación para reflexionar sobre su tarea docente (Gilis et al., 2008). Se pretende que cada docente haga suyas las dimensiones competenciales y le sirva para afrontar su desarrollo profesional de manera autónoma.

Como posibles limitaciones del estudio consideramos que el marco de competencias docentes general que se presenta como síntesis de las tendencias detectadas, debe adaptarse a cada contexto (Sánchez-Tarazaga, 2016), ya que hay determinados perfiles que no disponen del tiempo y recursos necesarios para poder desarrollar ese perfil competencial de manera global y sistemática en el contexto universitario. Además, debería considerarse en futuros estudios analizar desde una perspectiva institucional y normativa qué perfil docente se promueve en educación superior y en qué grado la formación ofrecida está alineada con este. En definitiva, es preciso redefinir la formación docente y priorizar las competencias a incluir en dichas formaciones para asegurar la preparación de los docentes ante los desafíos actuales y futuros (Gisbert y Caena, 2022). Sería conveniente, a su vez, comparar las 12 competencias identificadas en el presente estudio con las propuestas en otros países europeos, dando así un paso para formar una comprensión general en Europa de las competencias docentes en educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación de España bajo la ayuda FPU21/00298 y por la Universitat Jaume I a través de la ayuda PREDOC/2022/25.

BIBLIOGRAFÍA

- 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>
- Alqiawi, D.A. y Ezzeldin, S.M. (2015). A suggested Model for Developing and Assessing Competence of Prospective Teachers in Faculties of Education. *World Journal of Education*, 5(6), 65-73. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n6p65>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupión, B, García-Nieto, N., García-García, Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, 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. *RELIEVE*, 15 (1), 1-18.
- Álvarez Rojo, V. B., Romero Rodríguez, S., Gil Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares López, J., Asensio-Muñoz, I., del Frago, R., García-Lupion, B., García-García, M., González-Gonzalez, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación. *Relieve*, 17(1), 1-22.
- 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), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bergsmann, E., Schultes, M.T., Winter, P., Schober, B. y Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 52, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university : what the student does* (3rd ed.). Philadelphia: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M. y Jankal, R. (2014). Key personality competences of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bozu, Z., y Canto Herrera, P. J. (Martín2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- 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), 133-152. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>

- Bhutto, G.M., Khoso, I. y Jhatial, A.A. (2017). Assessing the impact of higher education commission's training on university teachers' performance: Case study of University of Sindh. *The Shield-Research Journal of Physical Education & Sports Science*, 11, 27-45.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- 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). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cifuentes, P., Alcalá del Olmo, M.J. y Blázquez, M.R. (17-19 de febrero, 2005). *Rol de profesorado en el EEEES* [Comunicación en congreso]. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180003.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48 (3), 108-122. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- Consejo Europeo (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de febrero de 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=ES)
- Chuo-Chun H. y Huisman J. (2017). Higher education policy change in the European higher education area: Divergence of quality assurance systems in England and the Netherlands. *Research Papers in Education*, 32, 71-83. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129645>
- Day, C., y Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- De Juanas Oliva, Á. D. (2009). Construcción del cuestionario "Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos" (CDUCA). *Revista de psicología y educación*, 4 (1), 101-126.
- 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>
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *Revista Iberoamericana De Educación Superior (RIES)*, 3(7), 24-40.
- 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.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.

- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- 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.
- Fakhrutdinova, A.V., Ziganshina, M. R., Mendelson, V.A. y Chumarova, L.G. (2020). Pedagogical Competence of the High School Teacher. *International Journal of Higher Education*, 9 (8), 84-89. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p84>
- Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- 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?* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Roderic. <https://www.proquest.com/docview/1768254781?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García-Olalla, A., Villa Sánchez, A., Aláez, M. y Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.401221>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 09-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- 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. <http://dx.doi.org/10.15581/004.21.4397>
- Garriga-Trillo, A., Lubin, P., Merino, J.M., Padilla, M., Recio, P. y Suárez, J. C. (2009). *Introducción al análisis de datos*. Madrid: Editorial UNED.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49 (6), 531-554. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7>
- Gisbert, M. y Caena, F. (2022). Teachers' digital competence for global teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45 (4), 451-455. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto - Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, M.R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- Gros, B. y Román, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- Goodyear, P., Carvalho, L., Yeoman, P., Castañeda, L. y Adell, J. (2021). Una herramienta tangible para facilitar procesos de diseño y análisis didáctico: Traducción y adaptación transcultural del Toolkit ACAD. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 7-27. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.84457>
- Gumanová, N. y Šukolová, D. (2022). Competences of University Teachers: Systematic Literature Review. *Journal of Educational and Social Research*, 12 (2), 15-27. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0031>
- Halpern, D.F. y Hakel, M.D. (2003). Applying the Science of Learning to the University and Beyond: Teaching for Long-Term Retention and Transfer. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(4), 36-41. <https://doi.org/10.1080/00091380309604109>
- Herrera Torres, L., Fernández Bartolomé, A.M., Caballero Rodríguez, K. y Trujillo Torres, J.M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (3), 213-241.
- 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.
- Koshmaganbetova, G.K., Kurmangaliyeva, S.S., Kashkinbayeva, A.R., Kurmangaliyev, K.B. y Alekenova, N.U. (2020). Research Competencies of Medical University Teachers: Evaluation, Perception, and Perspective. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 8 (E), 181-187. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2020.3954>
- Kreber, C. y Kanuka, H. (2006). The Scholarship of Teaching and Learning and the Online Classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32 (2) <https://doi.org/10.21225/D5P30B>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: SAGE.
- Marchesi, Á., Tedesco, J.C. y Coll, C. (Coords.). (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Mas O. y Olmos 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. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- 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>

- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 185-212.
- Merkt, M. (2017). The importance of academic teaching competence for the career development of university teachers: A comment from higher education pedagogy. *Journal for Medical Education*, 34 (4). <https://doi.org/10.3205/zma001125>
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- 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.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea Ediciones.
- Perez-Poch, A. y López, D. (12-15 de octubre, 2016). *Do differences exist between how Engineering and non-Engineering lecturers perceive the importance of teaching competences?* [Comunicación en congreso]. Frontiers in Education (FIE), Erie (USA). <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757559>
- 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.
- Rappoport, S., Thoilliez, B. y Alonso-Sainz, T. (2020). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 26–62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. New York: American Educational Research Association.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, P., Fita Lladó, E., Forner, A. y Torrado Fonseca, M. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- 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-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. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- 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>

- 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.
- Scherak, L. y Rieckmann, M. (2020). Developing ESD Competences in Higher Education Institutions-Staff Training at the University of Vechta. *Sustainability*, 12 (24), 10336. <https://doi.org/10.3390/su122410336>
- Shields R. (2016). Reconsidering regionalisation in global higher education: Student mobility spaces of the European Higher Education Area. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46, 5-23. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884348>
- Tan, C.Y. y Dimmock, C. (2014). How a ‘top-performing’ Asian school system formulates and implements policy: the case of Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 743-763. <https://doi.org/10.1177/1741143213510507>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-16.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19 (1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- 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., Solà, 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/redu.2012.6096>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. y Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19 (2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oc/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf>
- Velasco, L.C. y Tójar, J.C. (2018). Competency-Based Evaluation in Higher Education—Design and Use of Competence Rubrics by University Educators. *Int. Educ. Stud.*, 11 (2), 118-132. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p118>
- 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/redu.2020.13015>

- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. y García-Olalla, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3), 35-55.
- 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*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Vonk, J.H.C. (1995). Teacher education and reform in Western Europe: sociopolitical contexts and actual reform. En: Shimahara, N.K.; Holowinsky, I.Z. (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York: Garland Publishing.
- Yakubov, K., Egamova, A. y Yakubova, D. (2020). The recommendations for the further evaluation of professional competence of a university teacher. *Journal of critical reviews*, 7 (5), 482-484. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.103>
- Zabalza, M.A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação, Santa Maria*, 36, (3), 397-424. <https://doi.org/10.5902/198464442969>
- Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. y Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Wiesbaden: Springer Nature.

SOBRE LOS AUTORES

Sara Buils

Graduada en Maestra en Educación Primaria y tiene el Máster en Psicopedagogía, por la Universitat Jaume I (UJI). Actualmente, es personal investigador en formación en la UJI con contrato predoctoral para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) concedido por el Ministerio de Universidades. Durante su trayectoria académica, ha realizado becas de Colaboración del Ministerio de Educación, de colaboración en la universidad (2019) y una beca de iniciación a la investigación. También ha formado parte del programa Estudia e Investiga, recibiendo el premio a las mejores prácticas. Se le han concedido otros premios como el de excelencia académica o mejor trabajo final de máster, entre otros. Perteneció al grupo de investigación IDOCE (Innovación, desarrollo y evaluación de competencias en educación) y GREAT (Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología). Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo profesional docente, la formación del profesorado, las competencias docentes y la competencias digital.

Información de contacto: Universitat Jaume I, Avenida de Vicent Sos Baynat, s/n, 12006 Castelló de la Plana (Castellón, España), sbuils@uji.es

Patricia Arroyo-Ainsa

Graduada en Magisterio Primaria por la Universidad de Zaragoza (año 2019) y en el Máster de Psicopedagogía por la Universidad Jaume I (año 2021). Estudiante del programa de doctorado en educación por la Universitat Jaume I, dentro del grupo IDOCE (Innovación, Desarrollo y Competencias en Educación). Las líneas de investigación se centran principalmente en el desarrollo de la actividad académica dentro de la universidad, con especial hincapié en la docencia dentro de la etapa universitaria con el objetivo de la mejora de la misma. Actualmente, ejerce como profesora asociada de la Universitat Jaume I en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, impartiendo clases en el grado de Magisterio en Educación Infantil y el Máster de Psicopedagogía.

Información de contacto: Universitat Jaume I, Avenida de Vicent Sos Baynat, s/n, 12006 Castelló de la Plana (Castellón, España), 964729294, parroyo@uji.es

Lucía Sánchez-Tarazaga

Doctora en Educación Secundaria por la Universitat Jaume I. Es profesora Ayudante Doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Su docencia se centra en la formación inicial docente, principalmente en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria y en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria. Perteneció al grupo de investigación IDOCE (Innovación, Desarrollo y Competencias en Educación) y sus líneas de investigación son la formación docente, el desarrollo profesional del profesorado, las competencias docentes y la política educativa. Actualmente codirige un proyecto de I+D+i titulado “Desarrollo profesional e iniciación docente en la universidad: Políticas, competencias docentes y retos para un mundo digital” (Ref. UJI-A2020-18).

Información de contacto: Universitat Jaume I, Avenida de Vicent Sos Baynat, s/n, 12006 Castelló de la Plana (Castellón, España), 964729797, lvicente@uji.es

Francesc M. Esteve-Mon

Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I (UJI) y es delegado de la rectora para la Transformación Docente, la Comunicación y la Dirección del Gabinete. Doctor internacional en Tecnología Educativa, y premio extraordinario por la Universitat Rovira i Virgili. Es coordinador del grupo de investigación en Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología (GREAT), y colaborador del Applied Research Group in Education and Technology (ARGET). Centra su investigación en el análisis de las TIC en educación, la formación inicial docente y en el estudio de la metodología de investigación basada en el diseño (design-based research).

Información de contacto: Universitat Jaume I, Avenida de Vicent Sos Baynat, s/n, 12006 Castelló de la Plana (Castellón, España), 964 729061, festeve@uji.es