

Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., y Esteve-Mon, F. M. (2025). El desarrollo profesional del profesorado universitario en los marcos de competencias docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 89-109.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.102737>

El desarrollo profesional del profesorado universitario en los marcos de competencias docentes

Professional development of university teachers in teaching competences frameworks

Sara Buils

Universitat Jaume I, <https://orcid.org/0000-0002-2322-5531>

Patricia Arroyo-Ainsa

Universitat Jaume I, <https://orcid.org/0000-0001-5289-1042>

Lucía Sánchez-Tarazaga

Universitat Jaume I, <https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

Francesc M. Esteve-Mon

Universitat Jaume I, <https://orcid.org/0000-0003-4884-1485>

Resumen

Para un adecuado desempeño docente y una mejora en la educación superior, es esencial atender a los marcos de competencias docentes. Estos definen las habilidades clave del profesorado universitario, las cuales se deben trabajar en su desarrollo profesional docente (DPD). El DPD constituye uno de los principales objetivos en la política educativa e instituciones universitarias. Este estudio cualitativo y descriptivo examina la perspectiva de los marcos de competencias genéricas del profesorado universitario en relación con el DPD. Se investigan los marcos de competencias docentes en la educación superior española durante las dos primeras décadas del siglo XXI, mediante una revisión de revisiones. Para ello, se lleva a cabo un análisis documental y de contenido temático y semántico. Los resultados revelan que más de la mitad de los marcos relacionan las competencias del docente con su DPD, aunque pocos los definen de manera completa y holística. Por tanto, quedaría profundizar más en la interconexión entre el desarrollo competencial, el crecimiento profesional y la identidad docente. Los hallazgos resaltan la importancia de que el DPD sea gestionado y potenciado por los propios docentes. Este proceso puede ser orientado a través de la competencia en investigación, innovación o reflexión docente. Para el desarrollo de dichas competencias docentes, resulta vital una formación continua que atienda a sus necesidades, de manera que se fomente el análisis, la reflexión y la mejora de la docencia.

Contacto: Sara Buils. sbuils@uji.es de contacto.

Ministerio de Universidades (FPU21/00298) y Universitat Jaume I (UJI-A2020-18; PREDOC/2022/25).

Palabras clave: desarrollo profesional; educación superior; personal académico docente; competencias del docente; análisis documental; análisis de contenido.

Abstract

For appropriate teaching performance and an improvement in higher education, it is essential to pay attention to the teaching competency frameworks. These define the key skills of university teachers, which should be worked on in their professional development (PD). Teachers' PD is one of the main objectives in education policy and university institutions. This qualitative and descriptive study examines the perspective of university teachers' generic competence frameworks in relation to the PD. Teaching competence frameworks in Spanish higher education during the first two decades of the 21st century are investigated through a review of reviews. For this purpose, a thematic and semantic content and documentary analysis is carried out. The results reveal that more than half of the frameworks relate teaching competences to their PD, although few define them in a complete and holistic manner. Therefore, the interconnection between competence development, professional growth and teacher identity needs to be further explored. The findings highlight the importance of PD being managed and empowered by lecturers themselves. This process can be guided by competence in research, innovation or teacher reflection. For the development of these teaching competences, continuous training that addresses their needs is vital in order to encourage analysis, reflection, and reflection and the teaching enhancement.

Keywords: professional development; higher education; faculty; teacher qualifications; document analysis; content analysis.

Introducción

Cuando se habla de educación superior es esencial partir del concepto actual de universidad. Este concepto deriva de los cambios que trajo consigo la reforma de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) al funcionamiento de las universidades (Ruiz-Melero y Bermejo, 2022). A partir de ese momento, y más allá de las funciones de investigación y transferencia, se entiende la universidad como una institución centrada en el aprendizaje del alumnado y la innovación, donde el profesorado juega un papel fundamental (Moreira et al., 2023).

Como consecuencia, en los últimos años se han desarrollado investigaciones enfocadas en explicar cómo debe ser un buen docente universitario, como medio para la mejora de la calidad educativa universitaria (Gumanová y Šukolová, 2022; Ruiz-Melero y Bermejo, 2022; Zaldívar y Lorenzo, 2021). La llegada del EEES convirtió las competencias en un referente en lo que respecta al trabajo docente y a la calidad educativa. Para lograr dicha calidad, la adquisición de nuevas competencias y destrezas por parte del profesorado universitario se dispuso esencial (Esteban, 2014).

En el contexto actual, y en el marco del desarrollo del Espacio Europeo de Educación, resulta primordial también atender a esta figura. El desarrollo de las competencias profesionales del profesorado y la adopción de enfoques innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen una prioridad en la agenda política europea (Comisión Europea, 2022).

Actualmente, atender al desarrollo profesional docente (en adelante DPD) del profesorado universitario debería ser una prioridad institucional, pues la calidad del trabajo docente está estrechamente vinculada con la calidad educativa y el aprendizaje del alumnado (Sánchez-Tarazaga, 2016; Sánchez-Tarazaga y Esteve, 2023). Por su parte, Malik y colaboradores (2015) definen el desarrollo profesional como el conjunto de oportunidades de aprendizaje facilitadoras en la práctica, tanto formales como no formales e informales. Sugieren que el DPD esté enfocado desde una perspectiva reflexiva hacia su propia práctica. Y, por consiguiente, el profesorado necesita estar dispuesto a renovar y mejorar continuamente su propio desempeño (Esteban, 2014).

Si bien en ocasiones se entiende el DPD como una tarea individual del docente, en muchas situaciones esta puede ser favorecida por el trabajo en equipo con actitud favorable hacia el

aprendizaje y la colaboración interprofesional (Gast et al., 2017). Por tanto, el trabajo colaborativo docente es un aspecto clave del DPD, ya que es un proceso que está socialmente situado e influenciado a su vez por factores externos, como políticas institucionales y educativas (Ávalos, 2023).

Cochran-Smith y Lytle (2001) proponen tres enfoques o sistemas del DPD que coexisten en la política educativa, investigación y práctica docente.

- Conocimiento para la práctica (*Knowledge-for-practise*): defiende que los investigadores universitarios generan conocimiento formal y teoría para que los docentes lo usen con el objetivo de mejorar la práctica educativa.
- Conocimiento en la práctica (*Knowledge-in-practise*): se percibe el conocimiento para enseñar como conocimiento “práctico” que es incorporado en la práctica.
- Conocimiento de la práctica (*Knowledge-of-practise*): el conocimiento no se subdivide en conocimiento formal y práctico, sino que los profesores ganan el conocimiento para enseñar cuando tienen la oportunidad de reflexionar en su propia práctica docente y utilizar procesos de investigación en sus propios entornos para aprender más sobre la enseñanza efectiva.

El DPD toma un enfoque holístico conectado a la práctica docente e incluye: i) la construcción de la identidad docente, ii) la integración social y personal, iii) el desarrollo competencial, iv) la responsabilidad social y comunitaria, y v) el compromiso ético y político. Asimismo, el aprendizaje profesional docente se centra en cambios cognitivos, de creencias y de prácticas (Ávalos, 2023).

Aproximación a la conceptualización de las competencias docentes

Con tal de atender al desarrollo de competencias del profesorado, cabe especificar qué se entiende por competencias. Si bien existe cierto desacuerdo en establecer una definición homogénea, en líneas generales, se asocia con una perspectiva socioconstructivista más que cognitivista o conductista (Baartman et al., 2007; Coll, 2007). A este respecto, se toma en consideración no sólo el carácter individual del aprendizaje, sino, sobre todo, la construcción del conocimiento interpersonal, la influencia del contexto, las interconexiones entre tareas y procesos, los presupuestos y experiencias de las que se parte, el comportamiento, las intenciones, así como los aspectos éticos y sociales.

Las competencias pueden ser entendidas desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, algunos autores entienden que precisan estar elaboradas de manera que sean generalizables a todas las disciplinas, identificando así unas características compartidas por todas las áreas de conocimiento (Esteban, 2014). Al mismo tiempo, se encuentran estudios que difieren en hacer comunes las competencias debido a que estas dependen mucho del contexto y sus continuos cambios (Gumanová y Šukolová, 2022).

Esta investigación se basa en la perspectiva de Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014), quienes definen las competencias docentes como atributos o cualidades personales vinculadas a prácticas exitosas que se evidencian en la acción. Subrayan que estas competencias no son fijas, sino que varían según el contexto, y pueden ser aplicadas a diferentes procesos, actividades o funciones. Además, destacan que las competencias son susceptibles de ser entrenadas y mejoradas a través de la formación.

Este enfoque competencial se entiende comúnmente como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo determinadas tareas en un contexto específico de manera eficaz con el entorno y las personas involucradas (Baartman et al., 2007; Coll, 2007; De Miguel, 2005; Rué y Martínez, 2005). Por otro lado, Perrenoud (2005) destaca que la competencia, lejos de reemplazar al conocimiento, lo presupone y lo extiende al proporcionar la capacidad de aplicar, movilizar, integrar y transferir dicho conocimiento con el fin de actuar de manera consciente y eficaz hacia un objetivo específico.

Concretamente en la función educadora, las competencias docentes engloban la habilidad de los educadores para enfrentar retos complejos de manera adecuada, efectiva y eficiente. La

adquisición de dicha capacidad va evolucionando a lo largo de su trayectoria profesional. Por tanto, se deben considerar las competencias docentes como un conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y metacognitivas que conlleven a un progreso en el pensamiento, saberes, sentimientos, actitudes y actuaciones docentes (Comisión Europea, 2013; Sánchez Tarazaga, 2016).

Marcos de competencias para el desarrollo de la docencia universitaria

Para el adecuado desempeño docente y la mejora educativa en la universidad, resulta fundamental el diseño de marcos de competencias. Unos marcos que potencien aquellas habilidades clave del docente que atañen a la consecución de los principales objetivos educativos (Day, 2019; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). Por esa razón, ha emergido como preocupación primordial por parte de instituciones internacionales establecer marcos de competencias en los sistemas educativos. Estos proyectan la definición del perfil profesional y las políticas docentes (Halász, 2019; Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023).

Sin embargo, el perfil competencial del profesorado universitario no está unificado (Gumanová y Šukolová, 2022). A nivel internacional muchos son los marcos que han emergido para ofrecer una comprensión clara y específica de las características que deberían dotar al buen docente universitario. En el contexto belga, basándose en entrevistas con expertos en pedagogía, Gilis et al. (2008) exploraron las competencias clave para docentes, enfocándose en el aprendizaje del alumnado. Presentaron un modelo holístico con 15 competencias organizadas en tres áreas: actitud profesional, habilidades didácticas y conocimiento disciplinar.

En una revisión sistemática reciente, Gumanová y Šukolová (2022), identifican varias competencias importantes dentro del DPD del profesorado universitario. Estas están relacionadas con la educación inclusiva, la investigación, las características personales del docente, gestión organizacional y habilidades metodológicas, informativas y comunicativas. Sin embargo, las más destacadas en los marcos internacionales son las competencias pedagógicas, profesionales y, especialmente, las digitales, cuya proliferación de estudios e investigaciones ha aumentado de forma significativa en la última década. Debido a la permeabilidad de las tecnologías digitales (en adelante TD), ha surgido recientemente, entre otros, el Marco de Competencia Digital Docente Universitario (Castañeda et al., 2023). Este es una adaptación del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores o DigCompEdu (Caena y Redecker, 2019) al contexto de enseñanza superior, abarcando las competencias profesionales del profesorado, las pedagógicas y las competencias del estudiantado en un mundo digital.

Por otro lado, algunos autores proponen las competencias que debería adquirir el profesorado universitario: académicas, profesionales (planificación, métodos y mecanismos para implementarlos) y personales (salud física, inteligencia, comportamiento moral, habilidades de lenguaje y comunicación, y habilidades para innovar, administrar y tomar decisiones) (Alqiawi y Ezzeldin, 2015). Sin embargo, otros como Velasco y Tójar (2018) proponen tres grupos generales de competencias: instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas, digitales y lingüísticas), interpersonales (habilidades personales y sociales) y sistémicas (habilidades de gestión e investigación, autonomía y adaptabilidad).

Por su parte, Yániz (2008) sugiere un conjunto de 30 competencias establecidas a partir de los elementos principales de la formación docente, pudiendo ser tanto conocimientos como tareas o capacidades, pero todas ellas tomadas con un enfoque integral vistas cada una como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades. También cabe mencionar el estudio de Serrano-Rodríguez et al. (2020), quienes parten de las competencias generales docentes académicas, sociales, personales e instrumentales para evaluar su nivel de desarrollo mediante la Escala de Desarrollo de Competencias Docentes Universitarias (E-CODU), validada en el contexto ecuatoriano.

Recientemente, Alemán Juárez et al. (2023) establecen 19 competencias que se agrupan en 4 áreas:

1. Transversales: compromiso con la filosofía institucional, innovación educativa e integridad académica.

2. Pedagógicas: liderazgo docente, planeación didáctica, ejecución didáctica y evaluación didáctica.
3. Tecnológicas: gestión del entorno digital, pedagogía digital y creaciones digitales para el aprendizaje.
4. Habilidades del siglo XXI: comunicación, aprendizaje continuo, apertura al cambio, creatividad, resolución de problemas, gestión del conflicto, inteligencia emocional, trabajo colaborativo y pensamiento crítico.

En el contexto de las universidades españolas, el Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) propuesto por Paricio et al. (2019), establece estándares para la acreditación y valoración de la docencia universitaria. El MDAD describe cuatro niveles de excelencia docente, que abarcan desde los requisitos básicos de calidad hasta el liderazgo y reconocimiento excepcional de su desempeño docente.

Asimismo, como indican Moreira et al. (2023), "al igual que otras profesiones en contextos laborales altamente competitivos y exigentes, la docencia en la enseñanza superior requiere un conjunto de competencias complejas, tanto personales como profesionales [...]" (p. 93). De acuerdo con Gast et al. (2017), el DPD también precisa tener un impacto en sus conocimientos y habilidades, así como en su actitud. En este sentido, se busca que el profesorado tenga las competencias necesarias que le permitan favorecer el desarrollo del alumnado (Ludwikowska, 2019). De este modo, emerge un modelo de formación docente centrado en el estudiante y su aprendizaje. En este escenario, el alumnado se transforma en un agente activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se distingue de la docencia centrada en el docente (Neves et al., 2021; Zabalza, 2009).

Con tal de lograr el aprendizaje activo del alumnado, el profesorado debe replantearse sus estrategias docentes (Zaldívar y Lorenzo, 2021). Además de promover las competencias del alumnado, en el cambio de paradigma educativo acarreado por el EEES, el profesorado debe considerar y promover su propio DPD (Gumanová y Šukolová, 2022; Neves et al., 2021). La profesión universitaria es, por tanto, compleja, ya que en la formación del alumnado, el desempeño docente es primordial y requiere proporcionar las capacidades necesarias para que lleven a cabo sus futuros empleos de manera eficaz (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

De esta manera, es necesario plantear qué competencias profesionales se deberían fomentar para un adecuado desarrollo en el perfil docente con tal de poder llegar así a una docencia universitaria de calidad. Para ello, cabe atender a la función orientadora del marco competencial en la función docente durante su proceso de formación y desarrollo profesional (Álvarez-Rojo et al., 2009).

Para ello, el presente estudio tiene por objetivo estudiar la perspectiva desarrollada en los marcos de competencias genéricas del profesorado universitario con relación al desarrollo profesional docente. Más específicamente, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- PI.1: ¿Qué marcos de competencias genéricas docentes incluyen el DPD?
- PI.2: ¿Con qué competencias se vincula especialmente el DPD en los marcos de competencias?
- PI.3: ¿Con qué aspectos de la profesión se relaciona el desarrollo profesional en los marcos?
- PI.4: ¿Qué implicaciones tienen las consideraciones sobre el DPD en los marcos de competencias sobre la formación docente del profesorado universitario?

Método

Se trata de un estudio de carácter cualitativo y descriptivo. Se llevó a cabo un análisis documental y de contenido de tipo temático y semántico (Krippendorff, 2018) de los marcos de competencias docentes del profesorado universitario publicados durante las dos primeras décadas del siglo XXI en el contexto español.

La unidad de muestreo eran cada documento explicativo de los marcos de competencias docentes, mientras que la unidad de registro eran las competencias de cada marco, con su respectiva unidad de contexto que determinaba su explicación y finalmente las palabras y frases constituían las unidades de significado.

Con tal de identificar y seleccionar la muestra, se realizó un análisis de nivel terciario. Más específicamente, se llevó a cabo una revisión de revisiones, con tal de obtener un mapa sistemático o una síntesis de revisiones anteriores (Zawacki-Richter et al., 2020). Por medio de un muestreo intencional teórico, se obtuvo un total de 24 marcos de competencias docentes en Educación Superior en el contexto español. El instrumento o las fuentes de consulta han sido Gallent (2015) y Villa (2020) -adaptado de Lucía Campo (2016)-. Este último es de especial relevancia debido a su utilización para orientar la calidad de la docencia universitaria en la actualidad (García-Olalla et al., 2022). Por su casuística, se adoptaron los criterios de inclusión de las fuentes de consulta, además de criterios propios (ver Tabla 1).

Tabla 1
Criterios de inclusión de la muestra adaptados al estudio

Criterios de Gallent (2015)	Criterios de Villa (2020)	Criterios propios añadidos
Relevancia y actualidad de las aportaciones	Adecuación con el nuevo enfoque de enseñanza	Marcos de competencia genéricos
Calidad y fundamentación de las fuentes	Relevancia en los últimos 20 años	Horizonte temporal 2000-2023
Haber sido estudios de referencia en otras investigaciones especializadas	De ámbito universitario	Propuestas nacionales (España)
Contribuciones asociadas con lo que representa ser un buen docente universitario		

En el proceso de análisis de contenido se utilizó la codificación mixta y se aplicaron las macroreglas del modelo de van Dijk (2015) como herramientas metodológicas: (1) omisión de información irrelevante, (2) selección de elementos principales, (3) generalización y (4) construcción de una proposición más general.

Se usaron diversas técnicas, como la búsqueda de palabras en contexto, la identificación y clasificación temática, así como las listas de frecuencias. El análisis temático considera la presencia de conceptos relacionados con el DPD. A su vez, se combina con los patrones de relaciones que se toman en cuenta respecto a expresiones de posiciones vinculadas al DPD en el propio marco de competencias profesionales docentes.

El diseño del análisis cuenta con el libro de códigos agrupados en sistemas de categorías y subcategorías, con sus correspondientes definiciones, ejemplos y reglas de codificación. El sistema de codificación y categorización se construye con sus respectivas etapas de inventario y clasificación por categorías temáticas nominales. De la misma manera, se elaboró otra plantilla con una hoja de cálculo en Excel por cada categoría establecida, en que se correlacionaron las unidades de registro con cada serie de categorías y subcategorías.

Resultados

Los principales resultados del análisis de contenido se resumen en la Tabla 2, la cual plasma los resultados de las preguntas de investigación (PI) 1, 2 y 3. En la PI.1, se han señalado qué marcos incluyen el DPD, mientras que en la PI.2 se ha indicado qué marcos consideran una competencia específica para el DPD y cuáles son esas competencias. Del mismo modo, en respuesta a la PI.3, se identifican los aspectos más transversales o generales con los que relacionan el desarrollo profesional del profesorado en los marcos de competencias.

Marcos de competencias genéricas docentes que incluyen el DPD

Como se aprecia en la Tabla 2, y respondiendo a la Pl.1. -¿Qué marcos de competencias genéricas docentes incluyen el DPD?-, más de la mitad de los marcos incluyen el proceso de DPD. Esta inclusión se hace tanto de manera explícita mediante una competencia específica como de manera implícita mediante una competencia relacionada o en la definición de sus marcos.

Tabla 2

Resultados sobre el análisis del DPD en los marcos de competencias. Elaboración propia.

Muestra (n = 24)	DPD en los marcos	DPD como competencia específica	Competencias específicas para el DPD	Aspectos con los que relaciona el DPD
Apodaca y Grad (2002)	X	-	-	Estrategias evaluativas orientadas al DPD del profesorado universitario
Rodríguez Espinar (2003)	-	-	-	-
Valcárcel (2003)	X	X	Competencia de Gestión de su propio desarrollo profesional como docente	-
Gros y Romaña (2004)	-	-	-	-
Cifuentes et al. (2005)	-	-	-	-
Pérez Curiel (2005)	X	-	-	Formación permanente basada en la definición y puesta en práctica de competencias generales y específica
Villa y García-Olalla (2006)	X	-	Competencias de Autoevaluación y Orientación a la Calidad (Revisión y Mejora docente) Competencias de Innovación Pedagógica, Orientación al Desarrollo Profesional y Orientación a Resultados, entre otras (Colegialidad docente)	-
Rodríguez Espinar et al. (2008)	-	-	-	-

Ruiz Bueno et al. (2008)	-	-	-	-
Saravia (2008)	X	-	Competencia Personal	
Álvarez-Rojo et al. (2009)	X	-	-	Tomar las competencias como ámbitos temáticos para la formación y el DPD
Bozu y Canto (2009)	X	-	Competencias metacognitivas	-
Tejada (2009)	X	X	Competencia de Gestión de su propio desarrollo profesional como docente	-
De Juanas Oliva (2009)	X	-	Competencia de Eficiencia personal	-
Casero Martínez (2010)	-	-	-	-
Ortega Navas (2010)	X	-	Competencias metacognitivas	-
Zabalza (2010)	X	-	Competencia de Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	-
Gargallo et al. (2011)	-	-	-	-
Mas-Torelló (2011)	-	-	-	-
Medina et al. (2011)	X	-	-	El DPD parte de la investigación e innovación de la docencia
Torra et al. (2012)	X	-	Competencia en Innovación: orientar los procesos de cambio a la mejora de la calidad docente	-
Domínguez et al. (2014)	X	X	Competencia de Identidad Profesional	-
Alcalá del Olmo (2019)	X	-	Competencia de Reflexión e investigación centrada en la propia enseñanza	-

Medina Rivilla et al. (2019)	X	-	-	Construcción de la identidad docente cultural, profesional y académica mediante la competencia social conjuntamente con la comunicativa
Total =	16	3		
Porcentaje =	66,67%	18,75%		

*Porcentaje respecto al total de marcos de competencias que incluyen el DPD en el desarrollo de los mismos.

Competencias con las que se vincula el DPD en los marcos

Con respecto a las PI.2 -¿Con qué competencias se vincula especialmente el DPD en los marcos de competencias?-, solamente tres trabajos incluyen el DPD como competencia específica. Estos establecen una competencia para gestionar el propio DPD o perfil profesional, en la que ejecutan tareas que contribuyen a la mejora docente a partir del diagnóstico de necesidades para el cambio y la innovación.

En general, relacionan el proceso de desarrollo profesional con prácticas de evaluación y reflexión sobre la propia ejecución profesional. Estas prácticas derivan sustancialmente en la mejora e innovación docente, orientadas hacia el aumento de la calidad de la enseñanza (Alcalá del Olmo, 2019; Apodaca y Grad, 2005; Medina et al., 2011; Torra et al., 2012; Valcárcel, 2003; Villa y García-Olalla, 2006; Zabalza, 2010).

En el análisis también se han encontrado marcos que incluyen la competencia metacognitiva. Esta se suele relacionar con la reflexión docente y con la mejora de la práctica docente de manera sistemática (Bozu y Canto, 2009; Ortega Navas, 2010).

Por su lado, Villa y García-Olalla (2006), destacan las competencias de autoevaluación y orientación a la calidad incluidas en el proceso de “revisión y mejora”. También señalan las competencias de orientación al desarrollo profesional y orientación a resultados, entre otras, incluidas en “colegialidad docente”. La competencia de colegialidad docente es crucial para fomentar la colaboración y el análisis crítico de la enseñanza a través de la “desprivatización de la docencia”, superando el aislamiento de las prácticas docentes para mejorarlas mediante la investigación y el intercambio abierto entre profesores comprometidos con la transparencia y la evaluación mutua (Cochran-Smith, 2012).

De manera similar, Zabalza (2010) establece la competencia de reflexionar e investigar sobre la docencia con el fin de analizar elementos para contribuir a la mejora de la práctica docente. Se centra en la reflexión teórico-práctica sobre la propia docencia mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. Es decir, se trata de una práctica sistemática que parte de la experiencia y retroalimenta al conocimiento pedagógico del docente.

Torra et al. (2012) definen la “Competencia en Innovación” como aquella que promueve procesos de cambio y alternativas en el diseño, desarrollo y evaluación de la acción docente de acuerdo a cada contexto, orientada hacia la mejora de la calidad de la docencia y los aprendizajes del alumnado.

Con tal de propiciar dicha transformación del rol docente hacia un agente comunitario activo en colaboración con otros profesionales, debemos considerar la actual permeabilidad de las TD para utilizar estas de manera comprometida socialmente (Esteve et al., 2018). Asimismo, el uso e integración de las tecnologías en la profesión docente también conlleva al enriquecimiento de su propio crecimiento profesional y el desarrollo competencial del alumnado, tal como se ha evidenciado en análisis anteriores (Buils et al., 2022).

Saravia (2008) integra en la competencia personal el desarrollo de nuevos aprendizajes,

comprensión de otras personas y desempeño profesional ético. En este sentido, De Juanas Oliva (2009) establece la Competencia de Eficiencia personal, que abarca el compromiso profesional hacia su área de investigación y su desempeño pedagógico.

Hay autores que incluyen una competencia específica de DPD o de identidad profesional. Esta la definen como el desarrollo de tareas que contribuyen a la mejora profesional mediante la identificación de necesidades y objetivos de innovación, acompañada del trabajo coordinado entre colegas (Domínguez et al., 2014; Tejada, 2009; Valcárcel, 2003). De manera similar, Domínguez et al. (2014), en la competencia de identidad profesional, evidencian procesos sobre el aprendizaje docente a partir de las propias experiencias y las de otros docentes, sobre la autoevaluación de la actividad docente, la reflexión constante y la formación permanente.

Estos resultados coinciden con otros estudios que determinan que la formación docente es un proceso de indagación y reflexión, tanto en la práctica como sobre la propia práctica, lo cual requiere revertir de manera presta en la misma (Elexpuru et al., 2006). La mayoría establece que el DPD proviene de la investigación e innovación docente. Tal como indican otros estudios (Cochran-Smith et al., 2015), si bien resulta difícil adecuar la formación del profesorado a la diversidad e igualdad del perfil docente, es de especial interés capacitarlos en investigación docente. Así pues, estos resultados contrastan con otras investigaciones como la de Moreira et al. (2023), quienes vinculan el DPD con el desempeño interpersonal, pues se centran en la dimensión de la práctica docente.

Como se ha visto, el DPD está incluido en diferentes competencias y es esencial para la definición del perfil docente y para su formación. Tan y Dimmock (2014) determinan que el DPD implica diferentes mecanismos, procesos y acciones que están mediadas por las condiciones y características particulares de cada contexto a nivel cultural, social, económico y político. Por esa razón, en un análisis anterior de los marcos de competencias consideramos que el DPD es un concepto que agrupa todas las competencias docentes: Planificación, Gestión del aprendizaje, Conocimiento disciplinar, Comunicativa, Liderazgo pedagógico, Evaluación de los aprendizajes, Digital transversal, Tutorización, Psicopedagógica, Colegialidad, Desarrollo personal y Revisión y mejora (Buils et al., 2023). En relación con estas, los resultados hallados muestran una correlación estrecha entre los procesos de DPD y la competencia de Revisión y mejora. Cabe señalar que esta abarca los procesos de autoevaluación y reflexión de la propia práctica docente, así como la investigación e innovación docente para su mejora profesional.

Aspectos con los que se relaciona el DPD en los marcos competenciales

En relación a la tercera pregunta de investigación -¿Con qué aspectos de la profesión se relaciona el desarrollo profesional en los marcos?-, los resultados apuntan a una integración principalmente vinculada a los procesos de revisión y mejora docente.

Si nos vamos a las primeras clasificaciones del milenio, Rodríguez Espinar (2003) matiza el necesario cambio de paradigma institucional universitario hacia la búsqueda del conocimiento sobre el aprendizaje de una disciplina, más allá del mero conocimiento disciplinar. A este respecto, Saravia (2008) y Álvarez-Rojo et al. (2009) consideran imprescindible el desarrollo de competencias docentes para un adecuado DPD, ya que afecta a todo el proceso profesional.

A este respecto, Ortega Navas (2010) relaciona el DPD con la actualización del perfil profesional hacia competencias cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas, entre otras, con tal de adaptarse a las necesidades emergentes sociales. Por su lado, Medina y colegas (2011) indican que el DPD deriva de la investigación e innovación docente, lo que se puede plasmar en los siguientes aspectos interconectados:

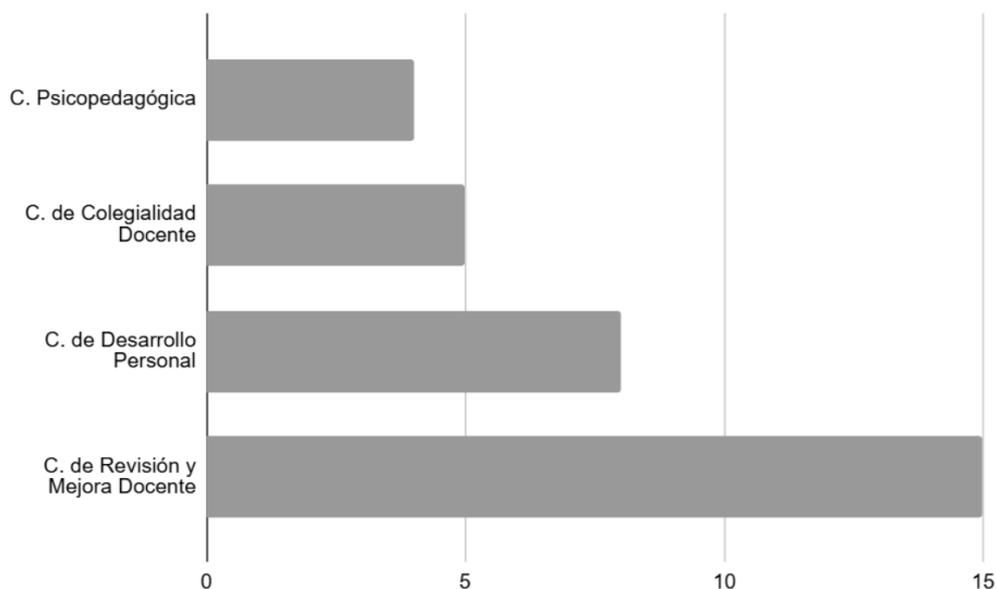
- Autoanálisis y narrativa de experiencias relevantes (Biografía)
- Autoanálisis de la práctica actual (Observación-Autoanálisis)
- Desarrollo de competencias docentes
- Evidencias del dominio de competencias (Red, plataformas, diversos escenarios)
- Trabajo colaborativo (Coobservación)
- Identificación de concepciones y pensamiento (Pensamiento colaborativo)

Enfatizan el hecho de que es necesaria la investigación para poder realizar un proceso adecuado de innovación docente basado en preguntas nucleares que atiendan a los problemas detectados en la realidad del aula (Medina Rivilla et al., 2019).

Mas-Torelló (2011), en la competencia de “contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia”, explica que se precisa promover un espíritu innovador para mejorar la calidad educativa. Esto es, actitudes de cambio, reflexión, flexibilidad, crítica y evaluación constante. A este respecto, indican que el docente constituye un agente de cambio. Apodaca y Grad (2002) aportan a esta perspectiva la necesidad de utilizar estrategias evaluativas como formación propia del DPD.

Para concluir los resultados de las preguntas de investigación 2 y 3, debido a que son temas interrelacionados, se ofrece el siguiente gráfico. La Figura 1 muestra la cantidad de marcos de competencias que relacionan el DPD con cada una de las competencias docentes identificadas, el alcance de las cuales se explica en la Tabla 3. Se han plasmado los resultados pertenecientes a las competencias psicopedagógica, de colegialidad docente, de desarrollo personal y de revisión y mejora, pertenecientes a la clasificación anteriormente nombrada (Buils et al., 2023), porque son las que se relacionan con el DPD en los marcos analizados. Los resultados obtenidos muestran una fuerte vinculación del DPD con la competencia de Revisión y mejora de la práctica docente y del desarrollo personal (n=15).

Figura 1
Resultados del análisis de competencias docentes con las que se vincula el DPD en los marcos. Elaboración propia.



Implicaciones sobre la formación docente del profesorado universitario

Centrándonos en la PI.4 sobre las implicaciones formativas, Pérez Curiel (2005) es una de las autoras principales que impulsa desde hace años la conveniencia de una formación permanente del profesorado, basada en la definición y puesta en práctica de competencias generales y específicas. Además, Saravía (2008) entiende la formación como el cimiento de las actividades académicas fundamentales, las cuales se retroalimentan con el “potencial profesional” que depende del desarrollo de las competencias docentes. De hecho, Álvarez-Rojo junto a sus colegas (2009), determinan que las competencias delimitadas en cada perfil docente podrían ser utilizadas como posibles ámbitos temáticos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Como dice Tejada (2009), el marco competencial docente precisa ser considerado desde el punto de vista profesionalizador, puesto que es un oficio que evoluciona constantemente.

Así pues, en general inciden en la necesaria formación del profesorado universitario basada en el desarrollo de competencias específicas y ligado a la definición del perfil profesional (Alcalá del Olmo, 2019; Álvarez-Rojo et al., 2009; Domínguez et al., 2014; Saravia, 2008; Valcárcel, 2003). Aluden así a un enfoque que permita el cambio conceptual del perfil docente (De Juanas Oliva, 2009; Medina et al., 2011). Valcárcel (2003) afirma que dicho perfil se puede transformar mediante acciones y programas formativos y necesita contar con los apoyos necesarios requeridos. De hecho, una de las principales recomendaciones para establecer estrategias de DPD en educación superior es establecer una unidad específica para aspectos relacionados con el desarrollo pedagógico del personal. Con el establecimiento de dicha unidad se promueven sinergias de crecimiento, formación e innovación docente (Inamorato dos Santos et al, 2019).

Si queremos especificar cuáles serían las tareas más adecuadas para la formación docente en base a competencias docentes, debemos considerar las aportaciones de Domínguez et al. (2014), quienes señalan las siguientes: diseño de la docencia en torno al desarrollo de competencias del alumnado; integración de medios en la docencia; práctica de un discurso adaptado; colaboración entre colegas propiciando el desarrollo de la identidad profesional; y equilibrio investigación e innovación.

Por tanto, se toma el DPD como un proceso continuo de transformación que necesita ser gestionado y potenciado por el propio docente, actualizando así la propia identidad docente de acuerdo a las demandas y necesidades emergentes (Ortega Navas, 2010; Tejada, 2009). Para tal fin, muchos autores conciben la formación permanente como un elemento indispensable para el DPD, así como aquellos procesos continuos de aprendizaje durante toda la vida, o *lifelong learning* (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Pérez Curiel, 2005; Zabalza, 2010). Esto se puede asociar con la necesidad que tienen las universidades europeas de asumir un papel más sobresaliente en la formación permanente del profesorado (Villa, 2020). En ese sentido, Zabalza (2011) remarca que en el ámbito universitario se empiezan a adoptar nuevos enfoques como el *lifelong learning* debido a la necesidad de formarse para la docencia, más allá del puro conocimiento disciplinar.

Con tal de apostar por una formación de calidad, los marcos establecen que esta debe partir de planteamientos contextuales y reflexivos en su desarrollo profesional. A su vez, se deben atender a los desafíos de la profesión y al entorno en que se envuelven, con tal de promover el análisis de la propia práctica profesional (Alcalá del Olmo, 2019; Tejada, 2009). Una herramienta que podría ayudar en el proceso de reflexión colectiva en el DPD, desde una perspectiva institucional e individual, puede ser el Marco de Desarrollo Académico Docente, o MDAD (Paricio et al., 2019). Este instrumento permite evaluar y reflexionar sobre el DPD, en base a cuatro niveles progresivos de desarrollo académico combinados con quince dimensiones en cuanto a la manera de concebir y practicar la docencia. Las dimensiones se organizan en tres bloques: planificación del currículo; cómo se enseña y se aprende; conocimientos, valores y concepciones académicas que fundamentan nuestras acciones docentes.

Además, Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016) añaden a este respecto, la competencia de “Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución”. Instan al docente a coordinarse con sus homólogos para organizar la docencia, a la par que participar y promover eventos, jornadas y encuentros que completen su propia formación y la del alumnado. Alcalá del Olmo (2019) agrega que compartir las experiencias con colegas es clave para la construcción de la identidad profesional.

Con tal de avanzar en dicha construcción identitaria de la cultura profesional y académica del profesorado, Medina Rivilla et al. (2019), proponen trabajar la competencia social docente de manera complementaria con la comunicativa desde un tratamiento didáctico. Estos autores destacan la importancia de complementar las competencias de innovación, investigación y comunicación para poder encaminar a los docentes hacia una cultura de innovación continua de la docencia. De este modo, se construye un discurso creativo y en colaboración con los demás agentes implicados -docentes, estudiantes e investigadores- .

Para que la formación permanente sea eficaz en aras de un correcto desarrollo profesional, convendría vincular los aprendizajes derivados de diversos ámbitos, contextos y experiencias, además de dicha educación formal ofrecida al personal docente (Cobo y Moravec, 2011). A su vez,

otras investigadoras como Orozco y Moriña (2022) determinan que la formación debería ser obligatoria, continua y autónoma, así como estar estrechamente relacionada con la realidad del aula y partir de sus propias necesidades formativas. Algunos marcos coinciden con el planteamiento de Rodríguez Espinar (2020) en cuanto a que sería beneficioso partir de las propias reflexiones del profesorado y, por tanto, de sus propias necesidades. Esto resulta imprescindible para personalizar y atender a las demandas existentes, de tal manera que se asegure un proceso consciente de reflexión para potenciar la toma de decisiones adecuada (Sánchez-Tarazaga y Esteve, 2023).

Conclusiones

En líneas generales, los marcos vinculan el DPD con el trabajo de competencias en un proceso continuo de crecimiento y adaptación. Este proceso, potenciado y gestionado por el propio educador, necesita de una motivación extrínseca e intrínseca acarreada por una formación adecuada al perfil profesional docente. A ello cabe añadir que los marcos consideran importante tomar al docente como un agente de cambio y como profesional que se relaciona con otros agentes educativos para desarrollar la colegialidad docente. Además, los marcos también relacionan el proceso de desarrollo profesional con prácticas de evaluación y reflexión sobre la propia práctica, lo cual deriva en la mejora e innovación docente para orientarse a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por tanto, tal como indica Alcalá del Olmo (2019), se requiere potenciar un desarrollo profesional que parta de nuevas y desafiantes competencias profesionales. Un DPD que vaya más allá de la transmisión de contenidos, evaluación de los aprendizajes y selección de estrategias metodológicas. Es decir, que el profesorado trate de llegar aún más lejos, de manera que planifique la docencia a partir del contexto y sus necesidades, así como que se detenga a reflexionar y analizar la propia práctica para la mejora docente.

Asimismo, pocos son los que incluyen explícitamente una definición de DPD en los marcos de manera completa y holística. Por ende, quedaría indagar más sobre la interconexión entre el proceso de adquisición y desarrollo competencial con el de crecimiento profesional y definición identitaria docente.

La formación permanente del profesorado es considerada fundamental para el DPD y se destaca la importancia de una formación basada en el desarrollo de competencias específicas y en la actualización del perfil profesional (Buils et al., 2025). Además, se enfatiza que la preparación sea contextual y reflexiva, de modo que atienda a los desafíos de la profesión y promueva el análisis de la propia práctica profesional. La construcción de la identidad profesional también se considera crucial, y los textos consultados destacan la importancia de compartir experiencias y participar en la dinámica académica y organizativa de la institución.

A la luz de los resultados obtenidos, creemos conveniente promover una formación tanto institucionalizada como democrática (Zabalza, 2004). Dicho de otro modo, que combine las acciones formativas promovidas por la institución con aquellas que partan de las necesidades, motivaciones y demandas de los participantes. Todo ello, teniendo en cuenta que se debería cuestionar el “conocimiento disponible” antes de diseñar dichas acciones (Rodríguez Espinar, 2020).

De igual forma, estas formaciones necesitarían ir acompañadas de una evaluación y orientación para su desarrollo competencial. Sin embargo, algunos autores han evidenciado la falta de criterios definidos para evaluar la competencia docente. Esta carencia ha conllevado a una dificultad para unificar el perfil competencial docente y estandarizar herramientas evaluativas (Sánchez-Tarazaga, 2016; Scherak y Rieckmann 2020).

De esta manera, y tomando en consideración el actual contexto digital que implica un sistema educativo y una sociedad en constante cambio, es preciso redefinir la formación docente y establecer las competencias necesarias que permita al profesorado afrontar los desafíos actuales y futuros (Gisbert y Caena, 2022). A este respecto, Esteve et al. (2018) proponen una competencia digital docente comprensiva en la que la utilización de las TD abarque aspectos clave de la acción

docente. De hecho, integrar las TD en el propio DPD contribuye a un mayor conocimiento profesional sobre contenidos y pedagogía, además de conocimientos tecnológicos en sí (Sánchez et al., 2023). Esto es especialmente relevante después del impacto de la pandemia Covid-19, que evidenció la necesidad de promover planes de DPD que formasen al profesorado en la integración pedagógica de las TD en la enseñanza. Esta integración debe partir de un apoyo institucional adecuado y una colaboración profesional (Sánchez-Tarazaga et al., 2023).

Para obtener una visión más amplia del DPD para la formación del profesorado universitario sería interesante realizar un análisis de otros marcos profesionales docentes a nivel internacional. Sin embargo, el presente trabajo muestra resultados esclarecedores para trazar líneas de acción en lo que a la formación y desarrollo profesional del profesorado se refiere. A raíz del análisis realizado, se presenta una síntesis de las competencias docentes necesarias a incluir en las estrategias institucionales y personales de promoción del DPD del profesorado universitario (Tabla 3), en base al modelo propuesto por Buils et al. (2023). En este sentido, se ha incluido la competencia digital transversal como competencia clave para el DPD, ya que, como se ha mencionado anteriormente, esta es necesaria para el desarrollo competencial del profesorado desde una perspectiva holística, crítica pedagógica y actualizada.

Tabla 3

Síntesis de las competencias vinculadas con el DPD del profesorado universitario. Elaboración propia.

Competencias	Alcance
Psicopedagógica	<i>Conocimiento y comprensión los procesos de aprendizaje del alumnado de una disciplina para desarrollar una docencia que atienda a la diversidad y a las necesidades del contexto, teniendo en cuenta el compromiso social y la responsabilidad ética del docente.</i>
Digital transversal	<i>Actualización continua de la competencia digital docente para adaptarse a las necesidades emergentes y utilizar las tecnologías digitales transversalmente de manera comprometida socialmente en el desempeño docente a la vez que enriquezcan el propio desarrollo profesional y el desarrollo competencial del alumnado.</i>
Colegialidad docente	<i>Desarrollo del aprendizaje docente a partir de las propias experiencias y las de los otros docentes mediante un desempeño interpersonal.</i> <i>Participación activa en la dinámica académico-organizativa de la institución y en procesos de revisión y práctica docente mediante un trabajo colaborativo y coordinado con otros docentes para la construcción identitaria de la cultura profesional y académica del profesorado.</i> <i>Promoción de una cultura de innovación continua de la docencia y sinergias de crecimiento, formación e innovación docente en colaboración con diversos agentes implicados.</i>

Desarrollo personal	<p>Gestión y potencialización del propio desarrollo profesional a partir de la competencia de <i>identidad profesional</i>, necesaria para la construcción y desarrollo de la identidad docente cultural, profesional y académica.</p> <p><i>Actualización de la propia identidad docente</i> mediante la identificación de concepciones personales, demandas y necesidades emergentes.</p> <p><i>Transformación del rol docente</i> hacia un <i>agente comunitario activo</i> y un <i>desempeño profesional pedagógico y ético</i> mediante el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales.</p>
---------------------	--

Revisión y mejora de la práctica docente	<p><i>Estrategias metacognitivas</i> de auto-análisis, evaluación y reflexión sistemática teórico-práctica sobre la docencia orientadas a la mejora de la práctica docente.</p> <p><i>Formación continuada y autónoma</i> adaptada a las necesidades del profesorado y a la realidad del aula. <i>Vinculación con los aprendizajes</i> derivados de diversos ámbitos, contextos y experiencias.</p> <p><i>Investigación sobre la propia enseñanza</i> para una innovación educativa y mejora docente basada en evidencias científicas y adecuada al contexto, promovidas por actitudes de cambio, reflexión, flexibilidad, crítica y evaluación constante.</p>
--	--

En definitiva, la definición del perfil competencial docente es solo una parte triangular del DPD que podría servir al propio profesorado para reflexionar sobre su tarea docente, detectar sus propias necesidades formativas y orientar así su desarrollo profesional (Gilis et al., 2008). Al mismo tiempo, contribuye a potenciar la profesionalización de la enseñanza (Valle et al., 2023). Consideramos conveniente que cada docente haga suyas las dimensiones competenciales. De este modo, el educador puede contextualizar y personalizar dichas competencias. A su vez, este proceso le puede servir para afrontar su DPD de manera autónoma en lo que se denominan las ecologías de aprendizaje, en entornos tanto formales como informales, virtuales y presenciales (González-Sanmamed et al., 2020).

En suma, el profesorado necesita oportunidades para potenciar su DPD, con tal de promover el crecimiento, la exploración, el aprendizaje y el desarrollo en su profesión (Villegas-Reimers, 2003). Y, tal como hemos visto, estas oportunidades deberían partir de un marco que especifique las características y procesos necesarios a desarrollar para un adecuado desempeño profesional.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D “Desarrollo profesional e iniciación docente en la universidad: Políticas, competencias docentes y retos para un mundo digital” de la Universitat Jaume I (Ref.: UJI-A2020-18). Además, está financiado por el Ministerio de Universidades de España bajo la ayuda FPU21/00298 y por la Universitat Jaume I (Ref. PREDOC/2022/25).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, S.B. y P.A-A.; método, S.B. y L.S-T.; análisis de datos, S.B. y P.A-A.; investigación, S.B., P.A-A., L.S-T. y F.M.E-M.; resultados, S.B. y F.M.E-M.; conclusiones, S.B. y L.S-T.; redacción, revisión y edición, S.B., P.A-A., L.S-T. y F.M.E-M.; supervisión, L.S-T. y F.M.E-M.; administración de proyectos, F.M.E-M. y L.S-T.; adquisición de financiación, S.B., P.A-A., L.S-T. y F.M.E-M.

La autoría debe limitarse a aquellos que hayan contribuido sustancialmente al trabajo informado y todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- 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>
- Alemán Juárez, A., Alfaro Ávila, J. C., y López Bátiz, M. (2023). La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (37), 38–53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- 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, M., 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. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/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.
- Ávalos, B. (2023). Teacher Professional Development: Revisiting Critical Issues. In *Approaches to Teaching and Teacher Education* (Vol. 43, pp. 59-71). Emerald Publishing Limited. https://books.google.es/books?hl=en&lr=lang_en&id=oSTOEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&ots=uKbM9xG5JF&sig=rHw97f-yPC8iolgDgYOOYqQ9QfA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., y van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001>
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., y Esteve-Mon, F. M. (2023). Competencias docentes para el desarrollo profesional en la universidad actual. *Journal of Supranational*

- Policies of Education*, 17, 76-102. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.005>
- 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>
- Buils, S., Sánchez-Tarazaga, L. and Esteve-Mon, F.M. (2025), Initial Teacher Training of Novice Faculty in the Spanish Higher Education System. *Higher Education Quarterly*, 79: e70026. <https://doi.org/10.1111/hequ.70026>
- 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>
- Casero Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223-242. <https://www.jstor.org/stable/23766298>
- Castañeda, L., Vanaclocha, N., Velasco, J.R., Ruiz, P., Hartillo, M.I., Pereira, E., y Ruiz, A. (2023) *Marco de Competencia Digital Docente Universitario. Creación y validación*. Proyecto UNIDIGITAL DigCompEdu-FYA. <http://hdl.handle.net/10201/136836>
- Cifuentes, P., Alcalá del Olmo, M. J., y Blázquez, M. R. (17-19 de febrero, 2005). *Rol de profesorado en el EEES* [Comunicación en congreso]. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180003.pdf>
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva Ecología de la Educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829327>
- 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>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T., y Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation: research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121. <http://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. En A. Lieberman, y L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Teachers College Press.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/macrieb/documentos/LIJ001.pdf>
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Comisión Europea. (2022). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una estrategia europea para las universidades*. Estrasburgo. {SWD(2022) 6 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0016>
- Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 54, 315-318. <https://doi.org/10.1111/ejed.12348>
- 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. <http://revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/38.pdf>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. *Cuadernos*

- de Integración Europea, 2. <https://doi.org/10.18682/add.vi3.3307>
- 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>
- Elexpuru, I. (2006). *Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 13. <http://digital.casalini.it/9788498306958>
- Esteban, R. M. (2014). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona, profesores y estudiantes*. Octaedro. <https://elibro.net/es/lc/uji/titulos/61903>
- 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. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174771/58806.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrández-Berruero, 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, 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>
- 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. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.401221>
- 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>
- Gast, I., Schildkamp, K., y van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- 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-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Gros, B., y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/143637>
- 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>
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54, 323-336. <https://doi.org/10.1111/ejed.12349>

- Inamorato dos Santos, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A. y Martinaitis, Ž. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practices*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://core.ac.uk/download/pdf/199318332.pdf>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- Ludwikowska, K. (2019). Teacher competence inventory: An empirical study on future-oriented competences of the teaching profession in higher education in india. *Education & Training*, 61(9), 1123-1137. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0266>
- Malik, S. K., Nasim, U., y Tabassum, F. (2015). Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 169-181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080484.pdf>
- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211. <http://hdl.handle.net/10481/23166>
- Mas-Torelló, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesorado universitario en el Espacio 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. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-profesor-universitario-en-espacio-europeo-de/docview/1793375564/se-2>
- 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. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382011000200006
- 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>
- Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N.B., Viana, M. A., y Almeida, M. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Neves, R. M., Lima, R. M., y Mesquita, D. (2021) Teacher Competences for Active Learning in Engineering Education. *Sustainability* 13, 9231. <https://doi.org/10.3390/su13169231>
- Orozco, I., y Moríña, A. (2022). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*. <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- 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. <http://hdl.handle.net/11162/161267>
- 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.
- 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017146007>
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. In J. Carreras y P. Perrenoud (Eds.), *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.

- Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183>
- 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.
- Rué, J., y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'espai europeu d'educació superior*. Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruíz 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. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Ruiz-Melero, M. J., y Bermejo, R. (2022). Los escenarios de enseñanza determinan el perfil del docente del siglo XXI. *Revista E-Psi*, 11(1), 90-111. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo5.pdf>
- Sánchez, A., Llopis, M. À., Buils, S., y Esteve, F. (2023). El desarrollo profesional docente en un mundo digital: El caso de las universidades valencianas. En L. Sánchez-Tarazaga y F. Esteve (eds.), *El profesorado novel en la Universidad. Oportunidades para su formación inicial y desarrollo profesional docente*, 149-162. Narcea. ISBN 978-84-277-3131-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235296>
- 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). <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.003>
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja, A., Colomer, C., y Ferrández-Berruero, R. (2023). Teaching in a COVID-19 pandemic: perceptions and practices of university faculty in Spain. *Tuning Journal in Higher Education*.
- Sánchez-Tarazaga, L., y Esteve, F. (2023). La formación inicial del profesorado universitario en España. En L. Sánchez-Tarazaga y F. Esteve (Eds.), *El profesorado novel en la Universidad. Oportunidades para su formación inicial y desarrollo profesional docente* (8-16). Narcea Ediciones.
- Sánchez-Tarazaga, L., y Matarranz, M. (2023). The teaching profession in European Union Education Policy. *Revista de Educación*, 399, 131-157. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94161>
- 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>
- Serrano-Rodríguez, R., Amor Almedina, M. I., Guzman Cedeño, Á., y Guerrero-Casado, J. (2020). Validation of an Instrument to Evaluate the Development of University Teaching Competences in Ecuador. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/1538192718765076>
- 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. <http://hdl.handle.net/10481/7373>
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, 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>
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. PROYECTO EA2003-0040. <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarce11.pdf>
- Valle, J.M; Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Competencias profesionales docentes*. EL MODELO 9:20. Narcea.
- Van Dijk, T. A. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso & Sociedad*, 9(1-2), 15-32.
- 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., 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.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010.locale=es>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 1. <https://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. el escenario y sus protagonistas*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza, M. A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3) 397-424. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442011000300006&script=sci_abstract&lng=en
- Zaldívar, M., y Lorenzo, O. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 22, 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., y Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer Nature.