

INFORME 2023

RETOS DE LA COMPETENCIA **DIGITAL** DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARGENTINA

BRASIL

CENTROAMÉRICA Y CARIBE

CHILE

COLOMBIA

MÉXICO

PERÚ

"El amauta soñaba" óleo de Liber Fridman, 1986.



Secretaría General
Iberoamericana
Secretaría-Geral
Ibero-Americana



meta@redTIC
by uni>ersia

[Amauta]

En el imperio Inca, se le decía Amauta (en quechua: hamawt'a) al sabio o filósofo que enseñaba sus conocimientos de religión, historia, ciencias y mucho más a los hijos de la nobleza o del Inca. En pocas palabras, eran los maestros de los futuros gobernantes, una labor de gran honor y responsabilidad.

Portada:

“El amauta soñaba”, obra de Liber Fridman.

Óleo sobre pergamino, 16 cm. x 20 cm.

Buenos Aires, Argentina, 1986.

<http://www.liberfridman.org>

MetaRed by Universia

EDITA: Fundación Universia
Avenida de Cantabria, s/n
Edificio Pereda, Planta 1
28660 Madrid, España
coordinacion@metared.org
www.metared.org

Este documento se puede descargar en formato PDF desde la sección de publicaciones de la web de MetaRed (www.metared.org/global/estudios-informes.html)

Cualquier referencia a este libro deberá citarse como:

Prendes-Espinosa, M.P. y Carvalho, M.A.G. (2023).

Los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior. Informe 2023. MetaRed TIC. España.

INFORME 2023

RETOS DE LA COMPETENCIA **DIGITAL** DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Maria Paz Prendes-Espinosa - Marco Antonio Garcia de Carvalho

ARGENTINA
BRASIL
CENTROAMÉRICA Y CARIBE
CHILE
COLOMBIA
MÉXICO
PERÚ



Secretaría General
Iberoamericana
Secretaria-Geral
Ibero-Americana



meta  **redTIC**
by uni>ersia

INFORME 2023

RETOS DE LA
COMPETENCIA DIGITAL
DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ÍNDICE

Presentación	4
Prólogo	6
Introducción	7
Resumen ejecutivo	10

CAPÍTULO 1 Competencia digital docente	14
---	-----------

CAPÍTULO 2 MetaRed TIC y la evaluación de competencias digitales	22
---	-----------

CAPÍTULO 3 ¿Quiénes han respondido al cuestionario?	31
--	-----------

CAPÍTULO 4 Resultados según las áreas de DigCompEdu	40
--	-----------

CAPÍTULO 5 Ideas extraídas de los datos	87
--	-----------

Conclusiones	100
---------------------	------------

Referencias bibliográficas	108
Agradecimientos	109
Sobre los autores	111
Anexo	112

Categorización de las respuestas de los cuestionarios según nivel de competencia

Presentación

Este Informe 2023 sobre los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de Educación Superior, es el resultado de un mandato que, como responsables de la Gobernanza de MetaRed TIC, realizamos al Grupo Internacional de Tecnologías Educativas y por el que les solicitábamos que, siendo el informe de 2021 un gran punto de partida, pudieran producir una serie temporal de publicaciones que permitiera comparar la evolución que se produce en la incorporación de competencias digitales en el profesorado iberoamericano.

De esta forma, el informe se nutre de los resultados obtenidos en las 7 redes de MetaRed TIC destinados a la realización de sus 2º informes, excepto MetaRed TIC Centroamérica y caribe, que ha realizado esta vez su 1ª campaña de recogida de datos. Así, al igual que con la primera iteración de esta iniciativa, conseguimos el beneficio inmediato de que los docentes obtengan un *feedback* rápido sobre su desempeño digital, proporcionándoles consejos con los que mejorarlo, pero también persigue el objetivo de generar certidumbres para que las Instituciones de Educación Superior participantes y los Sistemas nacionales de Educación Superior puedan realizar un diagnóstico evolutivo de la situación y establecer las estrategias y fomento de las políticas institucionales que detonen la implementación de acciones para llevar a cabo la capacitación digital de sus docentes.

Uno de los puntos fuertes del informe aquí presentado es poder mostrar comparativamente la evolución de la adquisición de capacidades digitales por parte de nuestro profesorado. En este sentido, más de 18.000 docentes volvieron a participar en esta nueva autoevaluación de sus competencias digitales con una herramienta que adaptaba sus preguntas a la nueva realidad surgida tras el impacto inmediato que produjo la pandemia de la COVID-19 y que reflejó el informe de 2021. La foto panorámica que nos muestra este informe es que los y las docentes iberoamericanas perciben su capacidad digital de forma estable comparada con las competencias que adquirieron de manera acelerada tras ese primer impacto de la pandemia. No se aprecian mejoras significativas ni un empeoramiento de las mismas, y es por ello que, como Rectores y Rectoras responsables de la gobernanza de las universidades iberoamericanas, los resultados nos impelen a seguir promoviendo acciones efectivas para el avance y mejora del desempeño digital docente, hecho que indudablemente repercutirá en la calidad de los procesos educativos e indirectamente, en la adquisición de buenas prácticas digitales del estudiantado, cuestión también central en el ámbito educativo, no nos olvidemos de ello.

Más de 18.000 docentes volvieron a participar en esta nueva autoevaluación de sus competencias digitales con una herramienta que adaptaba sus preguntas a la nueva realidad surgida tras el impacto inmediato que produjo la pandemia de la COVID-19 y que reflejó el informe de 2021.

Queremos reconocer el apoyo de la *Secretaría General Iberoamericana* (SEGIB) en el desarrollo de esta iniciativa y su decisiva labor para involucrar y concienciar sobre la importancia de esta cuestión clave a las altas autoridades de la Educación Superior de nuestros países. Felicitar de nuevo por el formidable análisis de los datos y presentación de conclusiones realizado por los autores del informe. Dar la enhorabuena otra vez a los coordinadores y coordinadoras de los Grupos de Tecnologías Educativas de las distintas redes participantes por revalidar el éxito de esta iniciativa puesta al servicio de las IES de sus países. Y cómo no, volver a mostrar nuestra gratitud a los académicos participantes de nuestras universidades, que perciben nítidamente la importancia de evaluar y adquirir las competencias digitales necesarias para desarrollar metodologías docentes adecuadas a la nueva realidad educativa.

Para finalizar este prólogo, simplemente señalar que, como encargados de la gobernanza de la red de redes MetaRed TIC, y con el inestimable respaldo de Fundación Universia y Banco Santander Universidades, seguiremos animando la realización de proyectos colaborativos entre las IES iberoamericanas como el que presentamos aquí, con un objetivo esencial, el de fomentar su transformación digital y la mejora que ésta produce en todos sus ámbitos de actuación, siendo uno de los más principales el compromiso de nuestras universidades con el desarrollo de nuestras sociedades iberoamericanas.

Presidentes y Presidentas Rectores y Rectoras de MetaRed TIC.

Prólogo

Una de las cuestiones centrales a las que se dirige la Estrategia Iberoamericana para la Transformación Digital de la Educación Superior, aprobada por la XXVIII Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno (Santo Domingo, República Dominicana, 25 de marzo de 2023), es la de la capacitación digital del profesorado.

Son tres las líneas de actuación de la Estrategia que confluyen en este ámbito:

En primer lugar, la evaluación de las competencias digitales de las y los docentes, de manera que éstos puedan conocer de manera voluntaria su nivel de capacitación en relación con un marco común de referencia, facilitando así, además, una información valiosísima para la mejora de sus respectivas instituciones y sistemas de educación superior.

En segundo lugar, la promoción de mecanismos de colaboración que contribuyan a mejorar la disponibilidad y accesibilidad de recursos formativos de calidad para la mejora de las competencias digitales del profesorado, ofreciendo así, de manera equitativa, oportunidades de capacitación que respondan a los diferentes niveles del marco común de referencia.

En tercer lugar, el reconocimiento y certificación del nivel de capacitación digital alcanzado, de manera que este pueda ser reconocido y tenido en cuenta, nacional e internacionalmente, en el espacio iberoamericano.

El avance en estas tres líneas de actuación es y sólo será posible gracias al diálogo, la concertación y una estrecha colaboración entre gobiernos e instituciones de educación superior, tanto en el ámbito de la Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior como en el del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB). También juega un papel muy importante el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES).

Pero, muy especialmente, debe destacarse la estrecha cooperación que la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) viene manteniendo con MetaRed. Este Informe Iberoamericano de las Competencias Digitales Docentes de Educación Superior, realizado en 2023, es una buena muestra de la excelente labor de MetaRed TIC y resulta una herramienta insustituible para avanzar en la implementación de la Estrategia Iberoamericana para la Transformación Digital.

Estamos seguros de que la colaboración entre MetaRed y la SEGIB seguirá ofreciendo resultados relevantes para la mejora de las Instituciones de Educación Superior iberoamericanas.

Félix García Lausín

Director Coordinador del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la *Secretaría General Iberoamericana* (SEGIB)

[Volver al índice](#) ▲

Introducción

El “*amauta*” era un hombre sabio, un filósofo, un maestro para los incas, palabra cuyo origen lo encontramos en el quechua “*amawt’a*”. Existían en la cultura incaica dos tipos de educación: mientras la mayoría de la población recibía la educación de la familia, las clases nobles contaban con estos hombres sabios -los amautas- para recibir una educación formal. En Bolivia y Perú, según nos explica la RAE (Real Academia Española), sigue usándose en la actualidad el término amauta para referirse a personas ancianas y experimentadas de la comunidad indígena, personas consideradas sabias, que tienen autoridad moral e incluso que en ocasiones asumen funciones de gobierno . Nos sirve en este caso la figura del amauta para poner de relieve el papel tan importante de los docentes en todos los niveles y etapas del sistema educativo, todos los que nos dedicamos a la noble y difícil tarea de enseñar. Los profesores de ayer, de hoy y de mañana desempeñan un papel fundamental para la construcción de la sociedad, pues una ciudadanía formada y crítica es la mejor garantía de una sociedad mejor y un futuro más prometedor.

Y es el profesorado el eje central de nuestro estudio, el profesorado en la universidad actual que vemos cómo de modo imparable va avanzando hacia una progresiva y cada vez mayor digitalización de todos sus procesos -gestión, investigación y formación-. Hablar de sociedad digital se ha convertido en un sinónimo de la sociedad del siglo XXI, pues en todas las esferas de nuestras vidas es posible observar el impacto de la digitalización desde que llegara Internet hace ya varias décadas. La transformación digital ha impregnado todos los aspectos de la sociedad

contemporánea, desde la forma en que trabajamos y nos relacionamos hasta cómo accedemos a la información y aprendemos, por lo que también es una variable fundamental para comprender la evolución y el cambio de las universidades.

Esta sensación de cambio es aún más vertiginosa -si cabe- desde que han empezado a llegar al gran público las aplicaciones de inteligencia artificial, usables y accesibles para todos. La velocidad con la que se produce el avance de la digitalización hace que sea de importancia incuestionable el análisis de la educación y aún más si cabe en el ámbito de la enseñanza superior, pues en nuestras instituciones estamos formando a los profesionales de las próximas décadas y deben estar preparados para ese futuro que les espera. Los egresados universitarios de los próximos años deberán estar preparados para un futuro que desconocemos, pero que creemos con seguridad que será diferente al presente y que les exigirá una formación adecuada para responder a nuevos retos ligados indefectiblemente a la digitalización.

En este contexto social, la educación superior no es pues ajena a la influencia de la revolución digital, lo que exige que todo el profesorado adquiera y desarrolle una competencia digital sólida y con capacidad para el aprendizaje a lo largo de la vida. Aquello que uno no domina, no lo puede enseñar. Un buen docente universitario debe poseer el conocimiento especializado de su ámbito, pero también las habilidades y destrezas necesarias para enseñarlo. Así, la competencia digital docente se ha convertido en un componente esencial de la enseñanza

Los profesores de ayer, de hoy y de mañana desempeñan un papel fundamental para la construcción de la sociedad, pues una ciudadanía formada y crítica es la mejor garantía de una sociedad mejor y un futuro más prometedor.

Los docentes universitarios somos los nuevos *amautas*. Es nuestra responsabilidad ofrecer a los universitarios una formación de calidad y adecuada a las necesidades sociales y de empleabilidad de esta sociedad del siglo XXI.

en todos los niveles y etapas y las universidades no pueden ser ajenas a ello. Nos enfrentamos a nuevos retos y también a nuevas oportunidades y es nuestra responsabilidad formar a los futuros profesionales para ello. La competencia digital docente se presenta como una herramienta clave para responder a estas expectativas y potenciar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Asumiendo las áreas de los modelos de ciudadanía digital y competencia digital del marco europeo en el cual se sustenta nuestra aproximación, los estudiantes han de ser capaces de informarse, comunicarse, colaborar, usar y producir recursos, resolver problemas, ser creativos, desarrollar su capacidad de aprender de forma autorregulada y también, muy importante, de hacer un uso seguro y un uso ético de las tecnologías digitales. Para ello, los docentes hemos de desarrollar todas esas competencias digitales y además las competencias profesionales propias de nuestro trabajo, demostrando nuestra capacidad para seleccionar y diseñar recursos, diseñar ambientes de aprendizaje, evaluar, tutorizar, adaptar nuestros modelos de enseñanza... y ser capaces de construir redes de colaboración e intercambio de experiencias para poder liderar los procesos de cambio en nuestras instituciones.

Todo esto -que cabe en un solo párrafo- exige un enorme esfuerzo individual y colectivo: un esfuerzo de los docentes, pero también de las instituciones educativas y de los organismos encargados de definir y concretar las políticas educativas a todos los niveles de la administración, así como también el apoyo de los agentes sociales. Porque una formación

de calidad es la mejor garantía de futuro que podemos darles a nuestros jóvenes, así que exige y merece que hagamos el esfuerzo.

Los docentes universitarios somos los nuevos *amautas*, pero ya no solo somos responsables de las clases nobles como aquéllos, sino que ahora somos responsables de miles de universitarios que llenan nuestras aulas y que en los próximos años serán los profesionales y los líderes de nuestra sociedad cambiante e incierta. Es nuestra responsabilidad ofrecerles una formación de calidad y adecuada a las necesidades sociales y de empleabilidad de esta sociedad del siglo XXI.

Y conscientes de ello, desde MetaRed TIC se coordina desde el año 2020 una iniciativa para analizar la percepción de competencia digital del profesorado universitario en Iberoamérica, iniciativa que se lleva a cabo en colaboración con los grupos de MetaRed TIC de los diferentes países colaboradores. Son precisamente estos grupos de trabajo los encargados de difundir el cuestionario para garantizar la mayor cantidad de muestra participante posible en este estudio de carácter exploratorio. Además, hay que resaltar que MetaRed TIC ha contado con la importante colaboración de organismos internacionales como el *Joint Research Centre* (JRC) de la Comisión Europea, cuya participación fue clave para echar a andar esta iniciativa en sus inicios, o la *Secretaría General Iberoamericana* (SEGIB) que ha proporcionado muy activamente los medios para la divulgación de esta iniciativa en los más altos niveles de la Educación Superior de los países integrados en MetaRed TIC en toda Iberoamérica.

Estos datos empíricos y su análisis podrán ser la base que sustente de forma sólida iniciativas y medidas para la mejora de nuestras instituciones de enseñanza superior.

Tras las conclusiones de indudable interés obtenidas en el análisis de datos de la primera campaña de recogida de información llevada a cabo en 2020/2021 (Prendes-Espinosa y Carvalho, 2022), nos adentramos en este informe en el análisis de los datos de 2022/2023 correspondientes a la segunda campaña, un estudio en el que han participado 540 instituciones de enseñanza superior de Argentina, Brasil, Centroamérica y Caribe, Chile, Colombia, México y Perú. Hemos abordado además en este informe un estudio comparativo entre ambas encuestas (2021 y 2023, primera y segunda campaña respectivamente) para poder explorar las tendencias de cambio. Es importante mencionar que en este informe muchos de los datos estadísticos se han utilizado sin decimales para facilitar la lectura y la comunicación y se han redondeado las cifras utilizando la aproximación con dos decimales.

Ha sido interesante comprobar cómo en la segunda campaña culminada en 2023 aparece -en datos relativos- una menor población de docentes de nivel avanzado, mientras que se ha incrementado el porcentaje de docentes que se autoperciben como de nivel básico. Además, entre las principales conclusiones a extraer del estudio comparativo, encontramos que en algunos indicadores la percepción de competencia digital docente no ha mejorado todo lo que sería de suponer en el contexto de la postpandemia, sino que los datos muestran una percepción más baja.

La lectura de estos datos nos ofrece una interesante visión de la autopercepción de competencia digital docente en el profesorado de las instituciones de enseñanza superior de Iberoamérica. Es, sin duda alguna, una contribución que puede acompañar una valiosa reflexión sobre nuestro presente y asimismo que nos puede ayudar a construir los pilares de nuestro futuro. Así, estos datos empíricos y su análisis podrán ser la base que sustente de forma sólida iniciativas y medidas para la mejora de nuestras instituciones de enseñanza superior, conscientes como somos de la necesidad de rediseñarnos, reinventarnos y redefinir nuestro papel para la construcción de la sociedad de este siglo.

[Volver al índice](#) ▲

Resumen ejecutivo

Este informe recoge los principales resultados extraídos de la encuesta realizada por MetaRed TIC (Fundación Universia) en la campaña de recogida llevada a cabo en 2022/2023, así como también un análisis comparativo con los resultados de la campaña de 2021. Comenzamos mostrando una ficha descriptiva de la investigación que puede verse a la derecha de este texto.

En relación con el instrumento utilizado en la encuesta llevada a cabo, es necesario explicar que es una versión adaptada y mejorada del cuestionario utilizado en la primera campaña (la de 2021, que fue analizada en Prendes-Espinosa y Carvalho, 2022), siendo lo más destacable la incorporación de una nueva área de análisis sobre “Educación abierta” diseñada a partir del modelo OpenEdu (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016). Éstas son las dimensiones de análisis que configuran los bloques del cuestionario:

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

- Autopercepción global sobre CDD (inicio)
- Datos sociodemográficos
- Datos de uso de tecnologías digitales
- Área de compromiso profesional
- Área de contenidos digitales
- Área de enseñanza y aprendizaje
- Área de evaluación y retroalimentación
- Área de empoderamiento de los estudiantes
- Área de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes
- Área de educación abierta
- Análisis de CDD según edad y sexo
- Autopercepción global sobre CDD (final)

ORGANISMO RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN:	MetaRed TIC (Fundación Universia)
COLABORADORES:	Joint Research Centre (JRC) Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) ANUIES-TIC (México) SEMESP y UniRede (Brasil) CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano) Grupo de Investigación en Tecnología Educativa (Universidad de Murcia)
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN:	Exploratoria
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	De tipo descriptivo
TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN:	Encuesta
MODELO TEÓRICO QUE SUSTENTA LA ENCUESTA:	DigCompEdu (Redecker, 2017) OpenEdu (Inamorato dos Santos <i>et al.</i> , 2016)
INSTRUMENTO:	Cuestionario (versión adaptada de la herramienta <i>CheckIn</i>)
PROCEDIMIENTO:	Aplicación de formulario en línea usando herramienta Qualtrics
FECHAS DE LA RECOGIDA DE DATOS:	Desde abril/2022 hasta mayo/2023
PAÍSES QUE HAN PARTICIPADO:	Argentina Brasil Centroamérica y Caribe (incluyen Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá) Chile Colombia México Perú
MUESTRA PARTICIPANTE:	540 instituciones de enseñanza superior (IES) 239 públicas 301 privadas 18.381 docentes universitarios 46,6% de mujeres 52,4% de hombres 1% no contesta

Los datos sociodemográficos nos presentan una muestra participante interesante, pues se han recogido datos de forma equilibrada de hombres/mujeres, con docentes de todas las edades y con una representación bastante amplia de docentes entre 30 y 60 años. En cuanto a su perfil técnico, el porcentaje de docentes que declara usar tecnologías de forma habitual y con cierta facilidad es del 90%, dato que nos puede inducir a pensar que tienden a responder al cuestionario aquellos docentes que a priori muestran interés por las tecnologías digitales.

El dato global obtenido según el nivel de competencia digital docente (CDD) percibido nos muestra un 18,4% en el nivel A (principiantes y

exploradores), un 57,1% en el nivel B (integradores y expertos) y un 24,5% en el nivel C (líderes y pioneros).

Cabe señalar en este punto que la reflexión que se realiza durante el proceso de cumplimentación del cuestionario es en sí misma un valor agregado del proceso, ya que un 33% de los docentes cambia en alguna manera su autopercepción de competencia, pasando de un nivel inferior a uno superior. Este dato resulta del análisis general de los seis niveles (desde A1 hasta C2).

En la comparación de datos entre la campaña 1 (2021) y la campaña 2 (2023), los datos presentan en general porcentajes muy similares, se irán detallando a lo largo de este informe. Este aspecto es importante remarcarlo, pues aunque la muestra participante ha sido menor en esta campaña 2, los datos relativos no muestran diferencias significativas, a pesar del transcurso del tiempo y de las circunstancias de pandemia en las que se realizó la campaña 1.

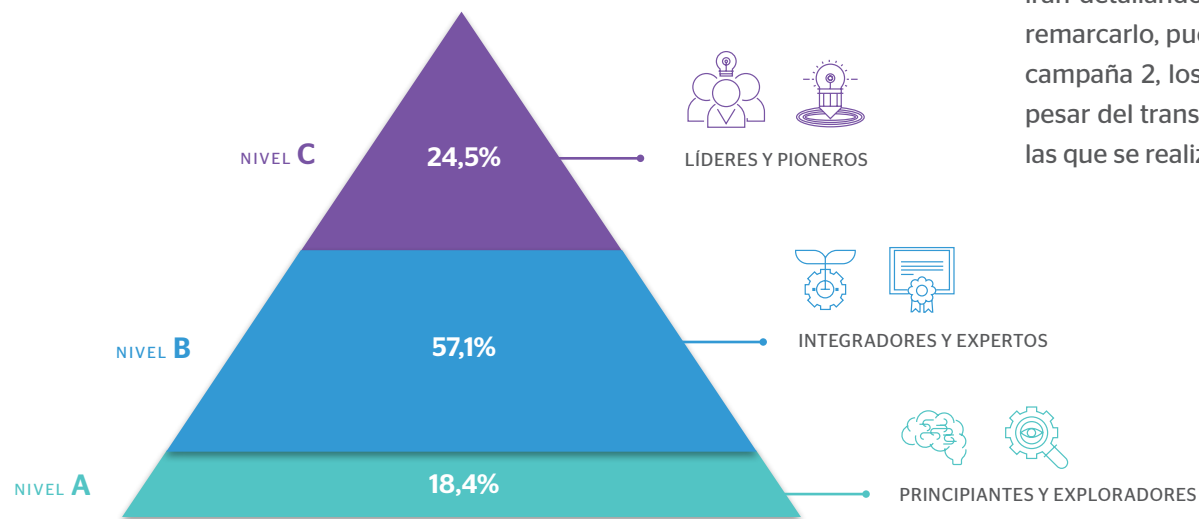


Figura 1: Resultados globales de nivel de CDD percibida en la encuesta de 2023.

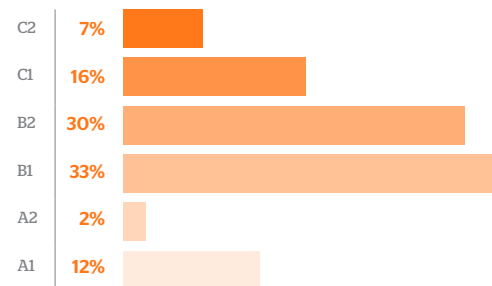
EN RELACIÓN CON LAS ÁREAS DE CDD

- C2: Pionero
- C1: Líder
- B2: Experto
- B1: Integrador
- A2: Explorador
- A1: Principiante

ÁREA 1

Compromiso profesional

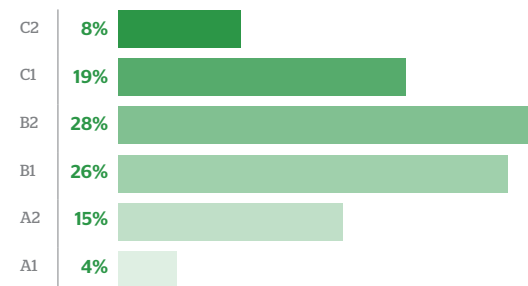
La mayoría de los docentes encuestados (63%) se encuentran en el nivel intermedio. Considerando el porcentaje de 23% de docentes en el nivel avanzado, esto supone un total de 86% de docentes entre los niveles B y C (intermedio y avanzado), siendo esta área 1 de compromiso profesional la que presenta mejores puntajes. Se destacan especialmente los datos sobre la disposición de los docentes a participar en la oferta de cursos de formación en modalidad virtual.



ÁREA 2

Contenidos digitales

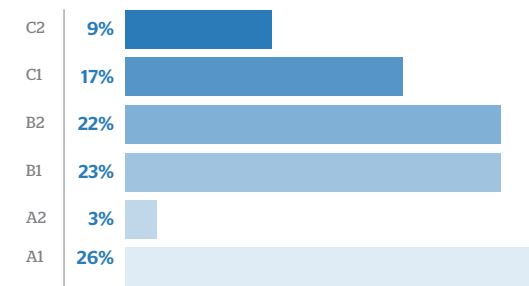
La visión general de esta área es prometedora, con un aumento en la proporción de docentes de nivel avanzado en las tres competencias en comparación con los resultados de la primera campaña. El total de docentes que se sitúan en el nivel intermedio y avanzado es de un 81%. Un punto de atención todavía se refiere a la competencia de “Gestión, Protección y Compartir Recursos” con más de una tercera parte de los docentes en el nivel básico (38%).



ÁREA 3

Enseñanza y aprendizaje

Sumando los datos de nivel intermedio y avanzado, encontramos aquí a las tres cuartas partes del profesorado encuestado (74%), dato que aún siendo positivo, es algo más reducido que en las anteriores áreas 1 y 2. Sorprende en esta área el ambiente colaborativo creado por el uso de herramientas y metodologías que involucran recursos tecnológicos; en la competencia “Aprendizaje Colaborativo”, aproximadamente el 93% de los docentes (56% del nivel intermedio y el 37% del nivel avanzado) indica que los estudiantes utilizan recursos digitales para colaborar entre sí, con el fin de obtener y compartir conocimientos.



ÁREA 4

Evaluación y retroalimentación

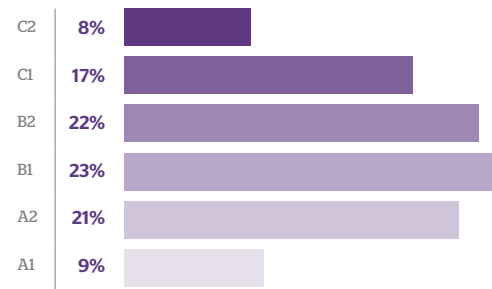
En esta área, un 35% del profesorado se autopercibe con competencias básicas, aunque se aprecian ciertas diferencias entre los indicadores de competencia incluidos en esta categoría. Lo más llamativo de todos los resultados obtenidos es que un número aún muy elevado de docentes, casi el 52%, se autopercibe en el nivel básico en relación al uso de estrategias de evaluación utilizando herramientas digitales. Si pensamos en la importancia de la evaluación, este dato ha de preocuparnos de cara a abordar estrategias institucionales de mejora, especialmente ahora con la irrupción de las aplicaciones de Inteligencia Artificial.



ÁREA 5

Empoderamiento de los estudiantes

En datos globales, casi un tercio del profesorado se autopercibe en el nivel básico y el puntaje más negativo se encuentra en el indicador sobre “Compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje” (43% en nivel básico). En positivo destacamos que existe una fuerte preocupación entre los docentes respecto a la “Accesibilidad e Inclusión Digital” de los estudiantes, percibiéndose un 86% de los docentes en niveles intermedio y avanzado en esta competencia. La conciencia de la importancia de la inclusión digital fue impulsada durante la pandemia, cuando muchos estudiantes debieron suspender sus estudios por no contar con recursos tecnológicos suficientes.

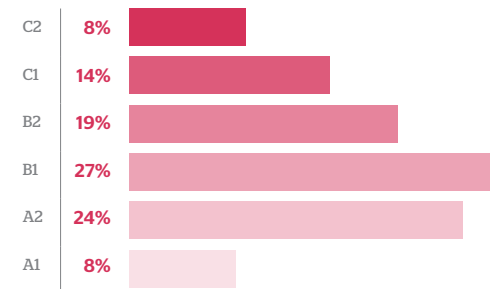


ÁREA 6

Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

Se observa que una parte significativa de los docentes, alrededor de un tercio, solo tiene una conciencia básica de la importancia de promover las competencias digitales de los estudiantes. Destacan en negativo los datos correspondientes a un 43% de nivel básico en el indicador sobre diseño de tareas para promover la “Creación de contenido” y también un 31% en enseñar a los estudiantes el “uso responsable” y seguro de la tecnología digital.

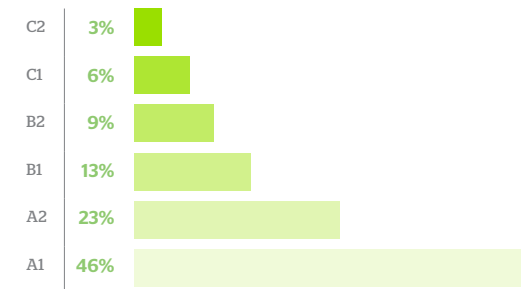
En conjunto puede verse cómo solo uno de cada cuatro docentes se autopercibe en niveles avanzados en esta competencia, lo cual es importante de cara a diseñar estrategias que promuevan una mayor conciencia de la necesidad de formar a los estudiantes.



ÁREA 7

Educación Abierta

La inclusión de esta nueva área de competencias digitales fue una de las novedades de esta segunda campaña. Los resultados muestran que aún tenemos mucho trabajo por desarrollar: las tres competencias del área de educación abierta se encuentran entre las 5 principales competencias digitales que tienen un nivel de desarrollo básico (en el nivel inicial, aparece un 47% del profesorado en el ítem relacionado con los recursos abiertos; un 65% sobre prácticas abiertas e inclusivas; el 62% en ciencia abierta). El total de profesorado en nivel básico es del 69%, a simple vista se puede observar la gran diferencia con el resto de áreas analizadas.



[Volver al índice.](#) ▲

INFORME 2023

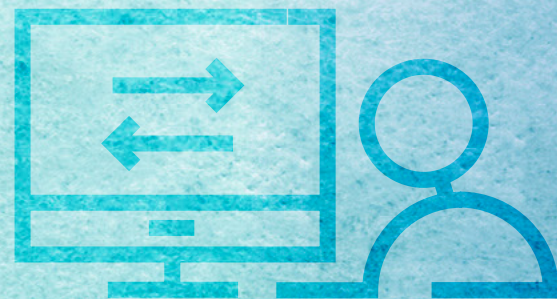
RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 1

Competencia digital docente



CAPÍTULO 1

¿Qué entendemos por competencia digital docente?

El modelo DigCompEdu nos permite contemplar las diferentes dimensiones e indicadores de competencia digital docente, a la par que la progresión de los docentes en seis niveles.

Es importante diferenciar la competencia digital de la competencia digital docente. Mientras la competencia digital nos ayuda a entender qué capacidades y conocimientos tienen que tener los ciudadanos -en general- para poder utilizar las tecnologías digitales, propias de nuestra era, el concepto de competencia digital docente alude a la capacitación profesional para el uso de tecnologías digitales en el contexto de nuestro trabajo. En otras palabras, todos los expertos, especialistas o profesionales que se dedican a enseñar -en cualquier nivel o contexto- deben saber integrar las tecnologías digitales como herramientas para mejorar su trabajo y facilitar los aprendizajes de los estudiantes, objetivo último de cualquier proceso formativo.

Aunque hay multitud de aproximaciones a la competencia digital docente, en este trabajo exploratorio abordado por MetaRed TIC nos apoyamos en el “Marco Europeo para las Competencias Digitales de los Educadores” (Redecker, 2017), un modelo que sin duda alguna se ha convertido en una referencia en el contexto internacional -y no solamente en Europa-. Este modelo es conocido por su acrónimo (DigCompEdu) y fue publicado en 2017 por el *Joint Research Centre* (JRC), un centro de investigación de la Comisión Europea ubicado en Sevilla (España). DigCompEdu es una propuesta que sirve para analizar las dimensiones e indicadores de la competencia digital de cualquier educador y por tanto es adaptable a todas las etapas de los sistemas educativos, también a la enseñanza superior. Además no es solamente un modelo de representación e identificación de competencias digitales, sino también un modelo de

progresión. A continuación, presentamos de forma sintética el Marco Europeo de Competencias Digitales para Educadores (DigCompEdu) y su modelo de progresión en niveles.

DigCompEdu: un modelo de análisis y representación de competencias digitales profesionales de los docentes

DigCompEdu es un modelo que describe las competencias digitales de los docentes, proporcionando una representación coherente y significativa para la práctica educativa. Su propósito es orientar y posibilitar el desarrollo continuo de los docentes, para que puedan progresar e innovar en lo que respecta al uso de las tecnologías digitales (Redecker, 2017). DigCompEdu también ha asumido un papel importante en el contexto de Europa, siendo un elemento clave en el “Plan de Acción de Educación Digital” (Comisión Europea, 2020).

DigCompEdu se organiza en tres grandes ámbitos que contemplan acciones o tareas específicas del desempeño docente: Competencias Profesionales de Docentes, Competencias Pedagógicas de los Docentes y Competencias de los Estudiantes. La representación en estas dimensiones (Figura 2) permite expresar las competencias digitales docentes que van desde las interacciones profesionales con otros compañeros de trabajo y la mejora de las estrategias docentes, hasta las actitudes que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo de competencias digitales.

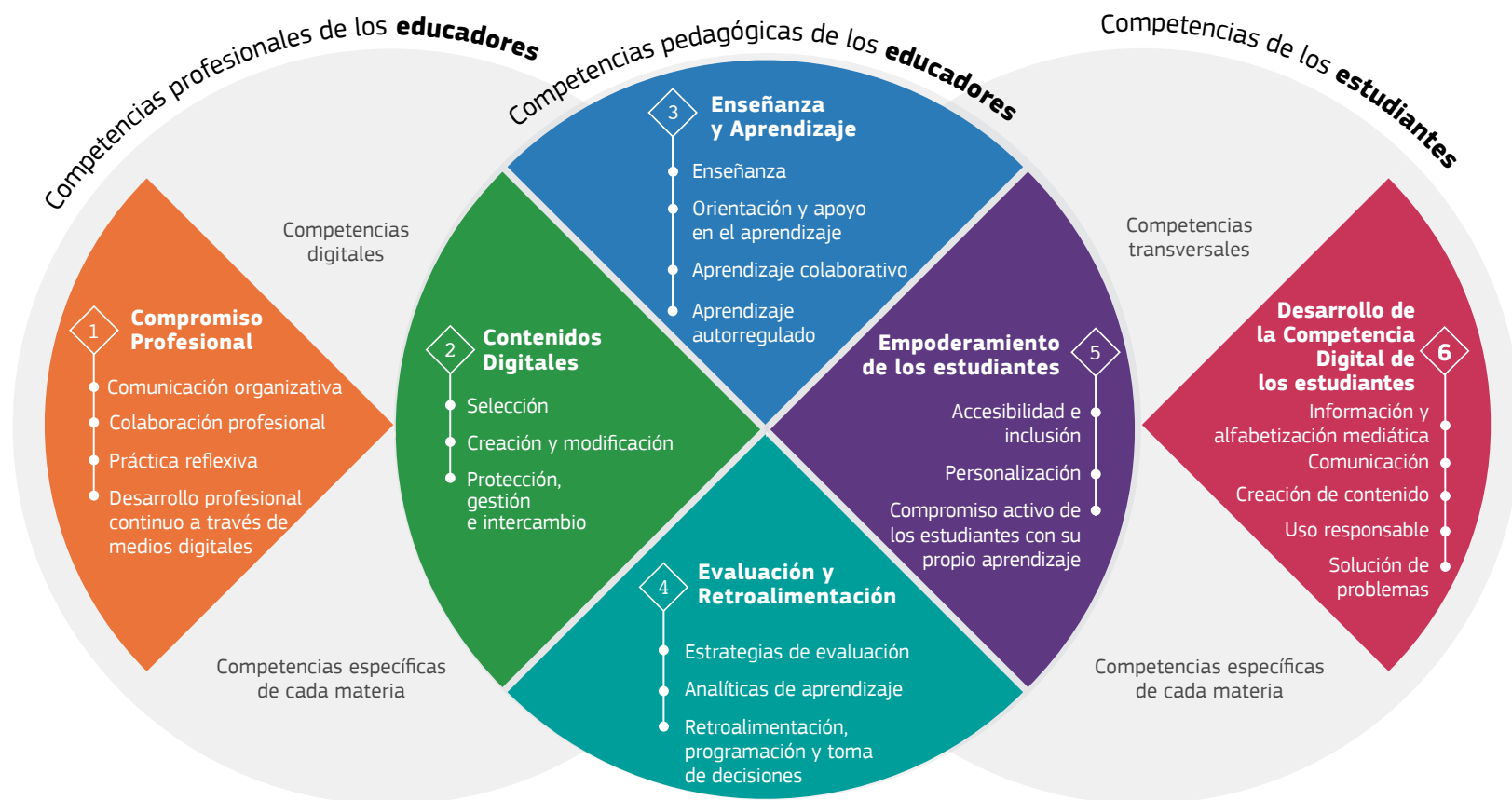


Figura 2. Marco DigCompEdu: dimensiones, áreas e indicadores de competencia digital docente (Redecker, 2017, p.19). Figura tomada de la traducción del INTEF (España).

Como puede observarse, las dimensiones estructurales están organizadas en seis áreas cuyos indicadores interactúan entre sí, tal y como se ilustra en la Figura 3 (también abajo), en la cual las líneas muestran algunas de las relaciones entre las competencias, sin pretender con ello excluir otras

posibles relaciones que puedan encontrarse. Las seis áreas engloban 22 competencias distintas de la actividad docente, con especial énfasis en las áreas 2 a 5, cuyo núcleo lo constituyen las actividades de enseñanza.



Figura 3. Relaciones entre los indicadores de competencia (Redecker, 2017, p. 8). Figura tomada de la traducción del INTEF (España).

A partir de este modelo DigCompEdu, el JRC desarrolló una herramienta para guiar el proceso de autorreflexión del docente sobre sus habilidades digitales denominada “DigCompEdu *Check-In* Self-reflection Tool” o simplemente es conocida como *Check-In*. Posteriormente, el JRC llevó a cabo una actualización del instrumento DigCompEdu *Check-In*, utilizado para evaluar las 22 competencias de las 6 áreas diferentes, e incluyó competencias relacionadas con el tema de la Educación Abierta. El modelo de Educación Abierta, OpenEdu, tal y como fue concebido por Inamorato dos Santos *et al.* (2016) y como puede verse en la Figura 4, es amplio y complejo. Para incorporarlo al modelo de competencia digital docente y poder considerarlo en esta segunda versión del cuestionario *Check-In* se asumieron como especialmente relevantes dos aspectos:

- 1) en relación directa con la formación, se alude al desarrollo de prácticas educativas abiertas y al uso/producción de recursos educativos abiertos (REA);
- 2) vinculando la educación abierta a la investigación, se incluyen aspectos de disponibilidad y acceso abierto a los datos de investigación para promover la ciencia abierta.

Este proceso de revisión del instrumento *Check-In* a partir del modelo de educación abierta citado (OpenEdu), obtuvo como resultado la adición de 3 competencias asociadas a un **área nueva (la 7 sobre Educación Abierta)**, completando así un conjunto de 25 competencias en DigCompEdu *Check-In*. Explicaremos con más detalle el cuestionario que hemos

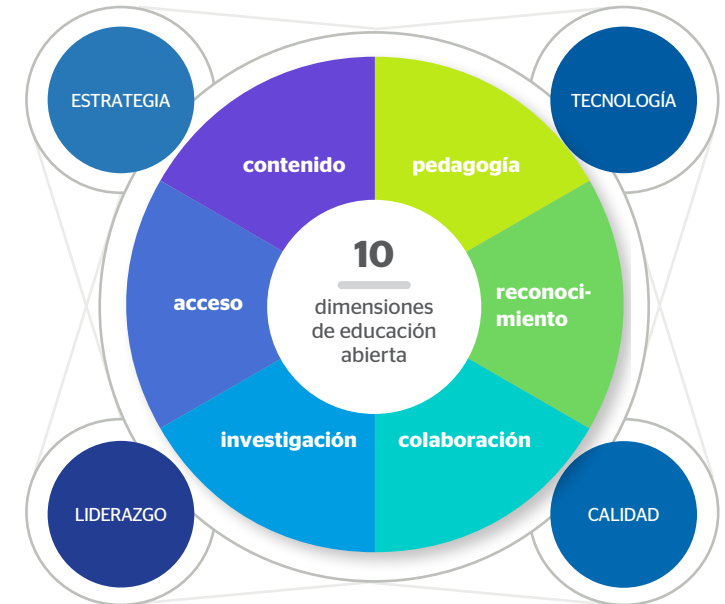


Figura 4. Modelo OpenEdu de educación abierta (adaptado de Inamorato dos Santos *et al.*, 2016, p. 8).

utilizado en el siguiente capítulo, pero en este punto es importante entender que en esta segunda campaña el modelo DigCompEdu ha sido completado con un área 7, además de las seis áreas de competencia del modelo en sí. Las siete áreas pueden verse en la Figura 5 que mostramos en la siguiente página.

Figura 5. Áreas de la competencia digital docente analizadas en este estudio (basadas en DigCompEdu y OpenEdu).



DigCompEdu: un modelo que refleja la progresión

Los niveles de capacitación en competencias digitales docentes (CDD) de DigCompEdu se analizan y evalúan utilizando un modelo de progresión basado en seis niveles (desde A1 hasta C2), de forma similar a los niveles del portafolio europeo de lenguas. La propuesta de este modelo de progresión es dar visibilidad a un proceso de desarrollo continuo del docente y no precisamente como una métrica o medida de evaluación.

Los recogemos de forma sucinta en la Figura 6 y aparecen representados en la Figura 7, en la cual se muestran las transiciones entre niveles, elemento importante del modelo que indica a los docentes cómo pueden crecer y mejorar en el uso de las tecnologías digitales para la docencia.



Figura 6. Niveles de progresión de la CDD en el modelo DigCompEdu



Figura 7. Etapas de progresión del modelo DigCompEdu.
Fuente: tomado de la traducción que hace INTEF de Redecker (2017, p. 29).

INFORME 2023

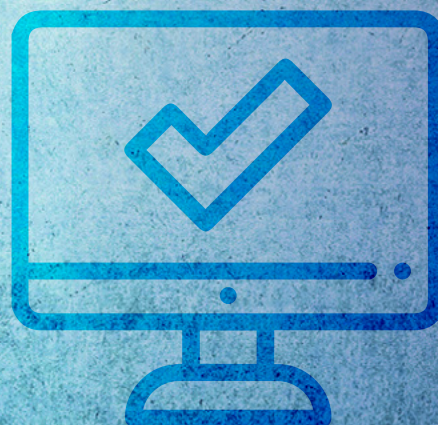
RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 2

MetaRed TIC y la evaluación de competencias digitales



meta@redTIC
by uni>ersia

CAPÍTULO 2

MetaRed TIC y la evaluación de competencias digitales

MetaRed TIC (Fundación Universia) ha apoyado desde su creación la realización de diagnósticos sobre las competencias digitales de los profesores de educación superior. En un sentido amplio, el objetivo es conocer el perfil actual de los docentes para que las instituciones educativas, organizaciones y gobiernos puedan impulsar iniciativas y estrategias o políticas de formación para el desarrollo de competencias digitales docentes. Este perfil se deriva del análisis de la autopercepción de los propios docentes, considerando los datos como fiables por estar garantizado el anonimato a los participantes.

Este informe presenta datos y análisis de una segunda encuesta iberoamericana, realizada por MetaRed TIC en diferentes países. La primera encuesta, la que denominamos como campaña 1, contó con la participación de ocho países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Portugal), siendo realizada desde mediados de 2020 hasta los primeros meses de 2021, o sea, durante el período fuerte de la pandemia de la COVID-19. El análisis de los datos de esta campaña está publicado en acceso abierto ([pincha aquí](#)).

En la segunda campaña (iniciada en 2022, aunque la recogida de datos concluye en 2023), participaron universidades de Argentina, Brasil, Centroamérica y el Caribe (CAC), Chile, Colombia, México y Perú (véase la Figura 8). Los datos de Centroamérica y el Caribe (CAC) nos presentan de forma conjunta la información recogida en cinco países: Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá.

Un eslabón de la metodología que une ambas ediciones de la evaluación de competencias digitales (campañas 1 y 2) es la definición del “Marco Europeo para las Competencias Digitales de los Educadores”, que hemos descrito en el capítulo anterior, así como el cuestionario de autopercepción que se deriva de este marco, aunque con algunos detalles diferenciales entre la campaña 1 y 2 que explicaremos más adelante.



Figura 8. Redes que han participado en la recogida de datos de la encuesta MetaRed TIC sobre CDD en las universidades iberoamericanas.

Teniendo en cuenta la experiencia obtenida de la campaña 1, presentamos a continuación las tres fases de esta segunda iniciativa de encuesta de competencias digitales de MetaRed TIC (campaña 2).

Fase 1: preparación de la campaña 2 y adaptación del marco DigCompEdu

La realización de la encuesta de competencias digitales estuvo a cargo del Grupo de Trabajo de Tecnologías Educativas MetaRed TIC (GT TecEdu) de cada país. Una de las primeras actividades de GT TecEdu consistió en definir la versión y características del marco DigCompEdu a utilizar. Esta tarea incluyó la adecuación o inclusión de preguntas relativas a la caracterización del perfil sociodemográfico del docente y de la institución docente, las cuales presentan situaciones regionales a respetar en cada país. Un punto interesante del proceso fue la posibilidad de que GT TecEdu probara la usabilidad de la herramienta, verificando con precisión cada pregunta del marco DigCompEdu, el perfil sociodemográfico y la retroalimentación brindada al final de la interacción. Otro cambio fue la incorporación de un área nueva de competencia: el área 7 sobre educación abierta, que no aparece en el modelo DigCompEdu. Esta área 7 incluye tres indicadores de competencia basados en el modelo OpenEdu que hemos explicado en el capítulo anterior (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

La encuesta de MetaRed TIC se ha llevado a cabo en dos campañas: la primera finalizada en 2021 y una segunda, cuya recogida de datos finalizó en 2023.

Nuevamente, dependería de cada red en los distintos países, con la autonomía que le correspondía, definir socios que pudieran colaborar en la elaboración, adaptación y difusión de la encuesta nacional. En México se contó con el apoyo de ANUIES-TIC y en Brasil con el apoyo de SEMESP y UniRede y para la campaña de Centroamérica y Caribe se contó con la ayuda de CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano). En todos los países, la fundación UNIVERSIA contribuyó con su capilaridad y facilidad de acceso a las instituciones de educación superior, siendo un componente esencial para la sensibilización y con ello promover la participación en la encuesta.

Las acciones de difusión contemplaron fuertemente el uso de canales de comunicación digital, enfocándose directamente en los docentes. En general, una comunicación específica realizada con los directivos de las instituciones educativas podría agregar un carácter más institucional y reforzar la importancia de establecer políticas para el desarrollo de competencias digitales.

Sería interesante para futuras campañas poder completar la muestra en todos los países del ámbito MetaRed TIC en los que se ha iniciado la recogida en las campañas 1 y/o 2, pues eso permitiría poder hacer un estudio longitudinal más completo y extenso.

Fase 2: adaptación del cuestionario *Check-In* y recogida de datos

El instrumento adoptado por MetaRed TIC en esta segunda campaña de encuesta de competencias digitales se implementó desde la herramienta computacional Qualtrics, a diferencia de lo visto en la primera campaña en la cual se utilizó el instrumento *Check-In* del propio JRC. El instrumento fue proporcionado de forma centralizada por MetaRed TIC global. Esto permitió, por lo tanto, controlar el proceso completo de la recogida, almacenamiento y procesamiento de datos, que son importantes para la estandarización y posterior análisis de datos. La Figura 9 a la derecha muestra la pantalla inicial de la encuesta de competencias digitales implementada en la herramienta Qualtrics.

La interacción del docente con el instrumento de evaluación proporciona un puntaje al final de las respuestas a las 25 preguntas, una para cada competencia en las 7 áreas, que le otorga al docente un nivel de competencia digital. Para esta edición de la encuesta se acordó que cada pregunta tuviera 7 opciones de respuesta, representando cada nivel de competencia digital en el modelo de progresión y complementada con una respuesta inicial que significaba ausencia o inactividad del docente en la competencia evaluada. Esto difiere significativamente del instrumento *Check-In* de la primera campaña, que presentaba 5 opciones de respuesta para cada pregunta, las cuales estaban asociadas a las etapas de desarrollo de *no uso*, *uso básico*, *diversificación*, *uso significativo*, *uso sistemático e innovación* (Caena y Redecker, 2019). En algunos casos se combinaron las etapas de uso significativo y uso sistemático, dada la dificultad de diferenciarlas en la práctica.



Figura 9. Pantalla de inicio para acceder a la encuesta de competencias digitales MetaRed TIC 2023 (campaña 2).

La excepción a esta regla la encontramos únicamente en la encuesta realizada en Brasil, pues se decidió mantener las mismas preguntas con 5 opciones de respuesta que se habían utilizado en la primera campaña (2021) en la cual solo se evaluaron las 6 áreas de DigCompEdu. Al final del cuestionario se presentaron las preguntas asociadas al área 7 (Educación Abierta), de modo exploratorio, sin registrar puntaje.

Considerando una puntuación creciente (partiendo de 0 y aumentando en 1 para cada opción posterior), los cuestionarios de la primera y segunda campaña arrojan una puntuación máxima de 88 y 150 puntos respectivamente. Las escalas que relacionan los niveles de competencia y sus puntajes obtenidos de los instrumentos de las dos campañas de habilidades digitales realizadas por MetaRed TIC se muestran en la Tabla 1.

La participación del docente en el proceso de autorreflexión sobre sus competencias digitales se realizó de forma voluntaria y solamente respondiendo al cuestionario. No hubo indicación de obligación o recomendación para grupos específicos de instituciones ni categorías de profesores. En las instituciones participantes se hizo un llamamiento a la participación generalizado a todos sus docentes y se organizaron videoconferencias abiertas para explicar tanto el modelo como el procedimiento y para invitar a toda la población de docentes universitarios de cada país.

Tabla 1. Escala de puntuaciones para alcanzar los niveles de competencias de DigCompEdu.

		CAMPAÑA 1	CAMPAÑA 2
	Pionero (C2)	Más de 80 puntos	Entre 92 y 150 puntos
	Líder (C1)	Entre 66 y 80 puntos	Entre 75 y 91 puntos
	Experto (B2)	Entre 50 y 65 puntos	Entre 57 y 74 puntos
	Integrador (B1)	Entre 34 y 49 puntos	Entre 39 y 56 puntos
	Explorador (A2)	Entre 20 y 33 puntos	Entre 23 y 38 puntos
	Principiante (A1)	Menos de 20 puntos	Menos de 23 puntos

Teniendo en consideración este procedimiento de recogida de datos, no podemos inferir conclusiones extrapolables a otros contextos y por ello este estudio es de carácter exploratorio, pero la amplitud de la muestra participante y su internacionalidad otorgan a los datos y a su lectura un valor añadido sin duda relevante para promover los procesos de análisis, reflexión y mejora de las instituciones. Es por tanto un estudio cuantitativo, no experimental y de naturaleza exploratoria que ha utilizado una técnica de encuesta apoyada en el uso de un cuestionario con preguntas cerradas.

Como se trata de un estudio exploratorio, tal y como estamos explicando, no hubo definición de muestra poblacional en la fase de recolección de datos. Tampoco se fijó un cronograma cerrado, sino que cada país pudo adoptar un cronograma diferente para la aplicación del instrumento, sabiendo también que existen diferencias en los respectivos periodos académicos, además de posibles retrasos generados por la pandemia del COVID-19.

La Tabla 2 muestra el cronograma adoptado por cada red para la fase de recogida de datos y en ella puede verse que, con la única excepción de Brasil que aplicó el cuestionario entre abril y julio, los datos fueron recogidos en el resto de los países entre noviembre de 2022 y mayo de 2023.

Tabla 2. Fase de recogida de datos (campana 2).

		Inicio (2022)	Final (22/23)
	Argentina	Julio	Noviembre 22
	Brasil	Abril	Julio 22
	CAC	Mayo	Noviembre 22
	Chile	Agosto	Noviembre 22
	Colombia	Septiembre	Noviembre 22
	México	Septiembre	Mayo 23
	Perú	Octubre	Diciembre 22

En esta segunda campaña, las instituciones de educación superior de cada país fueron previamente registradas en el instrumento de autopercepción de la encuesta, facilitando el acceso e identificación de la institución a la que se vinculaba el docente que respondía. Sin embargo, es importante resaltar que no hubo registro de datos que identificaran al profesor, garantizando la privacidad y el anonimato en el proceso de autorreflexión, un principio básico adoptado en las encuestas realizadas por MetaRed TIC.

Fase 3: análisis de datos

Al finalizar el período de recolección, el grupo MetaRed TIC global se encargó de procesar los datos y proporcionar a cada una de las redes de cada país participante un informe estándar con un resumen de toda la información obtenida de la encuesta. Cada red, por tanto, tiene disponibles los resultados de las percepciones de los docentes sobre sus competencias digitales, tanto por área como globalmente, además de gráficos que representan el perfil demográfico y técnico.

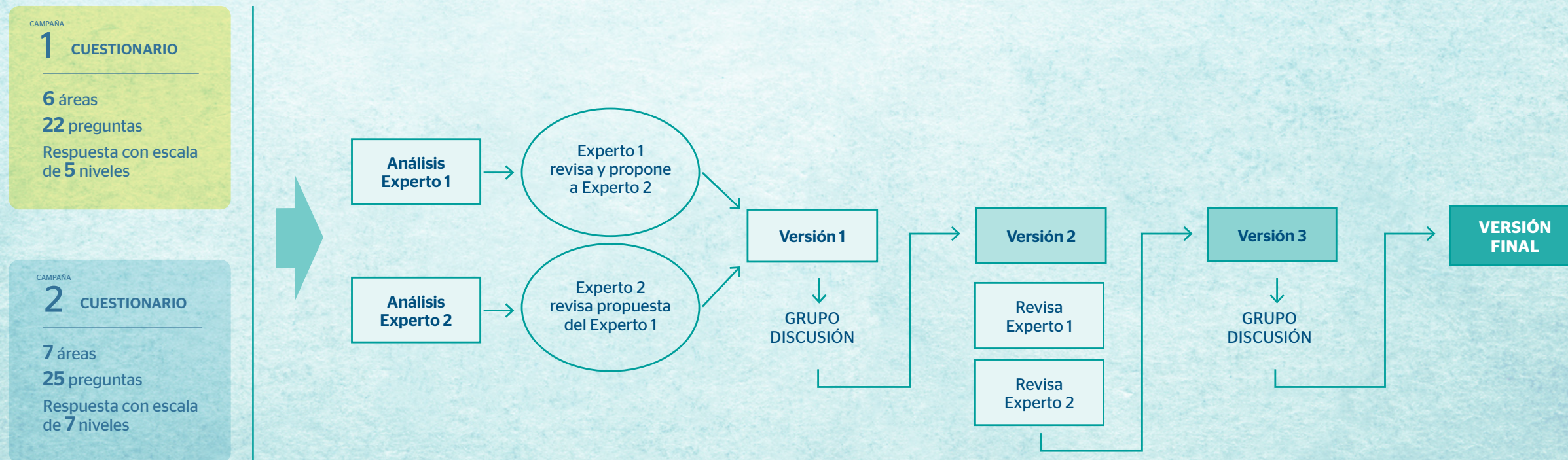
Como se explicó anteriormente, aunque la base de ambos cuestionarios fue la misma (el modelo DigCompEdu y el cuestionario *Check-In*), se tomaron algunas decisiones orientadas a mejorar la recogida de datos en la campaña 2 incorporando una escala de 7 valores y el área 7 de Educación Abierta. Estas decisiones conllevaron que para abordar el análisis de datos que presentamos en este informe global para todos los países, previamente se tuvo que abordar una fase de mapeo de las respuestas entre los instrumentos de las dos campañas. Esto permitió la realización de comparaciones entre ambas campañas y conclusiones que se presentarán en los siguientes capítulos.

Para poder hacer un análisis comparativo de los resultados de ambas campañas, se han utilizado como referencia tres niveles de logro de la competencia autopercebida (básico, intermedio y avanzado).

Este mapeo consistió en realizar un análisis de todas las opciones de respuesta a las 22 preguntas de la campaña 1 y a las 25 preguntas de la campaña 2, clasificándolas en solo 3 grandes categorías: nivel básico (A1 y A2), nivel intermedio (B1 y B2) y nivel avanzado (C1 y C2). Esto fue necesario principalmente porque en la campaña 1 no se incluyeron en las respuestas opciones que representarían todos los niveles de progresión de A1 a C2, como sí se hizo en la campaña 2.

Para poder encajar las respuestas de ambos cuestionarios (campañas 1 y 2) en estos tres niveles de competencia, se llevó a cabo un trabajo de revisión en el cual participaron los investigadores responsables de estos informes junto a expertos en competencia digital del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia. Se trabajó en una secuencia compleja de análisis cualitativo que alternaba análisis de contenido individual y grupos focales de discusión para llegar finalmente a un consenso sobre las diferentes percepciones de los evaluadores a la hora de clasificar las opciones de respuesta en una única escala de tres niveles de competencia y poder así comparar los resultados de ambas campañas, como hemos explicado. Este proceso de revisión se ilustra en la Figura 10.

Figura 10. Análisis de contenido para definir los tres niveles de competencia en ambos cuestionarios (campañas 1 y 2).



En la siguiente ilustración, Figura 11, mostramos cómo se definieron los tres niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado) en ambos cuestionarios, el usado en la campaña 1 (2021) y en la campaña 2 (2023). A partir de esta descripción derivada del modelo DigCompEdu, analizamos las opciones de respuesta de ambas versiones del cuestionario y las catalogamos cada una en su nivel correspondiente. Puede verse el resultado final de este análisis en el anexo al final de este informe.

Consideramos importante recoger de forma detallada y precisa la información relativa a este análisis de contenido de ambos cuestionarios para acomodarlos a los tres niveles de la competencia (básico, intermedio y avanzado), pues puede resultar de utilidad a las numerosas instituciones, organizaciones e investigadores que están trabajando con este mismo modelo DigCompEdu, no solo en el ámbito de la evaluación de la autopercepción, sino también en pruebas de certificación.

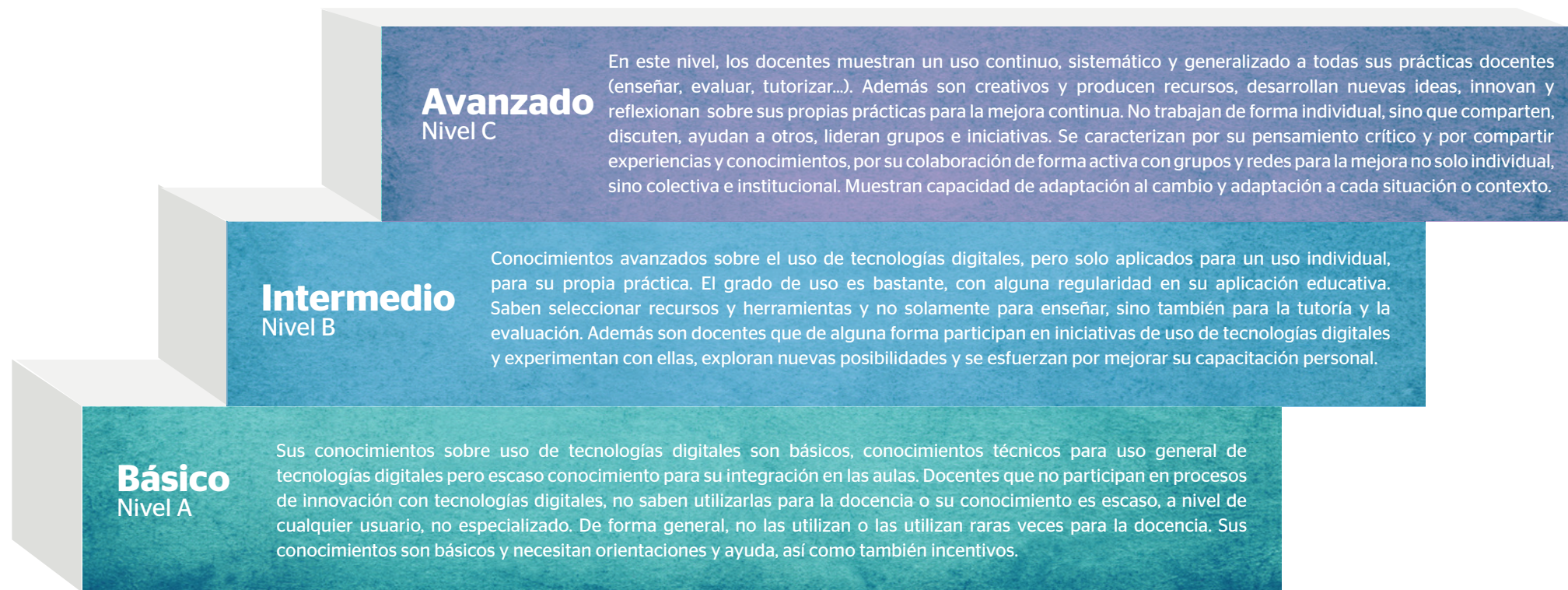


Figura 11. Definición de los tres niveles de la competencia digital docente.

[Volver al índice](#) ▲

INFORME 2023

RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 3



¿Quiénes han respondido al cuestionario?

CAPÍTULO 3

¿Quiénes han respondido al cuestionario?

En este capítulo nuestro objetivo es presentar el perfil de las instituciones de educación superior y de los docentes participantes en la encuesta realizada por MetaRed TIC en los diferentes países participantes en la campaña 2023 (la muestra participante en la primera campaña ya aparece descrita en el correspondiente informe). Los datos recopilados en ambas campañas son anonimizados, sin identificación, referencia o incluso almacenamiento de información sobre ningún docente o institución educativa participante.

En esta segunda campaña global de MetaRed TIC sobre competencias digitales el número total de docentes que respondieron la encuesta es de 18.381, pertenecientes a un total de 540 instituciones de enseñanza superior, lo cual es un indicador relevante para valorar la magnitud de los datos que se han recogido. A pesar de ser un estudio exploratorio en el cual no se ha llevado a cabo un muestreo representativo, consideramos que el volumen de los datos nos permite aproximarnos a tendencias que pueden ser de utilidad tanto para las universidades como para investigadores y agentes interesados en la CDD del profesorado universitario.

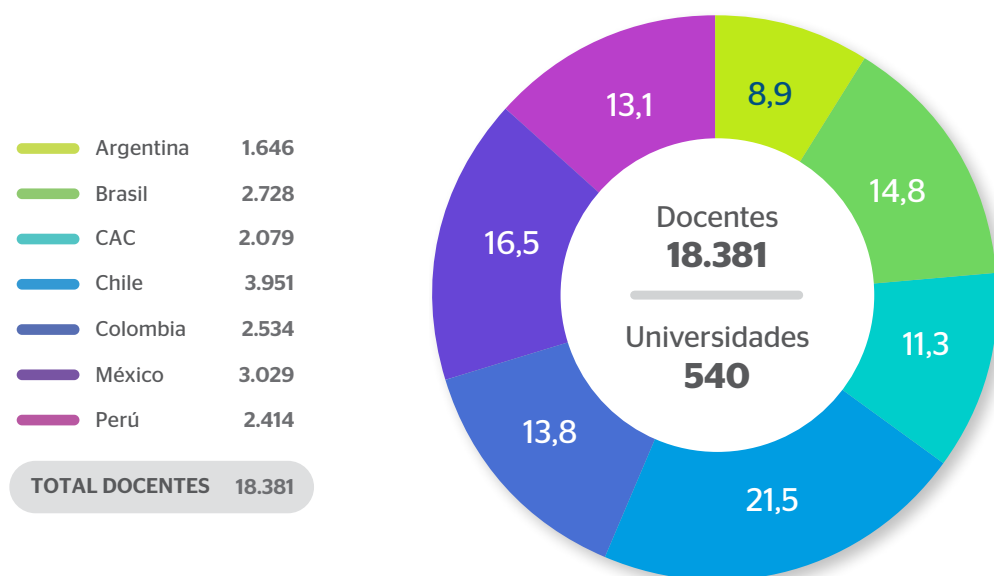


Figura 12. Encuestados según país de origen.

Países e instituciones que han participado

En esta encuesta han participado docentes universitarios de Argentina, Brasil, Centroamérica y Caribe (CAC en las tablas y figuras), Chile, Colombia, México y Perú (véase la Figura 12). Es importante recordar que los datos de Centroamérica y el Caribe (CAC) incluyen la información recogida en Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. En comparación con el informe anterior de 2021, dos países (Ecuador y Portugal) no participaron en esta segunda encuesta. Tal y como ya hemos explicado, la participación de los países ha sido voluntaria, como así también ha sido la participación de los docentes, quienes a través de sus instituciones recibieron la información y el enlace al cuestionario tal y como hemos descrito.

En cuanto al número de instituciones de educación superior (IES) participantes, fueron 540, como ya hemos señalado, las cuales están distribuidas entre públicas y privadas, como se muestra en la Figura 13.

	IES POR PAÍS	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
Argentina	52	27	25
Brasil	216	56	160
CAC*	21	8	13
Chile	43	11	32
Colombia	56	13	43
México	120	113	7
Perú	32	11	21
TOTAL IES	540	239	301

*La sigla CAC representa un grupo de 5 países.

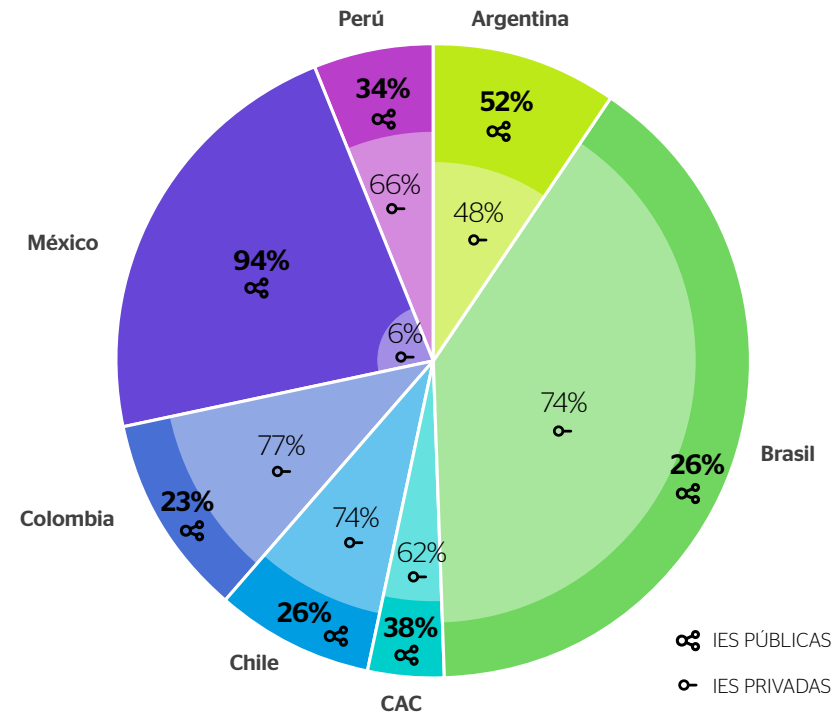


Figura 13. IES participantes según naturaleza administrativa

En términos generales, la Tabla 3 muestra a continuación los atributos generales de las dos campañas realizadas por MetaRed TIC para evaluar las competencias digitales: número de docentes participantes, número de países, número de IES y duración del período de recolección de datos.

Tabla 3. Comparación con datos globales de las dos campañas de encuestas de competencias digitales

	Campaña 1 (2021)	Campaña 2 (2023)
Cantidad de docentes	40.514	18.381
Cantidad de IES	493	540
Cantidad de países*	8	11
Período de recogida de datos	13 meses inicio en octubre de 2020	9 meses inicio en abril de 2022

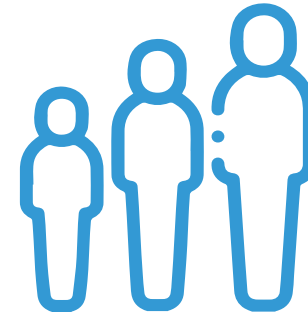
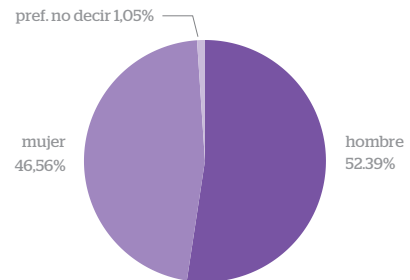
La etapa de recogida de datos de esta segunda campaña recordemos que se realizó de abril de 2022 hasta marzo de 2023 y en las últimas preguntas del cuestionario se recogía información sobre el perfil sociodemográfico de los docentes, además de algunos datos sobre su perfil técnico como usuarios de tecnologías digitales. Vamos a analizar estos datos de forma breve para conocer un poco mejor a nuestra muestra participante.

Perfil sociodemográfico de los docentes

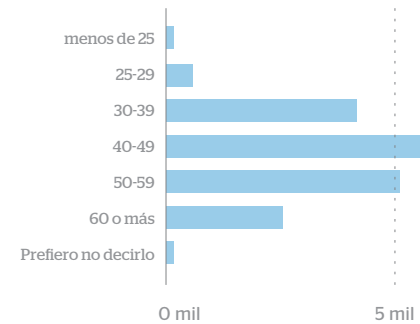
Los datos sociodemográficos nos describen una muestra participante equilibrada en cuanto a la variable de sexo (46,6% de mujeres, 52,4% de hombres y un 1% que prefiere no decirlo) y también se puede considerar representativa de diferentes franjas de edad. Por antigüedad en su actividad profesional, mayormente son docentes experimentados, pues solo un 18% de los encuestados señala una antigüedad de entre uno y cinco años como docente universitario.



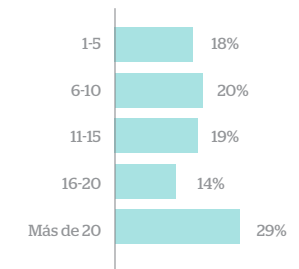
Docentes por género



Docentes por edad



Docentes por antigüedad

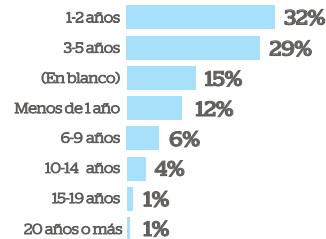


Perfil técnico de los docentes

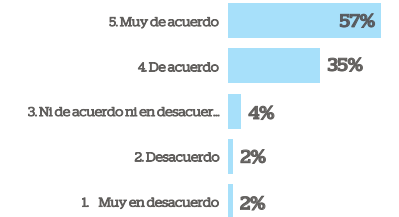
De forma general se observa que los participantes manifiestan poseer conocimientos técnicos amplios y una más que suficiente experiencia con tecnologías. De forma sintética y uniendo en una misma horquilla los datos de las respuestas en positivo (la suma de las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo”), los datos finales resultantes son los que mostramos en los gráficos de la derecha. Podemos observar que en general son profesores que usan ordenadores e Internet con solvencia, además de que les gusta curiosear y explorar nuevas herramientas.

Otro dato interesante, que además aparece ligado a la experiencia docente, es el número de años participando como formador en cursos en línea o cursos en modalidad virtual: un 32% lleva uno o dos años haciéndolo y un 42% lleva más de dos años. Teniendo en cuenta la fecha de inicio de recogida de los datos (2022), vemos por tanto que muchos de ellos (ese 32%) se han incorporado a la docencia en línea en el tiempo de la pandemia.

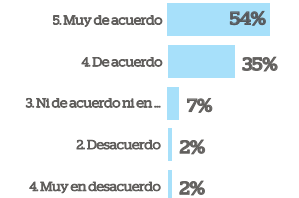
un **32%** de docentes se han incorporado a la docencia en línea en el tiempo de la pandemia



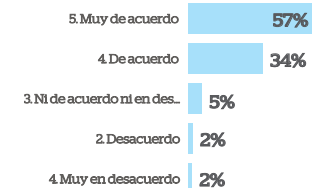
un **92%** señala que usa Internet de forma competente;



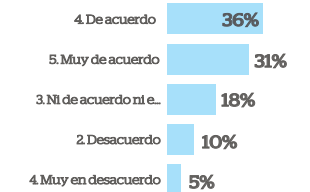
un **89%** declara que tiene facilidad para usar ordenadores y dispositivos;



un **91%** afirma que están abiertos y curiosos por la exploración de nuevos aplicativos y programas;



y el porcentaje más bajo, pero aun así importante, es el de un **67%** de docentes que declaran usar redes sociales.



¿Se autoperciben como competentes digitalmente estos docentes?

Al responder al cuestionario el docente realiza un ejercicio de reflexión, pues se incluye una pregunta general sobre su percepción de competencia digital docente al inicio y se repite al final del mismo. En esa pregunta se le pide que se posicione en un nivel, desde A1 (principiante) hasta C2 (pionero). Este proceso de reflexión que se induce al ir respondiendo a las preguntas podría provocar que el docente cambiara su autopercepción inicial, pero no ocurre así. Los datos nos muestran que el proceso de responder al cuestionario no provoca un cambio significativo en la percepción de competencia digital docente.

El siguiente gráfico (Figura 14) muestra la autopercepción del docente respecto a sus competencias digitales al inicio y al final del cuestionario

y se puede observar que existe poca variación en todos los niveles de competencia (Básico, Intermedio y Avanzado).

- El porcentaje de docentes que se encuentran en el **nivel Básico, A1 (Principiante) y A2 (Explorador)**, es prácticamente el mismo en la situación inicial y final, 21,4% y 21,3% respectivamente.
- Un 63,3% de los docentes se autoevaluaron inicialmente como pertenecientes al **nivel Intermedio (B1-Integrador y B2-Experto)** frente a un 65,3% en la respuesta final.
- En el caso del **nivel Avanzado (C1-Lider y C2-Pionero)**, se produjo un pequeño descenso desde la percepción inicial a la percepción final, pasando del 15,3% al 13,4%, respectivamente.



Figura 14. Autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente

Los datos de percepción inicial y final se vuelven más interesantes al observar los cambios existentes teniendo en cuenta los seis niveles, desde A1 hasta C2. Estos desplazamientos se muestran en la Tabla 4 a continuación. Obsérvese el caso de la percepción inicial y final de los docentes que se definieron como pertenecientes al nivel Básico (A1 y A2). Este valor es del 21,4% en la percepción inicial y prácticamente no cambia en la percepción final, como se muestra en la Figura 15. Sin embargo, al observar los datos desagregados de la Tabla 4, se desprende que en el caso de los docentes del nivel A1, el 83,78% se mantiene en el mismo nivel Básico, mientras que en el caso del nivel A2, Explorador, sólo el 66,22% permanece en el nivel Básico. Esto significa que más del 33% cambió su percepción, creyendo estar en niveles Intermedio -predominantemente- y Avanzado.

Tabla 4. Cambio en la percepción docente respecto a su competencia digital

Percepciones Iniciales (filas) y Finales (columnas) cruzadas						
NivelCompetencialInicialUniEsp	A1: Principiante	A2: Explorador	B1: Integrador	B2: Experto	C1: Líder	C2: Pionero
A1: Principiante	47,72%	36,06%	12,50%	1,68%	1,56%	0,48%
A2: Explorador	6,28%	59,94%	31,16%	1,80%	0,52%	0,29%
B1: Integrador	1,16%	12,48%	73,49%	11,34%	1,36%	0,16%
B2: Experto	0,30%	2,51%	24,81%	63,12%	8,39%	0,86%
C1: Líder	0,21%	1,31%	9,12%	26,22%	59,10%	4,04%
C2: Pionero	0,56%	1,12%	4,37%	14,78%	21,61%	57,56%

Finalmente, al comparar los datos de percepción inicial y final en las dos campañas realizadas por MetaRed TIC que se muestran en la Figura 15, se aprecia una cierta estabilidad en los valores recogidos, produciéndose una mayor variación en el nivel básico de la percepción final de los docentes, saltando del 17,3% al 21,3%. Cabe señalar que la encuesta de la primera campaña contó con más de 40.000 encuestados y se llevó a cabo durante un período de gran intensidad de la pandemia de COVID-19, un contexto claramente diferente al de la campaña 2, en el que además ha habido menor participación.

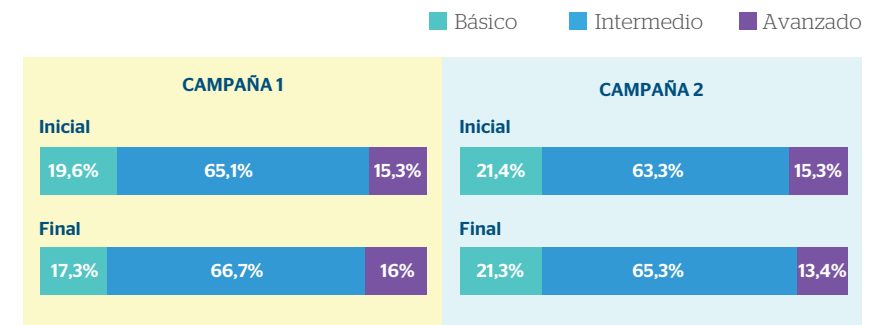


Figura 15. Comparación entre las percepciones iniciales y finales del profesorado en las dos campañas (los valores presentados están en % de participantes)



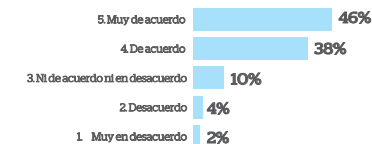
¿Cómo perciben su entorno de trabajo?

La digitalización, como hemos explicado en la introducción de este informe, debe ser no solamente un objetivo de desarrollo profesional para los docentes, sino también un objetivo estratégico de nuestras instituciones universitarias. Es por ello importante revisar qué responden nuestros docentes a las preguntas sobre el espacio de trabajo que les facilitan las organizaciones en las que imparten su docencia, pues se incluyeron varias preguntas al respecto en el bloque inicial de ítems del cuestionario. Para analizar estos datos, de nuevo vamos a unir en una misma horquilla las respuestas positivas (“de acuerdo” y “muy de acuerdo”), pues facilitan la interpretación.

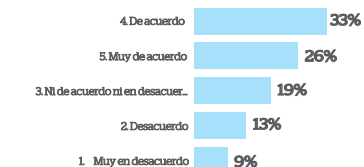
En general los docentes consideran el entorno como un elemento favorable y bien dotado para el uso de tecnologías digitales. Esta percepción pone de manifiesto que por lo general las organizaciones de enseñanza superior sí cuentan con la infraestructura necesaria, por lo que la tecnología no es, en este caso, una preocupación ni un problema, sino una de las fortalezas del proceso de digitalización.

Los resultados obtenidos aparecen sintetizados en los gráficos que pueden verse a la derecha. En general se aprecian elevados porcentajes de respuesta favorable al valorar la infraestructura institucional, siendo el dato más bajo en el ítem sobre la conexión a Internet, quedándose en un 59% los que señalan que es confiable y rápida. Este aspecto es importante para que las instituciones tengan en cuenta que el uso de tecnologías digitales en los procesos de formación pasa siempre por un requisito previo: disponer de las tecnologías.

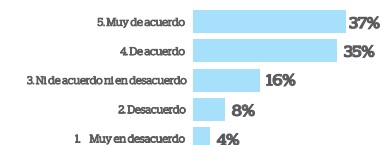
El **84%** considera que **su institución promueve el uso de tecnologías.**



El **59%** afirma que la **conexión a Internet de su institución es “confiable y rápida”**



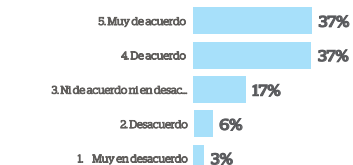
También están de acuerdo en que **su institución invierte en mejorar y actualizar las infraestructuras** para promover el uso de las herramientas digitales (el **72%**).



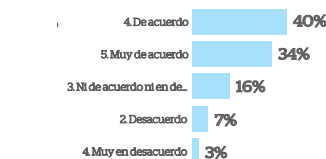
Un elemento fundamental es contar con **soporte técnico para auxiliar al profesorado** en caso de necesidad y un **72%** de los docentes consideran que sí pueden contar con él.



Opinan que sus instituciones, de forma global, sí **apoyan el desarrollo de competencias digitales (74%)**



Por último, también un **74%** está de acuerdo en afirmar que **los estudiantes tienen acceso a las tecnologías digitales** en el espacio de la universidad.



Y por último, ¿qué herramientas digitales declaran que usan con mayor frecuencia?

Los recursos más utilizados por los docentes son los de tipo multimedia y presentaciones visuales, seguidos de herramientas de evaluación y de plataformas de teleformación (conocidas como AVA, EVEA o LMS). Revisando los datos teniendo en cuenta los niveles percibidos de competencia (A, B o C, o en otras palabras, básico, intermedio y avanzado) seguimos obteniendo el mismo resultado, siendo los recursos multimedia los más usados por docentes de cualquiera de los niveles y en idéntico orden aparecen los mismos recursos en segundo (herramientas de evaluación) y tercer lugar (plataformas de enseñanza).



Nivel de Competencia	A		B		C		
Herramienta Unificada grupo	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes
1. Plataformas de webconferencia	222	1%	1.578	9%	455	3%	2.255
2. Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y plataformas de teleformación.	1.006	5%	6.112	33%	3.457	19%	10.575
3. Herramientas de evaluación y quizzes	1.461	8%	7.005	38%	3.495	19%	11.961
4. Juegos	578	3%	4.116	22%	2.646	14%	7.340
5. Recursos multimedia en la enseñanza y otros	3.175	17%	9.708	53%	4.194	23%	17.077
6. Prefiero no responder	32	0,2%	37	0,2%	16	0,1%	85
7. Todavía no he usado ninguna herramienta digital en clase	33	0,2%	8	0%	5	0%	46

[Volver al índice](#) ▲

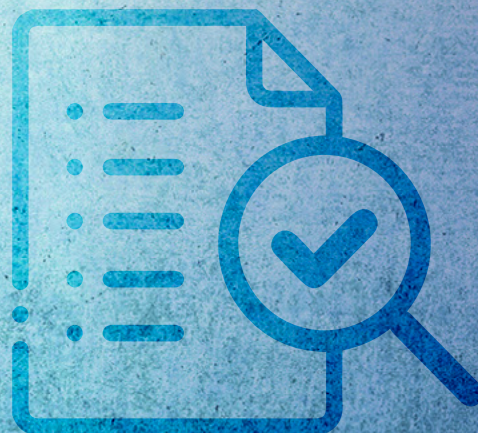
INFORME 2023

RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 4



Resultados según las áreas de **DigCompEdu**

CAPÍTULO 4

Resultados según las áreas de competencia



En este capítulo nuestro objetivo es presentar un análisis global y por áreas teniendo como referencia las seis áreas de DigCompEdu y la séptima área basada en el modelo OpenEdu. A partir de estas siete áreas, iremos explicando los resultados para cada uno de los indicadores de competencia. Los principales resultados también son comparados con aquellos obtenidos en la campaña 1, permitiéndonos observar la evolución de los resultados recogidos. Para finalizar, realizamos un análisis de las competencias más débiles observadas en esta campaña de 2023, así como aquellas que obtuvieron mejores resultados.

Para interpretar correctamente los datos que aparecen presentados en las siguientes páginas es importante remarcar que las muestras participantes en una y otra campaña son diferentes, como ya se ha recogido anteriormente. Por tanto, los porcentajes son los relativos a la muestra obtenida en cada campaña de recogida de información (40.514 docentes en la primera y 18.381 en la segunda). Este análisis comparativo

es útil a efectos de poder reflexionar sobre la autopercepción de la CDD por parte del profesorado universitario, pero no es posible inferir que estos datos son representativos de toda la población, ni extraer conclusiones generalizables. No obstante, hemos de remarcar la magnitud de la muestra participante, siendo probablemente por ello uno de los estudios empíricos más relevantes sobre este tema.

Es también importante señalar que en ningún caso se determinarán diferencias entre unos y otros países, pues no es nuestro objetivo. Es un análisis global sin intención de comparar o clasificar a los países en términos de un determinado atributo o nivel de competencia alcanzado.

Dado que la política institucional de MetaRed TIC es la de trabajar con la producción y difusión de datos abiertos para contribuir a la ciencia abierta, los datos (sin procesar y anonimizados) están a disposición de los investigadores y pueden ser solicitados a MetaRed TIC global.



ÁREA 1

Compromiso Profesional

Esta área se focaliza en los aspectos directamente vinculados con el desarrollo profesional docente: para qué y cómo el profesorado utiliza las tecnologías digitales en su quehacer profesional, cómo interactúa con todos los agentes educativos y sociales que de un modo u otro pueden estar vinculados a su ejercicio profesional diario. El modelo define esta área como “uso de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional” (Redecker, 2017, p. 16), añadiendo como matiz de vital importancia el hecho de que este compromiso profesional es no solamente asumido como mejora individual, sino con conciencia de la mejora y la innovación de las organizaciones y del sistema en su conjunto.

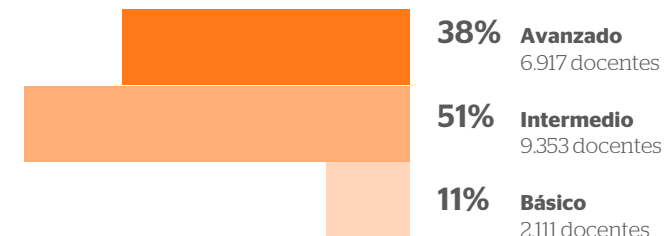
1.1. Comunicación organizacional

Es precisamente por la visión organizativa e institucional de la competencia digital, más allá de la visión personal, que el primer indicador del área 1 adquiere especial relevancia: la comunicación organizativa. Esta subárea nos sirve para reflexionar sobre la utilización de tecnologías digitales como herramientas que nos permiten potenciar la comunicación dentro de las organizaciones y con todos los agentes implicados (otros docentes, estudiantes, familias y agentes sociales), contribuyendo así a la innovación en la propia organización.



89%

utiliza diferentes canales para mejorar la comunicación con los estudiantes y compañeros cuando es necesario



Es importante remarcar que el nivel básico de competencia se refleja en un porcentaje bastante reducido, pues la suma de profesorado en nivel intermedio y avanzado alcanza en 2023 un 89%, estando el nivel avanzado en casi el 38% (6.917 docentes). Estos datos muestran un profesorado universitario que mayoritariamente usa las herramientas digitales para la comunicación en el contexto de su trabajo, tanto para la interacción profesional con otros docentes, como para la comunicación con estudiantes.

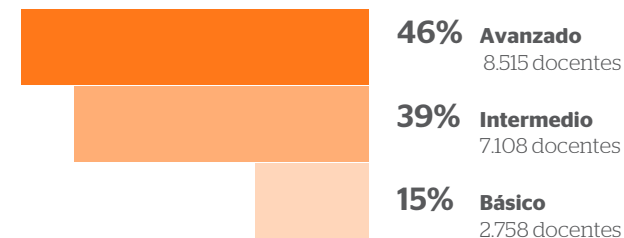
1.2. Colaboración profesional

La colaboración profesional es una subcompetencia que analiza el uso de tecnologías digitales para promover los intercambios de información y la comunicación con otros docentes, es decir, promover las interacciones apoyadas en tecnologías digitales y directamente relacionadas con nuestro ámbito profesional como docentes. Es importante remarcar la idea de que estas colaboraciones tendrán sentido en tanto que servirán para la innovación y el intercambio de experiencias, conocimientos o buenas prácticas, por lo que se sitúan de nuevo en el contexto de la mejora profesional.



85%

usa tecnologías digitales cuando es necesario para trabajar junto a otros compañeros dentro y fuera de la organización educativa



Resulta llamativo el elevado porcentaje obtenido en este caso en el nivel avanzado (46%, 8.515 docentes), casi la mitad de la muestra total encuestada. Es importante remarcar que la pregunta incluye de forma explícita a compañeros “dentro y fuera” de la institución, por lo que se puede entender que los resultados ponen de manifiesto altos niveles de uso de tecnologías digitales para la colaboración profesional que probablemente sean aún más acusados cuando la colaboración es con externos a la institución. Sumando los niveles intermedio y avanzado nos encontramos un puntaje del 85%, dato muy representativo de la importancia que la digitalización ha adquirido para las colaboraciones entre docentes.

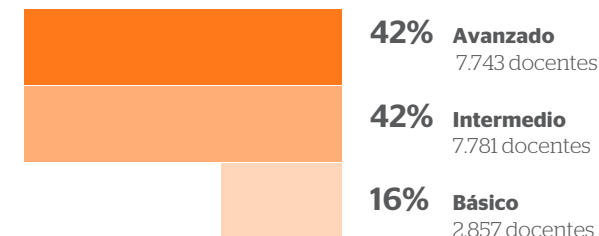
1.3. Práctica reflexiva

En los modelos de competencias profesionales no solo es importante la acción, también la reflexión. En este caso la reflexión aparece incluida en esta área 1 de desarrollo profesional y se focaliza específicamente en las reflexiones (individuales y también colectivas) directamente relacionadas con la comunidad educativa y con nuestras propias prácticas, aunando así de nuevo el nivel individual/personal con el nivel de la organización.



84%

desarrolla activamente su competencia digital para la docencia



En este ítem los porcentajes de los niveles intermedio y avanzado alcanzan un 84% en total, que aunque es una cantidad relevante de docentes, queda algo por debajo de otras subcompetencias dentro de esta área 1 de compromiso profesional. En este caso el nivel básico se sitúa en un 16% (2.857 docentes). Es una cantidad importante, especialmente si tenemos en cuenta que es una subcompetencia que no aparece tan condicionada por los conocimientos técnicos del uso de herramientas digitales como otras de las sucompetencias, sino que en este caso hablamos de una actitud y predisposición al análisis crítico de las prácticas educativas, tanto a nivel individual como colectivo. Que este indicador tenga porcentajes algo más elevados en el nivel básico puede ser un elemento a considerar en las estrategias de mejora de nuestras instituciones, que deberán promover esos espacios propicios para la reflexión y los intercambios de buenas prácticas.

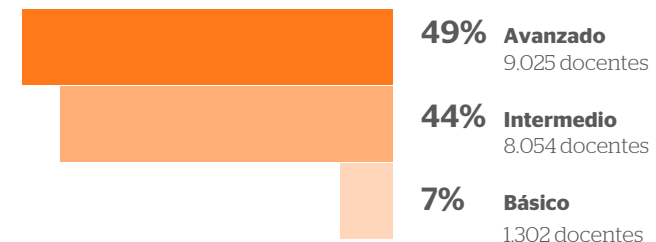
1.4. Formación digital

Este indicador de desarrollo profesional analiza la formación continua ligada a la digitalización, es decir, cómo las tecnologías digitales pueden ser herramientas útiles para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en el marco de nuestro desarrollo profesional docente.



93%

participa en cursos de formación en línea cuando se presenta la oportunidad (por ej., cursos en línea, MOOC, webinars, conferencias virtuales...)



Son muy interesantes los datos obtenidos en este ítem, pues casi el 50% de la muestra encuestada declara su interés explícito en recibir formación en modalidad virtual (9.025 docentes), dato que sumado al 44% que se ubica en un nivel intermedio, deja el nivel básico en un 7% (f= 1.302). Estos datos ponen de manifiesto la importancia de las acciones formativas, que responden al interés de la comunidad universitaria según muestran los datos de nuestra encuesta.

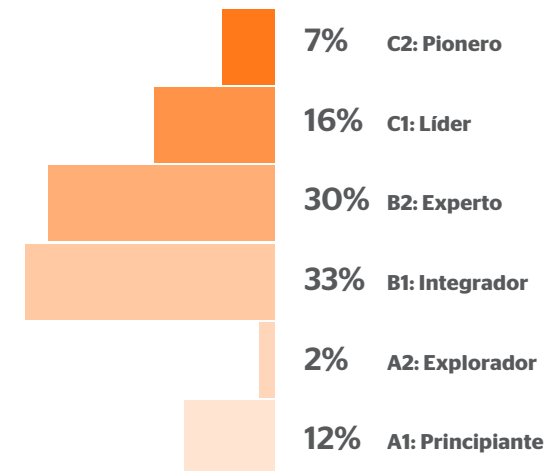
ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA 1 (COMPROMISO PROFESIONAL)

La visión que ofrece el análisis global de estos datos es satisfactoria, pues el nivel básico está muy reducido, más aún si tenemos en cuenta el análisis comparativo de los datos de la campaña de 2023 con relación a la campaña de 2021, como veremos más adelante.

La mayor parte de los docentes encuestados se autopercibe en un nivel intermedio (63%) y también muchos en el nivel avanzado (23%), datos que son muy prometedores para afrontar el futuro de las universidades. Solamente un 14% de los docentes se autopercibe en el nivel básico en esta área 1 de compromiso profesional, un aspecto fundamental para poder desarrollar nuestras capacidades de cara a la mejora de nuestra competencia digital. Que un porcentaje tan bajo de profesorado se autoperciba en un nivel básico es un dato sin duda muy positivo y que las instituciones educativas deben valorar para promover que esos docentes con conocimientos avanzados y expertos puedan contribuir a la mejora institucional y al desarrollo profesional de sus compañeros. En definitiva, poder aprovechar el capital humano en beneficio de la mejora global de la propia organización y de la formación en competencia digital de todos los estudiantes universitarios.

El 86% de los docentes se autoperciben en los niveles intermedio y avanzado, lo que muestra en general una buena valoración de su compromiso profesional.

Categorías nivel de competencia del área 1

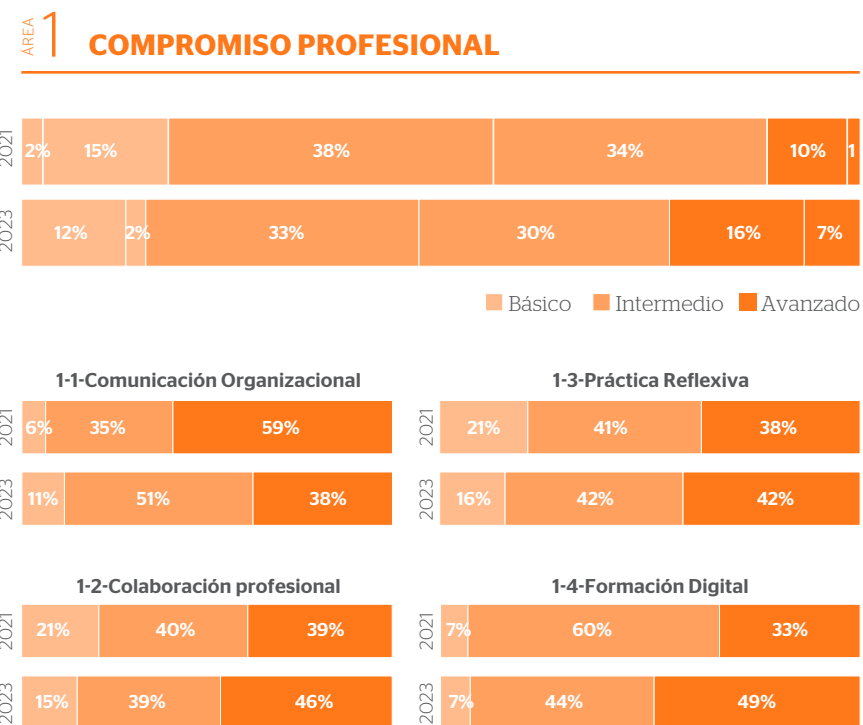


ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS (2021 Y 2023)

Vamos a comenzar el análisis comparativo teniendo en cuenta los tres niveles de dominio de la competencia (básico, intermedio y avanzado), pues recordemos que se han analizado previamente los ítems de respuesta y este mapeo nos ha permitido poder agrupar los valores para realizar esta comparación de resultados.

Tal y como puede verse en la tabla de la derecha, en todos los indicadores de competencia se puede observar una tendencia de mejora en la segunda campaña (2023), con la única excepción del ítem de comunicación organizacional. En todos los demás se ve reducida la percepción de nivel básico y este hecho se corresponde con un visible aumento de los docentes que se autoperciben en los niveles intermedio y avanzado.

Análisis comparativo por niveles de competencia (campañas de 2021 y 2023)



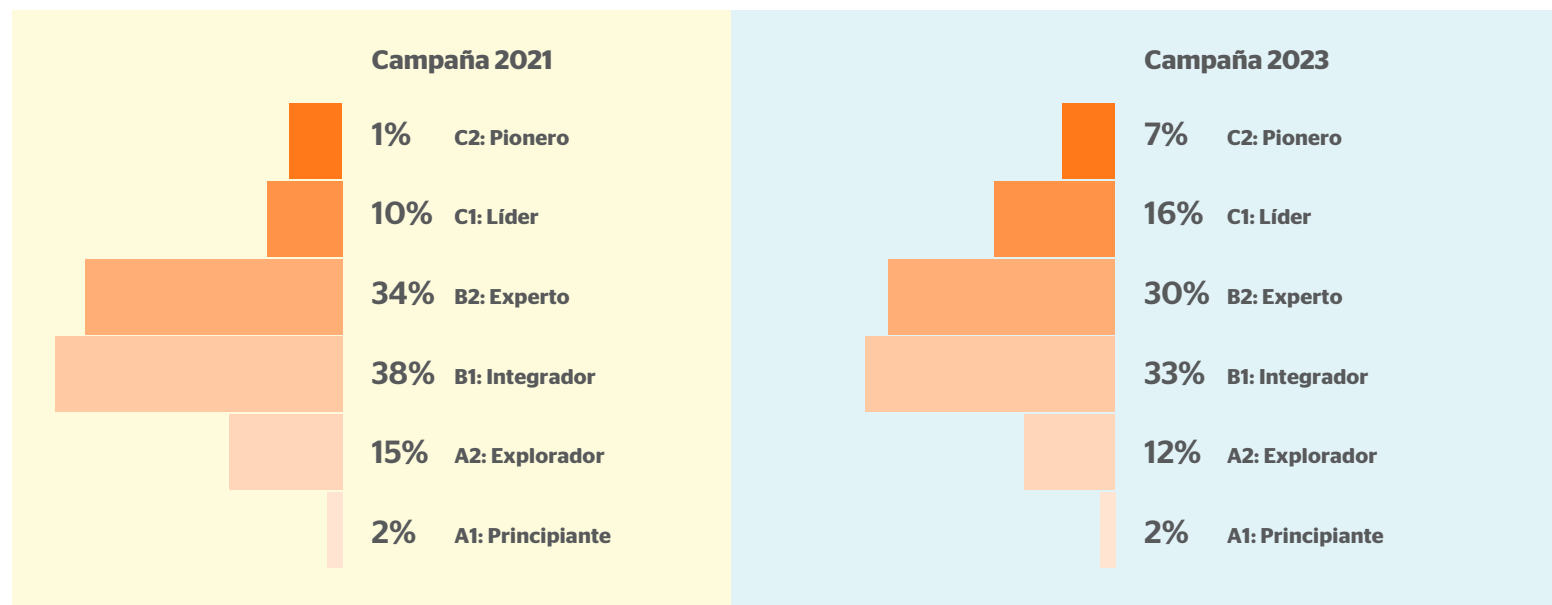


Figura 16. Análisis comparativo del nivel de competencia en el área 1 (compromiso profesional).

En la comparación general de los datos de ambas campañas, se observa que en 2023 se reduce en 3 puntos porcentuales el número de docentes en el nivel básico (A1 y A2), se reduce en 9 puntos el profesorado en nivel intermedio (B1 y B2) y en consecuencia se incrementa el profesorado en el nivel avanzado (C1 y C2). Este dato nos conduce a afirmar que es mayor el compromiso profesional del profesorado encuestado, lo cual es un resultado positivo que puede venir unido a una concienciación de la importancia de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria.

Esta tendencia hacia el incremento en el nivel avanzado se observa en todos los ítems del Área 1 de forma clara y con una sola excepción: la comunicación organizacional (aquí se obtuvo un 59% en 2021 en el nivel avanzado, mientras que en 2023 es un 38% del profesorado). En el resto de competencias del área, se produce un incremento de porcentaje de profesorado en el nivel avanzado. Es relevante por ello señalar que se produce el incremento en todos los ítems que tienen una vinculación más directa con la acción individual y los procesos personales de toma de decisión (colaboración profesional, práctica reflexiva y formación), mientras que la tendencia negativa se observa en el indicador más directamente ligado a la propia organización, es un ítem que tiene una orientación institucional (comunicación “organizacional”). Este dato puede ser útil para la reflexión de las instituciones de enseñanza superior y la necesidad de mejorar las estrategias y herramientas de comunicación.



ÁREA **2** **Contenidos digitales**

Esta área se define como la “búsqueda, creación e intercambio de contenidos digitales” (Redecker, 2017, p. 16). Junto con otras 3 áreas (área 3 de enseñanza y aprendizaje, área 4 sobre evaluación y retroalimentación y la número 5 vinculada al empoderamiento de los estudiantes) constituye el núcleo del modelo, la dimensión central que gira en torno a las competencias pedagógicas de los educadores.

Para entender esta área hay que pensar en el uso educativo de los recursos digitales, lo cual abarca no solamente diseñar y producir nuestros propios recursos, sino también la capacidad para seleccionar, reutilizar, gestionar, modificar y compartir. En el marco de estas capacidades hemos de analizar que son recursos para promover un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes, lo cual implica considerar sus características y sus necesidades cuando abordamos todos esos procesos relacionados con la utilización de recursos digitales en los procesos formativos. También se incluyen aquí los aspectos relacionados con la propiedad intelectual y los derechos de autor, aspectos fundamentales a la hora de reusar o compartir recursos. Y por último es importante igualmente no olvidar los indicadores sobre protección de datos personales y seguridad en el uso de información.

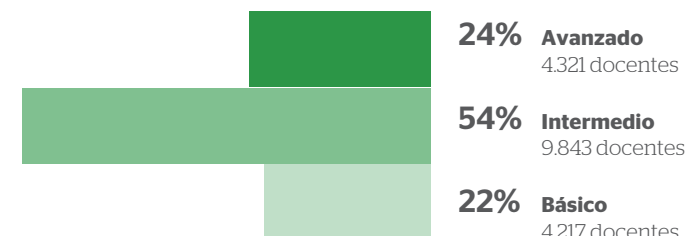
2.1. Seleccionar recursos

Esta subcompetencia nos explica la importancia de saber “identificar, evaluar y seleccionar recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje” (Redecker, 2017, p. 20), teniendo en cuenta para ello dimensiones como el contexto, los modelos pedagógicos, los objetivos y las características de los estudiantes.



78%

utiliza sitios de Internet y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar diferentes contenidos digitales



Los datos muestran en este caso que la mayor parte de la muestra participante se autopercebe en el nivel medio, mientras que los porcentajes de los extremos (niveles básico y avanzado) aparecen muy similares y suman casi la otra mitad de la muestra. Resulta llamativo que este ítem no tenga mayores índices en el nivel intermedio y avanzado, pues la búsqueda y selección de recursos se nos antoja como una habilidad muy necesaria y de uso muy frecuente para cualquier docente, aunque imparta docencia solo en entornos presenciales y modelos tradicionales. Con los elevados porcentajes que aparecen en el nivel avanzado del área de compromiso profesional, el hecho de que aquí bajen los porcentajes es un dato de interés a considerar.

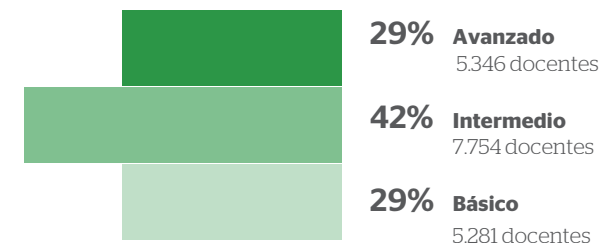
2.2. Crear y modificar recursos

Los docentes hemos de saber no solamente crear nuestros propios recursos, sino también modificar y reutilizar recursos de otros, para lo cual es importante dominar el concepto de licencia abierta. Son además procesos que pueden ser abordados de modo individual o en colaboración con otros docentes, de la propia institución o de otras, enriqueciendo así el catálogo de recursos disponibles para nuestros estudiantes. Y en todos estos procesos es importante no perder el foco y considerar siempre los recursos en relación al proceso de enseñanza (contexto, modelos, objetivos, planificación), así como al proceso de aprendizaje (características y necesidades de los estudiantes).



71%

crea recursos propios y modifica recursos para adaptarlos según las necesidades



Los porcentajes en este caso son bastante similares a los del ítem anterior sobre búsqueda, e incluso algo peores si tenemos en cuenta que aumenta el dato del nivel básico (un 29%, 5.281 docentes), aunque también es algo mejor el dato del nivel avanzado (29%, 5.346 docentes). Que un 30% del profesorado cree y adapte recursos es sin duda importante, pero también ha de llamarnos la atención esa tercera parte de los docentes que están en un nivel básico en una competencia tan relevante. Las instituciones deben darse cuenta de que uno de cada tres docentes se autopercebe como poco capacitado para modificar y para crear contenido digital y esto debe ser una llamada de atención para abordar iniciativas de mejora en este sentido.

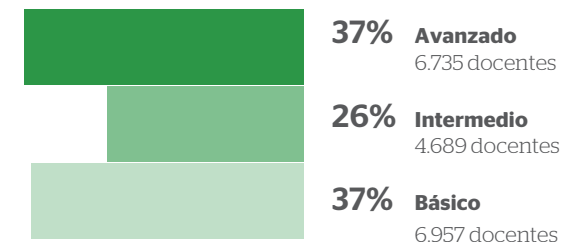
2.3. Gestionar, proteger y compartir recursos

En la gestión de recursos digitales hay varios aspectos a considerar como es el conocimiento de licencias abiertas, propiedad intelectual y derechos de autor, además de la importancia de saber qué y cómo se comparte información. No obstante, en este caso el ítem del cuestionario utilizado pone su acento en la protección de los datos personales de los estudiantes, pues es una responsabilidad de los docentes la protección eficaz de la información que se gestiona en el contexto académico.



36%

muestra un nivel básico para proteger datos de forma efectiva



Y llama la atención que es el indicador con puntajes más extremos en el área 2 de contenidos digitales: los niveles básico y avanzado se acercan al 38%, mientras que el nivel intermedio se queda en el porcentaje más bajo del área (solo un 26%). Es un dato a remarcar, pues el nivel intermedio es en el que se enmarcan la mayoría de los docentes, pero no es así en este caso y es la única excepción. La mayoría de los docentes encuestados se autoperciben como muy competentes para la protección de información o se sitúan en el otro extremo, considerándose con un bajo nivel de competencia en la gestión y protección de datos personales.

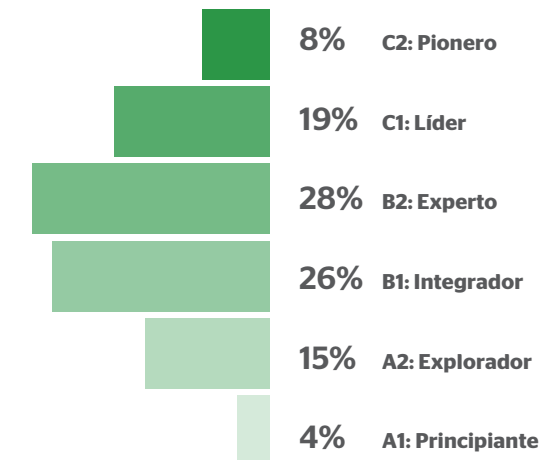
ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA 2 (CONTENIDOS DIGITALES)

Esta área nos muestra puntajes que quedan por debajo de los obtenidos en el análisis del área de compromiso profesional, donde los docentes de nivel avanzado ofrecían datos más elevados. En algún caso también resultan llamativos, pues el indicador 2.3 de gestión y protección ofrece unos valores muy extremos que dejan el nivel básico reducido a un porcentaje visiblemente más bajo. En general los valores del nivel básico en esta área son aún bastante elevados, situándose de media por encima del 25% de la muestra participante estudiada.

Se observa bastante relación entre los indicadores del área, pues los docentes que se autoperciben en un nivel determinado en uno de los ítems, suelen indicar ese mismo nivel para los otros ítems, con algunas dudas siempre en la franja intermedia (docentes que oscilan entre el nivel básico e intermedio, o bien oscilan entre el intermedio y el avanzado).

Tres de cada cuatro docentes se autoperciben en un nivel intermedio, lo cual pone de manifiesto un margen para la mejora que se observa especialmente necesario en el aspecto de protección de datos personales.

Categorías nivel de competencia del área 2

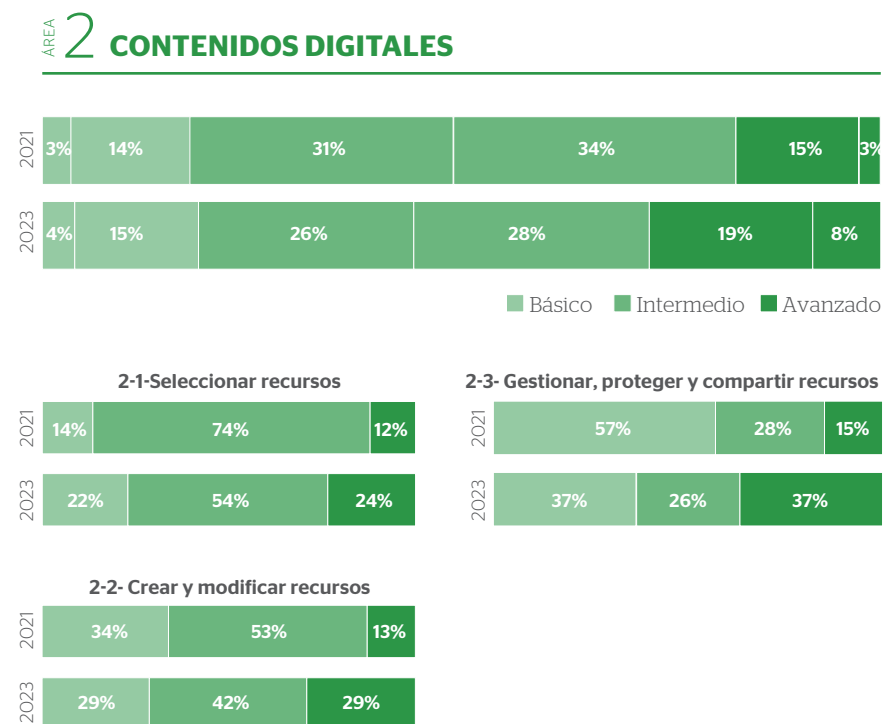


ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS (2021 Y 2023)

Es de interés de nuevo abordar un análisis comparativo entre la campaña de recogida de 2021 y la siguiente que se ha concluido en 2023 y en este caso la tendencia es de nuevo la observada en el área 1: un ostensible incremento de profesorado que se autopercibe en nivel avanzado. Los datos reales en porcentajes pueden verse en la figura, tanto generales de área (en la primera fila) como de cada indicador de competencia (seleccionar recursos, colaboración profesional y práctica reflexiva).

Como decimos, los datos resultantes de la comparación son este caso muy positivos, pues se observa en todas las competencias una mejora del nivel avanzado. En el indicador de seleccionar recursos se duplica y pasa del 12 al 24%; en la creación y modificación de recursos, la diferencia es aún mayor, de 16 puntos porcentuales; y en el del gestionar, proteger y compartir, pasa de 15 a 37, siendo aquí la diferencia de 22 puntos porcentuales, la mayor de las tres competencias del área. Esta última competencia era la que mostraba en 2021 un dato más preocupante, con un 57% del profesorado en nivel básico, pero en la campaña 2 se ha equilibrado y aunque sigue siendo más elevado que las otras competencias, ha bajado a un 38%.

Análisis comparativo por niveles de competencia (campañas de 2021 y 2023)



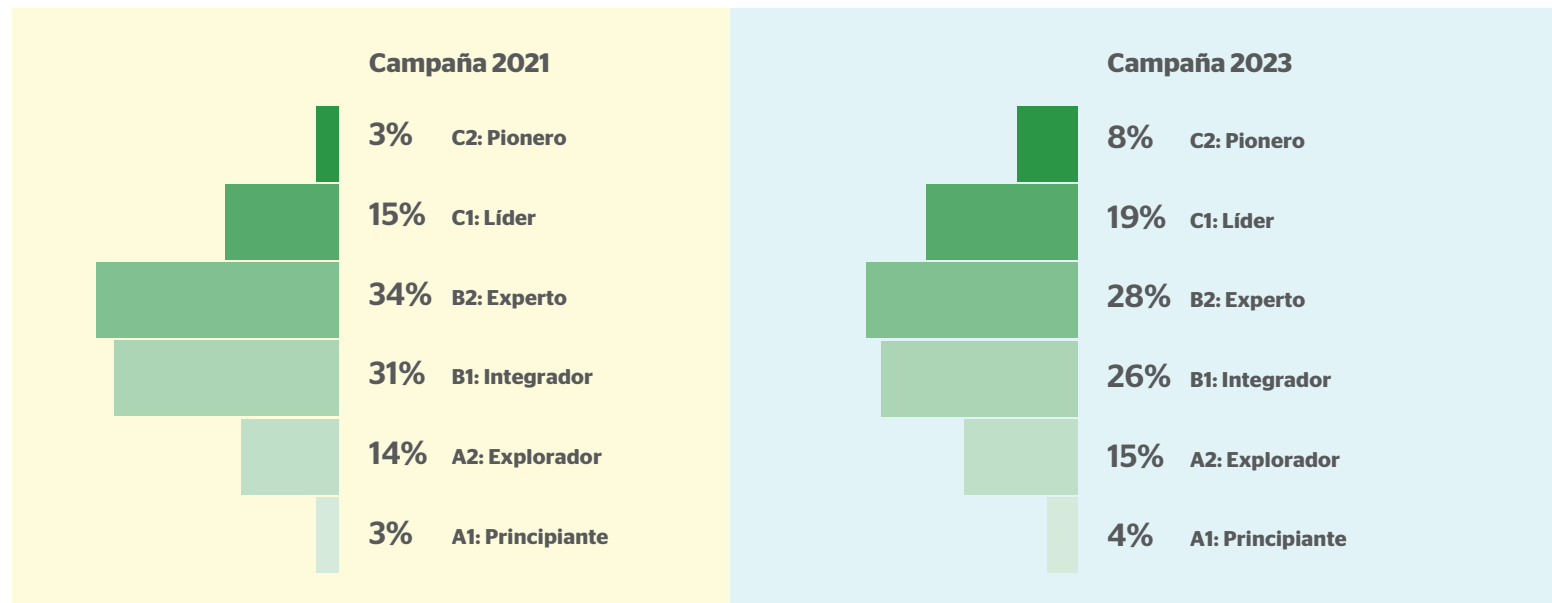


Figura 17. Análisis comparativo del nivel de competencia en el área 2 (contenidos digitales).

Como decimos, los indicadores del nivel avanzado han supuesto una clara mejora de la campaña de 2023 con relación a los datos de 2021. Hay un pequeño incremento en el porcentaje de profesores que aparecen ahora en el nivel básico, que ha pasado de casi un 18% a un casi un 19%, pero esta diferencia no puede considerarse muy significativa. Sin embargo, sí es importante el incremento en el nivel avanzado, que pasa de un 14,8% a casi el 28%. Teniendo en cuenta que las competencias ligadas a los recursos digitales suponen una dimensión de gran importancia para los universitarios, la mejoría en esta área de competencia es sin duda un dato que debe contemplarse con satisfacción. Los docentes perciben que son más competentes en la búsqueda, el uso, la creación y la modificación de recursos digitales, así como también en sus prácticas de protección de información, encontrándose porcentajes casi idénticos en nivel básico, pero una reducción del nivel intermedio en 2023 para producirse con ello un incremento en el nivel avanzado, como puede verse claramente en los datos globales de la figura 17.



ÁREA **3** **Enseñanza y aprendizaje**

Es difícil nivelar la importancia mayor o menor de unas áreas en relación con otras, pero si tuviéramos que hacerlo, el área 3 de enseñar y aprender estaría sin duda entre las más relevantes. Definida por los autores (Redecker, 2017, p. 16), es la “gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje”. Estamos aludiendo aquí a cómo los docentes utilizan las tecnologías digitales como herramientas en todas las fases del proceso de enseñar, desde las fases iniciales de diseño y planificación, hasta las situaciones de interacción y evaluación, y llegando a usarlas para el empoderamiento de los estudiantes, tal y como aparece en la dimensión 3.4 del modelo.

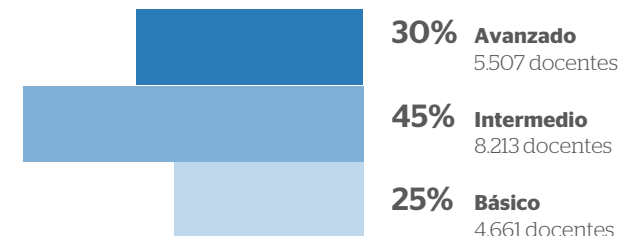
3.1. Enseña en el aula

Los docentes tienen que desarrollar sus competencias para diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje con ayuda de tecnologías digitales, gestionando adecuadamente de qué forma pueden convertirse en recursos de ayuda y de qué modo pueden ser herramientas básicas para una comunicación educativa eficaz en las aulas universitarias, pues no olvidemos que el fin último es mejorar la formación y los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes.



75%

valora con atención cómo, cuándo y por qué usar tecnologías con los estudiantes en el aula



Nos adentramos en las dimensiones básicas sobre la docencia y en este primer indicador se observa que uno de cada cuatro docentes se ubica en el nivel básico. Esta pregunta se centraba sobre la reflexión de los docentes acerca de los motivos para integrar tecnologías digitales en las aulas. La mayor parte de los docentes se autopercebe en el nivel intermedio (un 44,68%), pero es también importante reconocer el valor de un dato cercano al 30% (29,96%) en el nivel avanzado, lo que supone finalmente que tres cuartas partes de los docentes sí reflexionan sobre las condiciones y necesidades de incorporación de tecnologías digitales en sus procesos de enseñanza en las aulas.

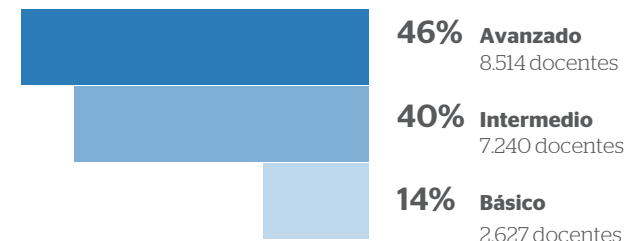
3.2. Guía (supervisa participación)

Las tecnologías digitales pueden también ser útiles para la orientación, la tutoría y el apoyo a los estudiantes universitarios, promoviendo la interacción con todos y cada uno de nuestros alumnos, tanto en el aula como fuera de ella. Las herramientas digitales nos permitirán buscar y encontrar vías innovadoras para ofrecer a los estudiantes nuestro apoyo y servirles de guía en sus procesos de aprendizaje guiados y autónomos.



86%

supervisa las actividades e interacciones de los estudiantes en los entornos colaborativos en línea



En general podemos concluir que mayoritariamente los docentes consideran que sí usan tecnologías digitales para la interacción con los estudiantes y para promover el uso de entornos colaborativos. Esta conclusión se extrae del 46% y 40% de docentes que se autoperceben en nivel avanzado y medio respectivamente, lo que suma un 86% de docentes que sí utilizan con frecuencia las tecnologías digitales para la guía, supervisión, tutoría y orientación de los estudiantes universitarios. Es además importante destacar que son puntajes superiores a los visibilizados en el ítem 1 de esta área sobre enseñar en el aula.

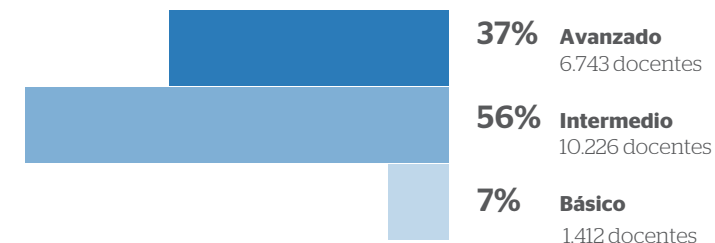
3.3. Aprendizaje colaborativo

Las herramientas digitales tienen un enorme potencial como recursos para promover la colaboración entre los estudiantes en sus actividades académicas, pudiendo incorporarlas como un medio para diseñar situaciones de trabajo grupal, para la comunicación y para la construcción de aprendizajes en procesos de interacción y colaboración.



93%

cuando los estudiantes trabajan en grupo, utilizan tecnologías digitales para adquirir y plasmar los conocimientos



En coherencia con el ítem anterior, también aquí el profesorado de forma mayoritaria se autoevalúa en positivo, pues solamente un 8% se enmarca en los niveles básicos de la competencia, aunque el nivel avanzado se queda en un 37%. Sumando el nivel medio y avanzado el indicador del 93% nos muestra que de forma mayoritaria los profesores perciben que sus estudiantes usan tecnologías digitales cuando están trabajando en grupo, percepción que probablemente muestre la realidad de los estudiantes universitarios: estudiantes que conocen y usan las tecnologías en su actividad académica.

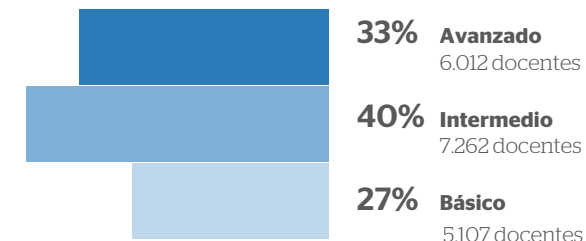
3.4. Aprendizaje autodirigido

La autorregulación del aprendizaje es un constructo que nos sirve para explicar de qué forma los estudiantes son capaces de construir sus estrategias e itinerarios para aprender, procesos en los que las tecnologías pueden ser de gran utilidad ayudando al estudiante a planificar, organizar, reflexionar, autoevaluarse o compartir ideas.



73%

usa tecnologías digitales para promover que los estudiantes planifiquen y documenten su aprendizaje



Este indicador podría valorarse como el que ofrece peor dato en el nivel básico, que aquí se incrementa hasta alcanzar un 27%. Sin embargo los puntajes de nivel medio y avanzado son bastante similares a los obtenidos en el ítem 1 de enseñanza en el aula. Son estos dos ítems (1 y 4) los que muestran valores más bajos en esta área, dejando en este caso el nivel avanzado en un 33%, dato similar al 30% del ítem primero sobre enseñar en las aulas usando tecnologías digitales.

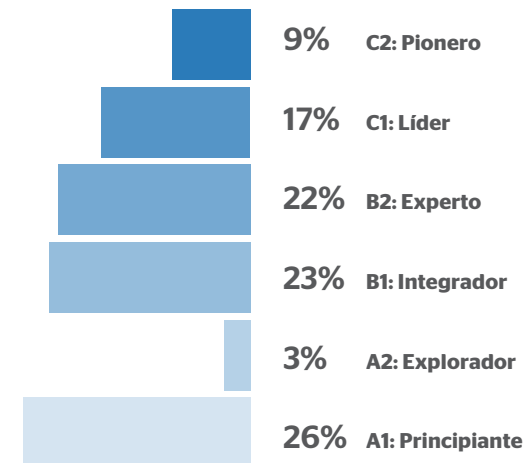
ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA 3 (ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE)

En conjunto en el área de enseñanza y aprendizaje, los ítems con mejores puntajes se observan en relación con la guía/supervisión y las estrategias para el aprendizaje colaborativo, mientras que están algo por debajo en enseñanza en el aula y aprendizaje autodirigido. Es interesante observar la percepción tan positiva sobre las estrategias de tutoría (ítem 2 de guía y supervisión), pues es una actividad a la cual en el nivel de enseñanza universitaria tradicionalmente se le ha prestado menos atención que a la enseñanza en las aulas. Es por tanto prometedor poder ver que los profesores se perciben competentes para ello usando tecnologías digitales, pues son además herramientas que permiten desarrollar la tutoría de forma más flexible y adaptable a las necesidades de cada estudiante.

Los puntajes más bajos se han obtenido en el uso de herramientas para promover el aprendizaje autodirigido de los estudiantes, por lo que este aspecto deberá ser tenido en cuenta en futuras estrategias institucionales orientadas a la mejora de nuestra enseñanza apoyada en tecnologías digitales, así como también por los propios docentes, que deben adquirir conciencia de la necesidad de usar las tecnologías digitales también con esta finalidad.

Uno de cada cuatro profesores está en un nivel básico de uso de recursos digitales, siendo especialmente necesario potenciar el uso de herramientas para promover el aprendizaje autodirigido de los estudiantes.

Categorías nivel de competencia del área 3



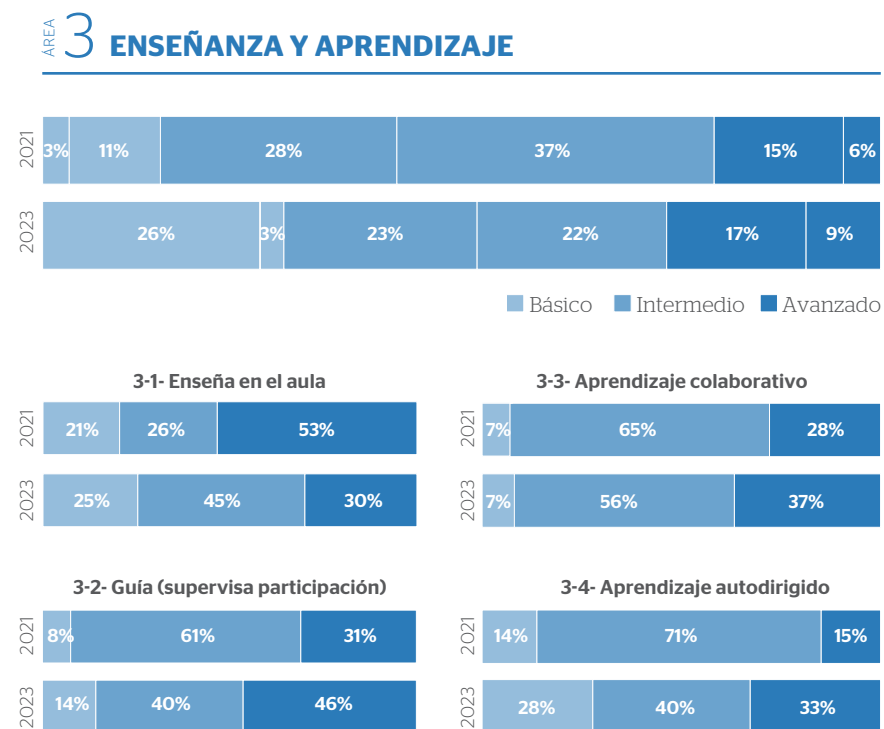
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS (2021 Y 2023)

Comencemos de nuevo por el análisis comparativo en relación a los tres niveles de dominio de la competencia (básico, intermedio y avanzado) que recogemos en la Tabla DD.

Analizando una a una las competencias incluidas en esta área, se observa que en general el nivel avanzado se ha incrementado, con la única excepción del indicador uno sobre “Enseña en el aula”, en el cual el nivel avanzado muestra una reducción, pasando del 53% al 30%. Esta reducción repercute sobre todo en el nivel intermedio, que ha subido en 2023 hasta un 45%. De nuevo hemos de situar estos datos en el contexto de la pandemia que marcó la primera campaña de recogida y quizás pueda ser un factor clave para entender este cambio de tendencia en el ítem de enseñar en el aula. El resto de competencias (guía, aprendizaje colaborativo y aprendizaje autodirigido) tienen todas un incremento del nivel avanzado en la campaña de 2023, un incremento que se sitúa en una horquilla de entre 9 y 18 puntos porcentuales.

La competencia que muestra datos más estables en el tiempo es la número 3.3 sobre aprendizaje colaborativo, en la cual las variaciones son más reducidas entre 2021 y 2023 que las que podemos observar en las otras tres.

Análisis comparativo por niveles de competencia (campañas de 2021 y 2023)



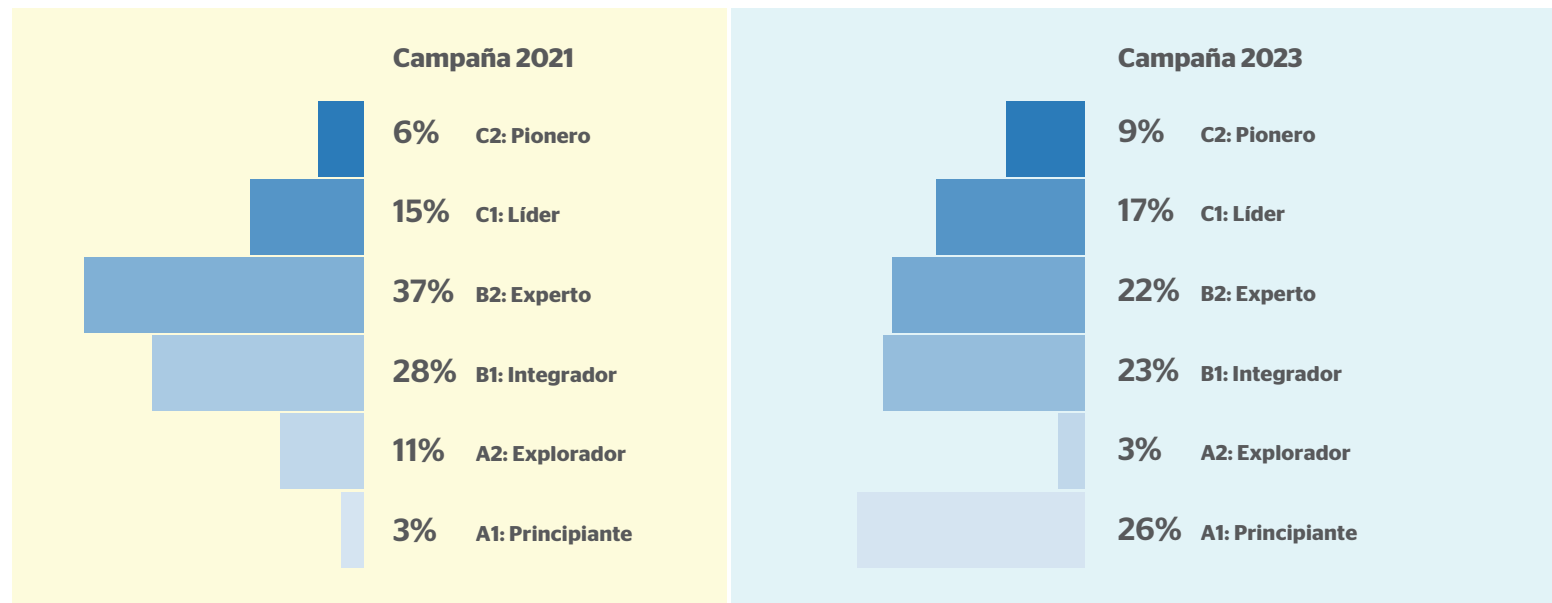


Figura 18. Análisis comparativo del nivel de competencia en el área 3 (enseñanza y aprendizaje).

Una comparación de los datos globales obtenidos en la campaña de 2021 frente a los de la campaña de 2023 muestran una reducción de la franja de profesores en el nivel medio y el correspondiente incremento de los niveles básico y avanzado. En conjunto, estos movimientos acaban reflejando que en la muestra participante de 2023 hay en porcentaje menos docentes que se consideran usuarios con conocimientos de uso de tecnologías digitales de nivel medio, con el consecuente incremento en el nivel básico (que pasa de un 14% a un 18%) y en el nivel avanzado (que se observa que se incrementa en 2 puntos porcentuales en 2023).

Sin pretender que estas ideas sean asumidas como conclusiones irrefutables, sí es posible intentar encontrar posibles causas de este hecho en la situación de pospandemia. Mientras en 2021 aún muchas universidades mantenían modelos semipresenciales, ya en 2023 las universidades han vuelto a la normalidad y en muchos casos a la presencialidad completa. Esto podría en cierta manera ayudarnos a entender que se ha reducido la percepción sobre enseñar en el aula, pero ha mejorado la percepción de los docentes sobre la digitalización en relación con la orientación, guía y supervisión de los estudiantes.



ÁREA **4** **Evaluación y retroalimentación**

La evaluación es una parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. El marco DigCompEdu trata sobre cómo integrar las tecnologías digitales en este proceso y cómo pueden enriquecer las estrategias de evaluación, ya sea formativa o sumativa (Redecker, 2017, p.21). El uso de tecnologías digitales en los procesos de evaluación tiene el potencial de generar datos que representan conceptos e incluso aquellos que están asociados a la interacción entre estudiante e instrumento de evaluación. Además, las buenas estrategias de evaluación permiten al docente monitorear adecuadamente la evolución del estudiante, brindándole una adecuada y oportuna retroalimentación sobre su aprendizaje.

Estas características dan como resultado la existencia de 3 competencias en esta área de DigCompEdu, las cuales se explicarán en la secuencia junto con los resultados obtenidos.

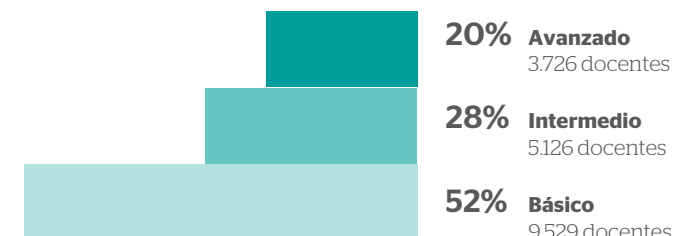
4.1. Estrategias de Evaluación

El propósito de esta primera competencia del área 4 es provocar la reflexión sobre el uso de las tecnologías digitales en el proceso de evaluación de los estudiantes. Esto significa conocer una variedad de enfoques y herramientas, como cuestionarios electrónicos, producción de videos, portafolios electrónicos, entre otros. Un nivel adecuado de competencia está asociado a la posibilidad de analizar críticamente la adecuación de cada una de las diferentes estrategias de evaluación al proceso de enseñanza.



48%

usa herramientas digitales de evaluación para monitorizar el progreso de los estudiantes



Como se puede observar, en esta competencia prevaleció el nivel básico en el modelo de progresión en DigCompEdu: casi el 52% del total de profesores encuestados. Esto significa que alrededor de 9.500 profesores no utilizan tecnologías digitales en sus procesos de evaluación durante la docencia. En el otro extremo, solo el 20% de los encuestados, o 3.726 docentes, son capaces de seleccionar adecuadamente las herramientas digitales para la evaluación de la enseñanza, además de poder crear sus propias estrategias y aplicaciones digitales.

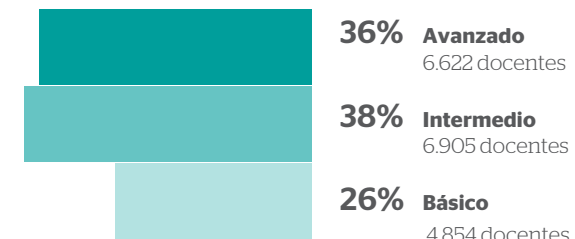
4.2. Analíticas de aprendizaje

El uso de tecnologías digitales en los procesos de evaluación permite generar datos relevantes para medir el progreso del aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. El análisis de datos permite evaluar otras evidencias del progreso de los estudiantes que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como una mayor participación de los estudiantes en un tema de interés particular. Estos datos pueden incluso ser considerados de carácter administrativo, pero que tienen relación o impacto en la vida académica del estudiante.



74%

analiza todos los datos disponibles para identificar de manera efectiva a los estudiantes que necesitan apoyo adicional



En esta subárea llama la atención la proporción de profesores en las etapas intermedia y avanzada, 38% y 36%, respectivamente. Para poco más de 1/3 de los docentes del nivel avanzado, significa que el aprendizaje es monitoreado continuamente a través de datos recopilados y registrados en las actividades de enseñanza planificadas por el docente. En la misma línea, los profesores de nivel avanzado hacen uso de las estrategias de *Learning Analytics*, un gran desafío y tendencia en la educación superior y la Educación 4.0 en la evaluación de la experiencia de los estudiantes. Por otro lado, el 26% de los encuestados no utiliza o sólo utiliza datos básicos sobre el desempeño de los estudiantes. Esto está fuertemente relacionado con el hecho de no utilizar tecnologías digitales en el proceso de evaluación, como se indica en la competencia anterior (Estrategias de Evaluación).

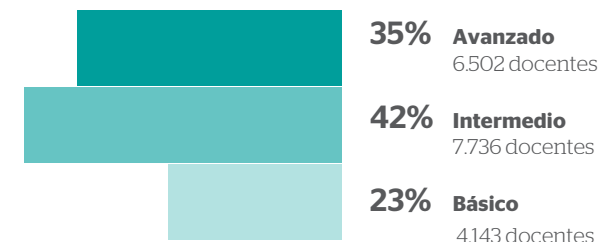
4.3. Retroalimentación, programación y toma de decisiones

Este indicador aborda cuestiones relacionadas con el uso de tecnologías digitales para proporcionar retroalimentación a los estudiantes. Esta es una parte importante del proceso de enseñanza, ya que representa la comunicación profesor-estudiante que permite comprobar el progreso individual del estudiante; también permite diferenciar y personalizar los contenidos didácticos e identificar áreas en las que el alumno necesita más apoyo. En última instancia, la retroalimentación puede resultar en adaptaciones incluso en las estrategias de enseñanza y evaluación realizadas por el docente.



77%

usa tecnologías digitales para proporcionar retroalimentación



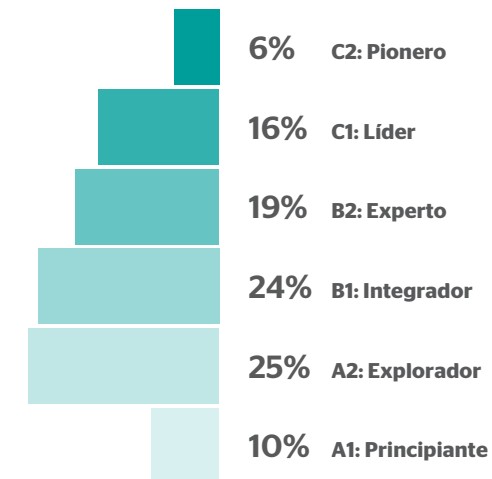
Casi 1/4 de los profesores, el 23%, no brinda retroalimentación a los estudiantes o no utiliza tecnologías digitales en el proceso de retroalimentación. Esta es la porción que aparece en el nivel básico de esta competencia. Este es un número alto de profesores, considerando que la retroalimentación es parte del núcleo importante del marco DigCompEdu. Por otro lado, una parte importante de los profesores, el 77%, alcanzó niveles intermedios y avanzados. Dentro del área 4, Evaluación y retroalimentación, esta es la parte más grande que reúne estos dos niveles. Este es un dato importante e indica que existe una predisposición de los docentes a brindar apoyo adicional a los estudiantes que más necesitan interacción. También indica que el profesor reconoce las limitaciones de los estudiantes y que hace uso de tecnologías digitales seleccionadas para mitigar las dificultades y desarrollar el aprendizaje de los estudiantes.

ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA 4 (EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN)

La descripción general del área 4 muestra una reducción en las competencias digitales a medida que el docente se acerca a niveles más avanzados. Es posible observar que una parte importante de los profesores aún no utiliza las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, como lo muestran los datos globales del área, así como el indicador “Estrategias de Evaluación”. En cualquier caso, el nivel intermedio aún prevalece para el 43% de los encuestados en esta área de especialización.

**Poco más de un tercio de los docentes, 35%, tiene un nivel básico de competencias digitales en esta área.
Es necesario ampliar las estrategias de evaluación, que alcanzaron al 52% de los docentes en el nivel básico de competencia.**

Categorías nivel de competencia del área 4

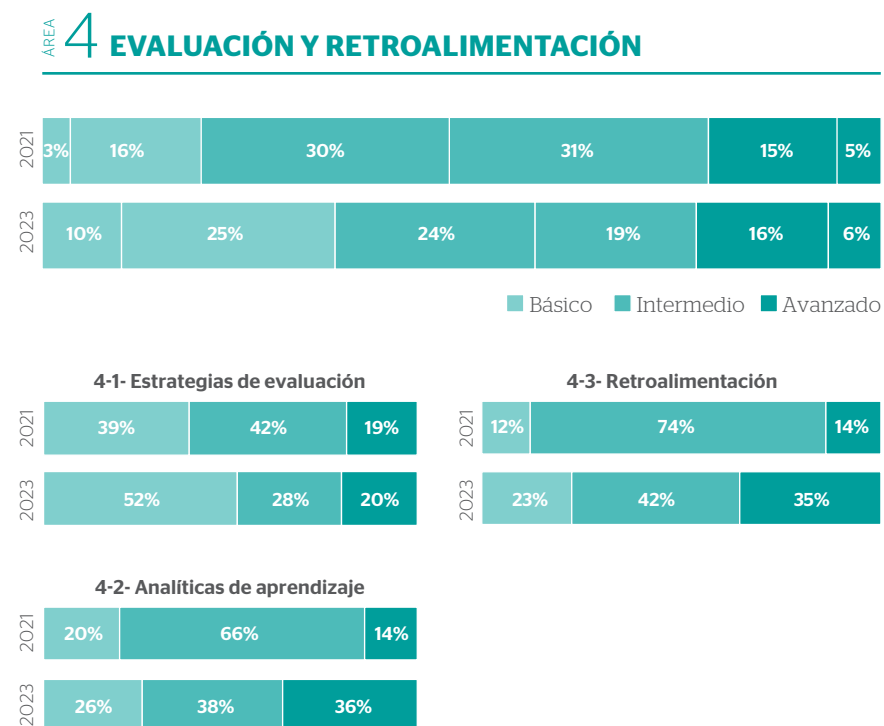


ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS (2021 Y 2023)

La comparación general entre las dos campañas para el área de evaluación se muestra en la figura a continuación. Es posible observar claramente un aumento en el porcentaje de profesores en el nivel de dominio básico y, en consecuencia, una reducción de profesores en la categoría intermedia. La consecuencia directa de este aumento en el nivel básico de dominio es que menos profesores utilizan tecnologías digitales en los procesos de evaluación. Una posible explicación es que la campaña anterior se realizó durante la pandemia del COVID-19 y por lo tanto una gran cantidad de docentes se vieron obligados a realizar actividades evaluativas y formativas a través de tecnologías digitales, necesidad que en 2023 ya no se tenía.

El análisis por competencias del área 4 sobre evaluación muestra un incremento porcentual en el nivel de dominio avanzada de las tres competencias, con énfasis en analíticas de aprendizaje y retroalimentación, programación y toma de decisiones. También es posible observar que se ha incrementado el porcentaje de profesores que no realizan un monitoreo del progreso de los alumnos o, cuando lo hacen, no utilizan recursos digitales, tal y como indica la competencia 4.1 Estrategias de Evaluación. Este porcentaje pasó del 39,5% en la primera campaña al 51,8% en la segunda campaña.

Análisis comparativo por niveles de competencia (campañas de 2021 y 2023)



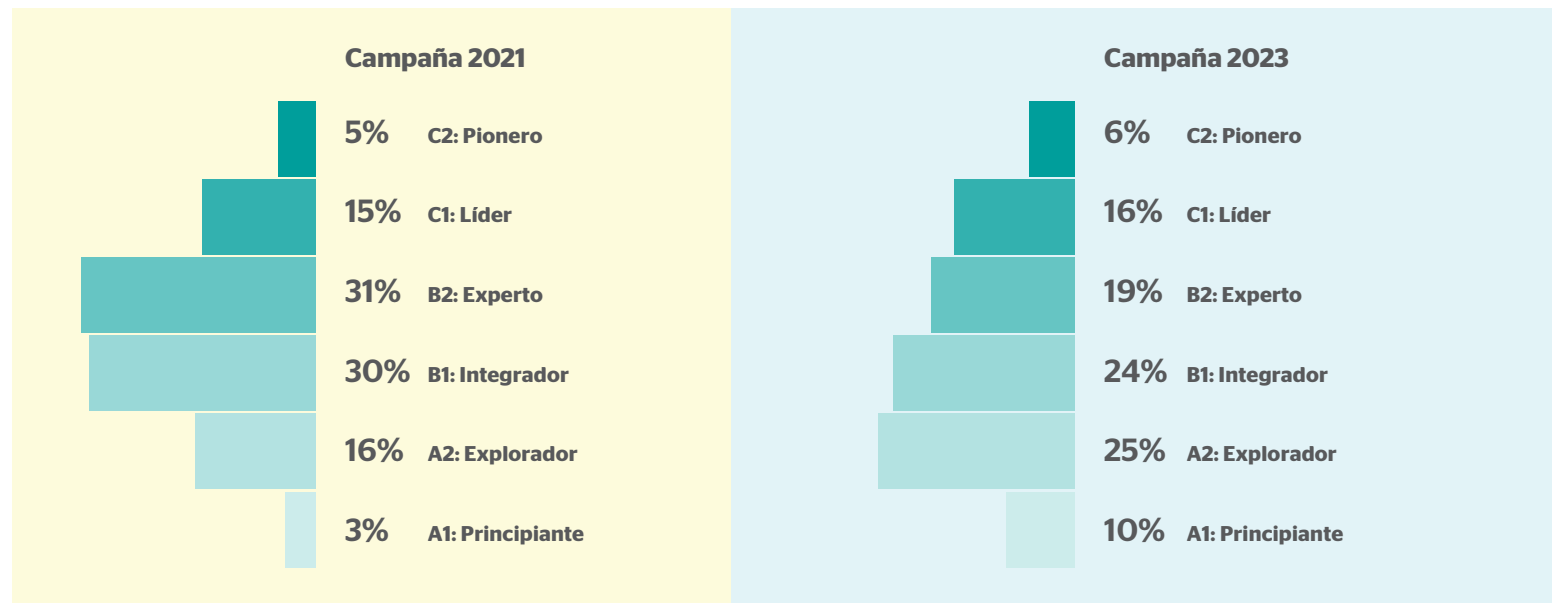


Figura 19. Análisis comparativo del nivel de competencia en el área 4 (evaluación y retroalimentación).

Por otro lado, disminuyó el porcentaje de profesores de la categoría de percepción de nivel intermedio en la competencia 4.3 (“Retroalimentación, Programación y Toma de Decisiones”), pasando del 73,8% al 42,1%. La consecuencia directa es que menos docentes utilizan tecnologías digitales para brindar retroalimentación a los estudiantes, así como mejorar sus prácticas de retroalimentación digital.

De forma global se observa que se ha reducido considerablemente la percepción de dominio en el nivel intermedio, mientras que hay un pequeño incremento de los docentes en el nivel avanzado y, sobre todo, hay un incremento importante en los docentes que se autoperciben en el nivel básico, lo cual es un dato sin duda que nos sorprende a los analistas y sobre el cual se debería reflexionar.



ÁREA 5

Empoderamiento de los estudiantes

Los estudiantes deben involucrarse en su proceso de aprendizaje, con acciones que promuevan su autonomía e implicación. Las tecnologías digitales tienen el potencial de estimular la participación activa de los estudiantes en diferentes actividades, que van desde la creación de tareas que incluyen la necesidad de involucramiento de los estudiantes, así como actividades que permiten su desarrollo de manera personalizada, a su propio ritmo. Esta área clave, que pertenece al núcleo del marco DigCompEdu, define tres competencias importantes para comprender el empoderamiento de los estudiantes. Sus propósitos específicos y los resultados alcanzados se explicarán a continuación.

5.1. Accesibilidad e Inclusión

La elección de diferentes recursos o tareas puede contribuir a la inclusión y reducir gradualmente los obstáculos para el uso de las tecnologías digitales. Esta primera competencia del área 5 también considera las características importantes de la accesibilidad para el aprendizaje, como las restricciones físicas y cognitivas, tratando de cumplir con las expectativas del estudiante.



86%

toma en cuenta y aborda posibles dificultades prácticas o técnicas al crear tareas digitales para los estudiantes



Más de la mitad de los profesores, el 57% de los encuestados, alcanzó el nivel intermedio de competencia, como muestran los datos. Este es un buen nivel de profesores que se preocupan por adaptar las tareas asignadas a los estudiantes, que utilizan recursos digitales en su diseño y ejecución. Otra característica de este grupo de profesores es la apertura que muestran para discutir las dificultades que enfrentan y proponer alternativas para remediar los problemas que se presenten.

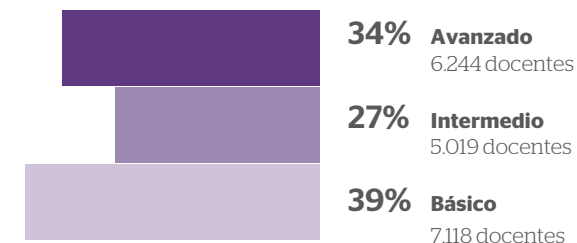
5.2. Personalización

Este indicador busca considerar cómo el uso de la tecnología digital por parte de los docentes puede atender las necesidades y características individuales de los estudiantes, sobre preferencias e intereses. Además, la competencia Diferenciación y Personalización permite avanzar en la planificación diferenciada de actividades que respeten el ritmo y la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, generando desarrollo de sus competencias.



61%

utiliza tecnologías digitales para ofrecer a los estudiantes opciones de aprendizaje personalizadas



En esta competencia se destaca el 39% de profesores en el nivel básico, lo que implica un alto porcentaje de profesores que obligan a los estudiantes a realizar las mismas actividades en los ambientes de enseñanza, independientemente de su nivel de conocimiento o interés. Los docentes en esta etapa también todavía están experimentando con la posibilidad de brindar a los estudiantes recomendaciones sobre el posible uso de recursos adicionales en las actividades realizadas. En el otro extremo de los resultados alcanzados, se encuentra cerca de 1/3 de los profesores, el 34%, que cuentan con buena experiencia para promover el aprendizaje diferenciado y colaborativo.

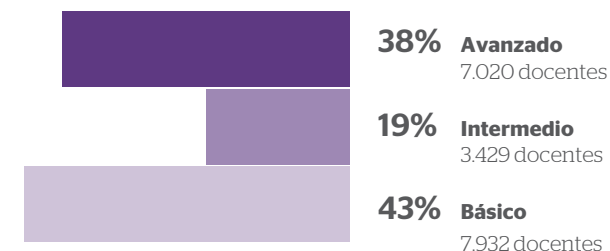
5.3. Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje

La participación activa del estudiante, implicado en su propio proceso de aprendizaje, debe estar presente en la estrategia didáctica del profesor. El uso de tecnologías digitales tiene la capacidad de fortalecer las habilidades transversales y la expresión creativa. Estas son preguntas pertinentes a este indicador clave de DigCompEdu, Compromiso activo, cuyo contexto debe involucrar problemas complejos del mundo real, investigación científica y actividades “hands-on”.



62%

usa tecnologías digitales para que los estudiantes participen activamente en clase o en línea



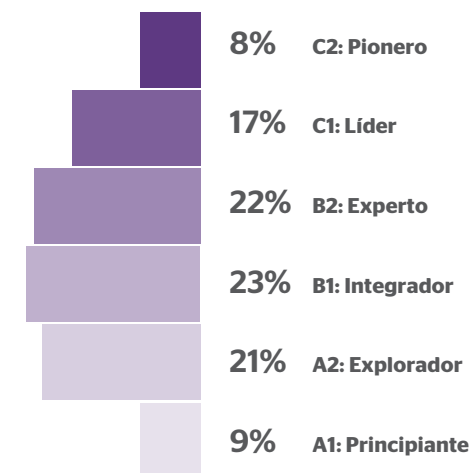
Una parte importante de los profesores, el 43% de los encuestados, se encuentra en el nivel básico de competencias digitales en este indicador. Este porcentaje corresponde a casi 8.000 profesores que o no desarrollan estrategias para involucrar activamente a los estudiantes en las actividades docentes o, cuando lo hacen, no utilizan las tecnologías digitales. Esta encuesta también encontró que el 38% de los docentes se encuentran en el nivel avanzado de competencias digitales en el indicador de “Participación Activa”. Esto significa que más de un tercio de los docentes ayuda a los estudiantes a crear, presentar y compartir conocimientos a través de tecnologías digitales.

ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA 5 (EMPODERAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES)

El mayor grupo porcentual de profesores, el 44,8% de los encuestados, se sitúa en el nivel intermedio de competencias digitales en este área 5 sobre formación de estudiantes. Esta es una porción significativa de profesores que buscan involucrar a los estudiantes con medios digitales de enseñanza, con el fin de motivarlos e involucrarlos, y que utilizan recursos digitales en sus actividades docentes.

Alrededor del 70% de los profesores se encuentran en niveles intermedios y avanzados. La competencia “Accesibilidad e inclusión” fue la que más contribuyó a lograr buenos resultados en esta área.

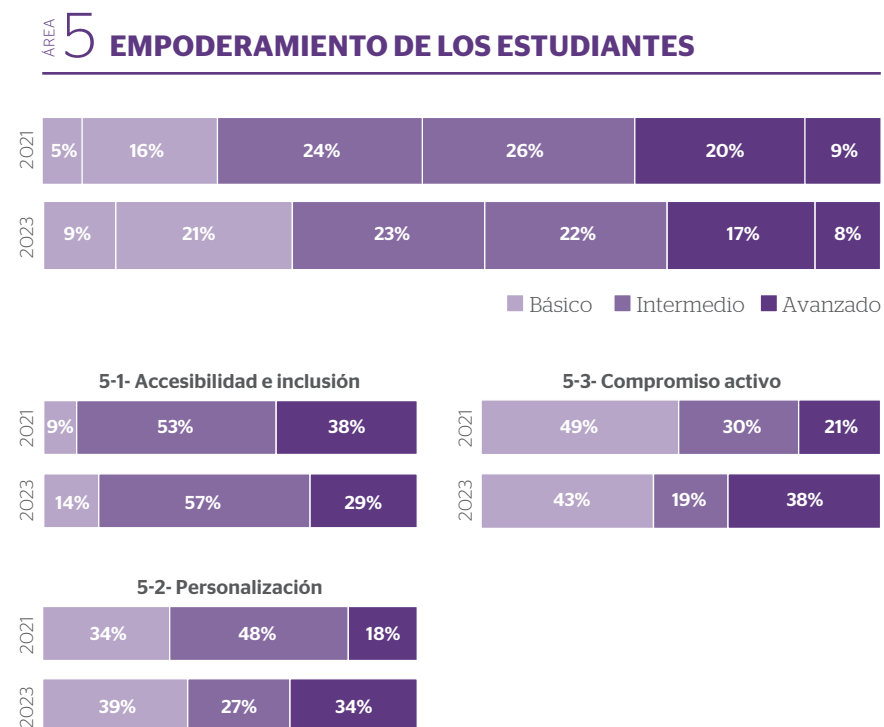
Categorías nivel de competencia del área 5



ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS (2021 Y 2023)

Comparando las dos campañas realizadas por MetaRed TIC, se observa una caída de aproximadamente un 10% en los docentes de los niveles intermedio y avanzado y, posteriormente, un aumento en el porcentaje de docentes del nivel básico. Los valores para cada uno de los niveles de progresión del área 5 y sus competencias se muestran a continuación. Si bien el nivel global aún se encuentra por encima del 40% de docentes del nivel medio, se destaca el aumento del 21,1% al 29,4% de docentes del nivel básico. En un escenario de regreso a clases presenciales, esto representa más docentes con dificultades para utilizar tareas digitales en sus actividades docentes.

Análisis comparativo por niveles de competencia (campañas de 2021 y 2023)



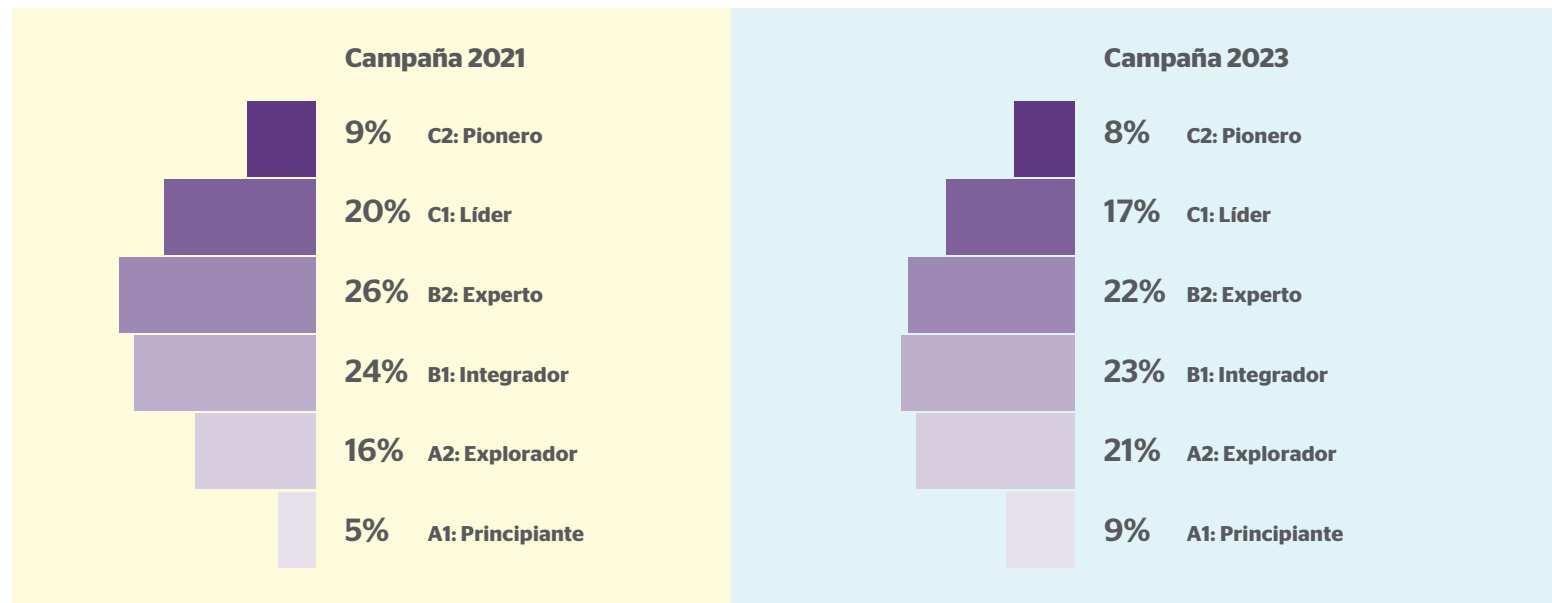


Figura 20. Análisis comparativo del nivel de competencia en el área 5 (empoderamiento de los estudiantes).

Al comparar la evolución de cada una de las competencias del área 5, “Formación de Estudiantes”, destaca la competencia “Accesibilidad e Inclusión”, con un nivel intermedio por encima del 53% de los profesores encuestados. También es posible observar los siguientes datos. Por una parte, se incrementó el porcentaje de profesores del nivel avanzado en la competencia “Diferenciación y Personalización”, es decir, aquellos que utilizan críticamente actividades de enseñanza personalizadas. El porcentaje pasó del 18,4% al 34% en la campaña 2, tratándose en general de un desplazamiento de profesores provenientes del nivel Intermedio. Por otro lado, el nivel de progresión avanzado en la competencia “Participación Activa” aumentó considerablemente, pasando del 20,6 % al 38,2 %. Esto representa más profesores seleccionando e implementando el uso crítico de las tecnologías digitales para fomentar la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.



ÁREA **6**

Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

El marco DigCompEdu proporciona un conjunto de cinco competencias para designar los esfuerzos de los docentes para promover el desarrollo de las competencias digitales de sus estudiantes. Esto revela la importancia de la formación docente y la formación de nuevas generaciones de profesionales. Las competencias están asociadas al desarrollo de aspectos básicos de la alfabetización digital, acciones comunicativas que incorporan el uso de tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. A continuación se presentará cada una de las cinco competencias, discutiendo los resultados obtenidos en esta campaña y destacando los principales hallazgos.

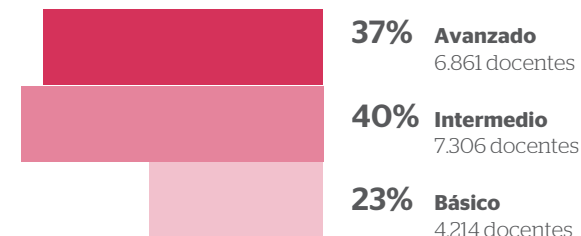
6.1. Información y Alfabetización Mediática

Esta competencia se ocupa de trabajar con la información disponible en medios digitales, provocando en los estudiantes acciones que tienen como objetivo evaluar la relevancia y confianza en la información encontrada, incluida la forma de investigarla. En tiempos de big data, encontrar, organizar y almacenar información adecuada representan tareas importantes en el trabajo de profesores y estudiantes.



77%

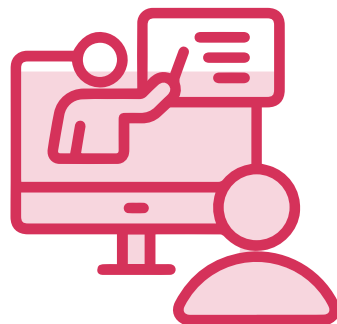
enseña a los estudiantes cómo evaluar la fiabilidad de la información



Como se puede observar, existe un número equilibrado de docentes en los niveles intermedio y avanzado, en torno al 40% y el 37%, respectivamente. Considerando que el nivel avanzado incluye al anterior, es importante señalar que una parte importante de los docentes, aproximadamente el 77%, por lo tanto, utiliza diversas estrategias pedagógicas para promover la alfabetización digital a través de variadas fuentes de información.

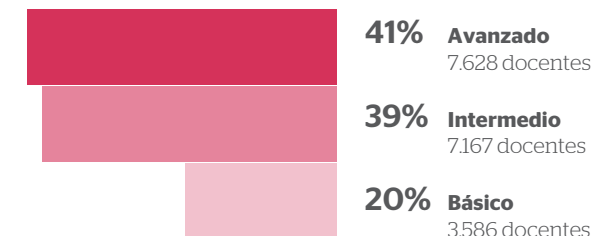
6.2. Comunicación

Los medios que utilizan recursos digitales de tecnologías de la información y la comunicación se han incorporado a la vida de las personas y han ampliado las formas y la velocidad con la que nos comunicamos. Las aplicaciones de mensajería instantánea se unieron al correo electrónico, por ejemplo, y crearon redes de comunicación y colaboración sincrónicas y asincrónicas. Este indicador pretende promover acciones que desarrollen el uso efectivo de los recursos comunicativos, permitiendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas en actividades de aprendizaje.



80%

configura tareas que requieren que los estudiantes utilicen medios digitales para comunicarse y colaborar entre sí o con una audiencia externa



En esta competencia llama la atención la alta proporción de docentes del nivel avanzado, en torno al 41%, seguido del profesorado del nivel Intermedio, el 39%. Este gran grupo de aproximadamente el 80% de docentes utiliza estrategias pedagógicas que contribuyen y fomentan efectivamente la comunicación y la colaboración a través de medios digitales. En particular para el grupo de docentes de nivel avanzado, también cabe destacar la forma crítica y reflexiva con la que trabajan en estas actividades.

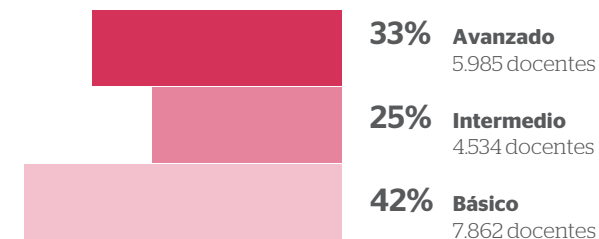
6.3. Creación de Contenido

Esta competencia se refiere a la creación y modificación de contenidos producidos en formato digital relacionados con diferentes actividades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea información inherente al tema de estudio como también en las prácticas de evaluación. Como resultado de la creación de nuevos contenidos, este indicador también aborda acciones relacionadas con los derechos de propiedad y distribución del material producido.



58%

configura tareas que requieran a los estudiantes crear contenido digital



Poco más de 2/5 de los docentes, el 43%, se encuentran en el nivel básico de fomento a la creación de contenidos digitales. Entre las competencias del área 6 de DigCompEdu se encuentra la mayor proporción de docentes del nivel básico. Considerando la relación directa de este indicador con la competencia “Participación Activa”, del área 5, se puede ver su importancia en cuanto a la participación activa y creativa del estudiante en las actividades y evaluaciones propuestas por el docente.

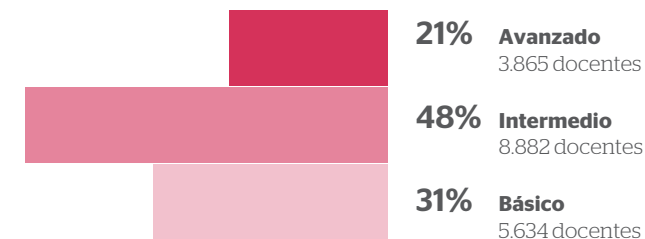
6.4. Uso responsable

Este indicador aborda principalmente cuestiones relacionadas con proporcionar a los estudiantes la capacidad de utilizar las tecnologías digitales de forma segura. Las cuestiones relacionadas con la privacidad, el uso responsable y crítico de los contenidos digitales deben conformar un conjunto de actividades propuestas con el fin de garantizar el bienestar físico y emocional del estudiante.



67%

enseña a los estudiantes a utilizar la tecnología digital de manera segura y responsable



Aproximadamente la mitad de los docentes encuestados, el 48,3%, se involucran en apoyar y alentar a los estudiantes utilizando estrategias que permitan identificar conductas digitales inapropiadas que pueden dañar su salud y bienestar. Esta es la porción que aparece en el nivel intermedio de esta competencia. Las estrategias pedagógicas de los docentes también incluyen acciones que reconocen los riesgos inherentes al uso de las tecnologías digitales, pero que promueven actitudes positivas en los estudiantes ante los posibles beneficios.

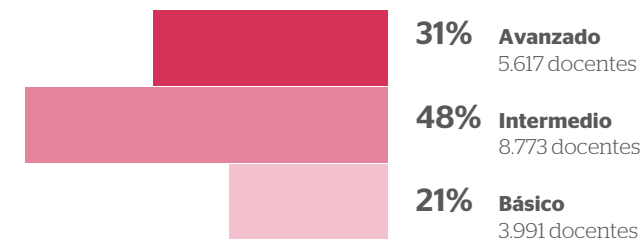
6.5. Solución de problemas

Esta última competencia en el área 6 del marco DigCompEdu tiene como objetivo fomentar el desarrollo del estudiante para identificar adecuadamente las cuestiones pertinentes a un problema técnico determinado e identificar soluciones. Como consecuencia, se observa el uso creativo e innovador de las tecnologías digitales a la hora de realizar tareas y evaluaciones de aprendizaje, motivando y ayudando también a quienes más necesitan apoyo.



79%

anima a los estudiantes a utilizar las tecnologías digitales de manera creativa para resolver problemas concretos



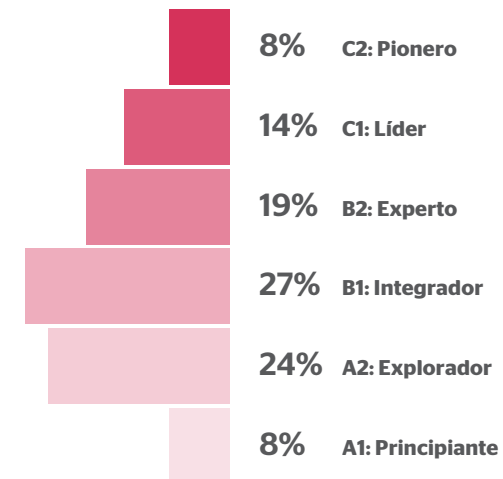
Un número significativo de docentes, alrededor de 8.700 de los encuestados o el 48%, se encuentran en el nivel intermedio de esta competencia. Esto indica el uso de diversas estrategias pedagógicas que brinden a los estudiantes herramientas de aplicación para la resolución de problemas, ya sea en situaciones y contextos nuevos. Los resultados de esta competencia son aún más expresivos cuando se suma el casi 31% de docentes del nivel avanzado, que forman a sus estudiantes desde un punto de vista crítico y reflexivo con el fin de ampliar el repertorio de estrategias de resolución de problemas.

ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA 6 (DESARROLLO DE LA CD DE LOS ESTUDIANTES)

El panorama del área 6 muestra una mayor concentración de docentes en el nivel Intermedio de competencias digitales, prevaleciendo para el 46% de los encuestados, es decir, 8.457 docentes. Observando ambos extremos del modelo de progresión, todavía es posible ver que la proporción de docentes del nivel básico, 31,43%, es mayor que la de docentes del nivel avanzado, 22,56%. Por tanto, un número importante de docentes, aproximadamente 1/3 de la población muestral, sólo son conscientes de la importancia de fomentar las competencias digitales de los estudiantes y les animan a utilizarlas de forma básica.

La competencia “Creación de contenidos” tuvo el porcentaje más bajo de docentes del nivel intermedio: casi la mitad de lo logrado en el análisis global del área, 46%.

Categorías nivel de competencia del área 6

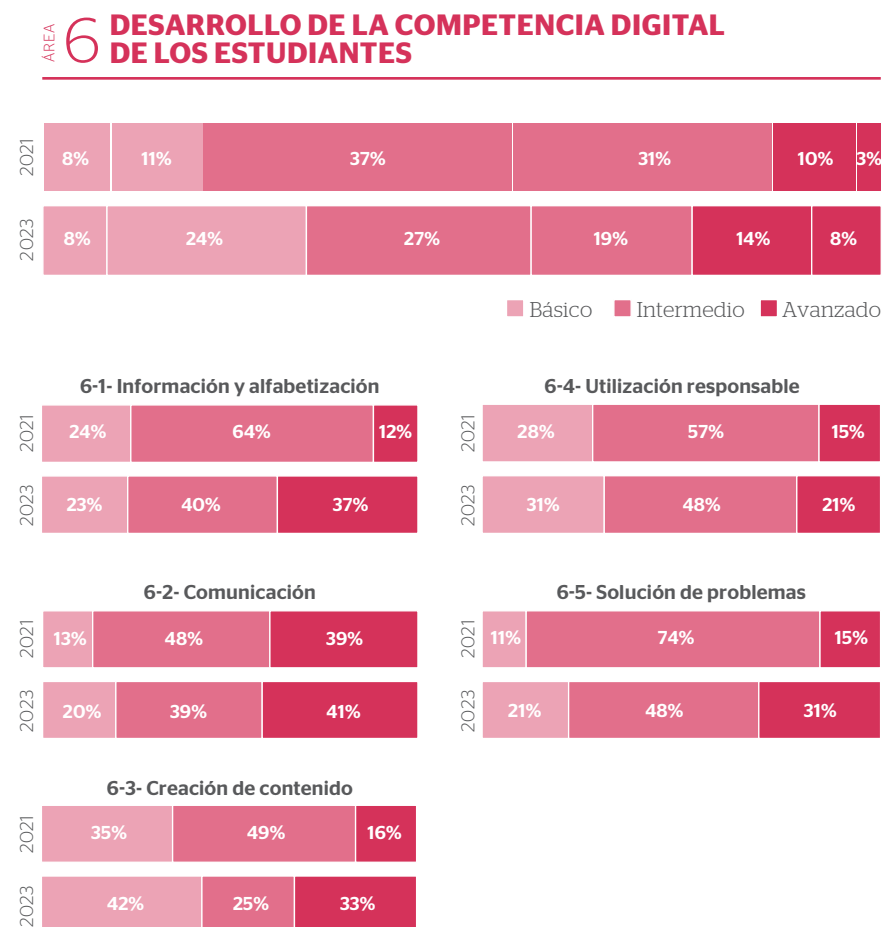


ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS (2021 Y 2023)

La comparación general entre las dos campañas para el área de Desarrollo de la Competencia Digital de los Estudiantes se presenta a continuación.

Se puede observar una reducción en el porcentaje de docentes de la primera a la segunda campaña en el nivel intermedio, pasando del 68% al 46%. La porción más significativa de esta reducción en el nivel intermedio se tradujo en un aumento en el porcentaje de docentes en el nivel básico de competencias digitales, pasando del 18% al 31%. Por lo tanto, esto representa un mayor número de docentes que solo son conscientes de la importancia de promover las habilidades digitales de los estudiantes y fomentarlas a partir de estrategias básicas.

Análisis comparativo por niveles de competencia (campañas de 2021 y 2023)



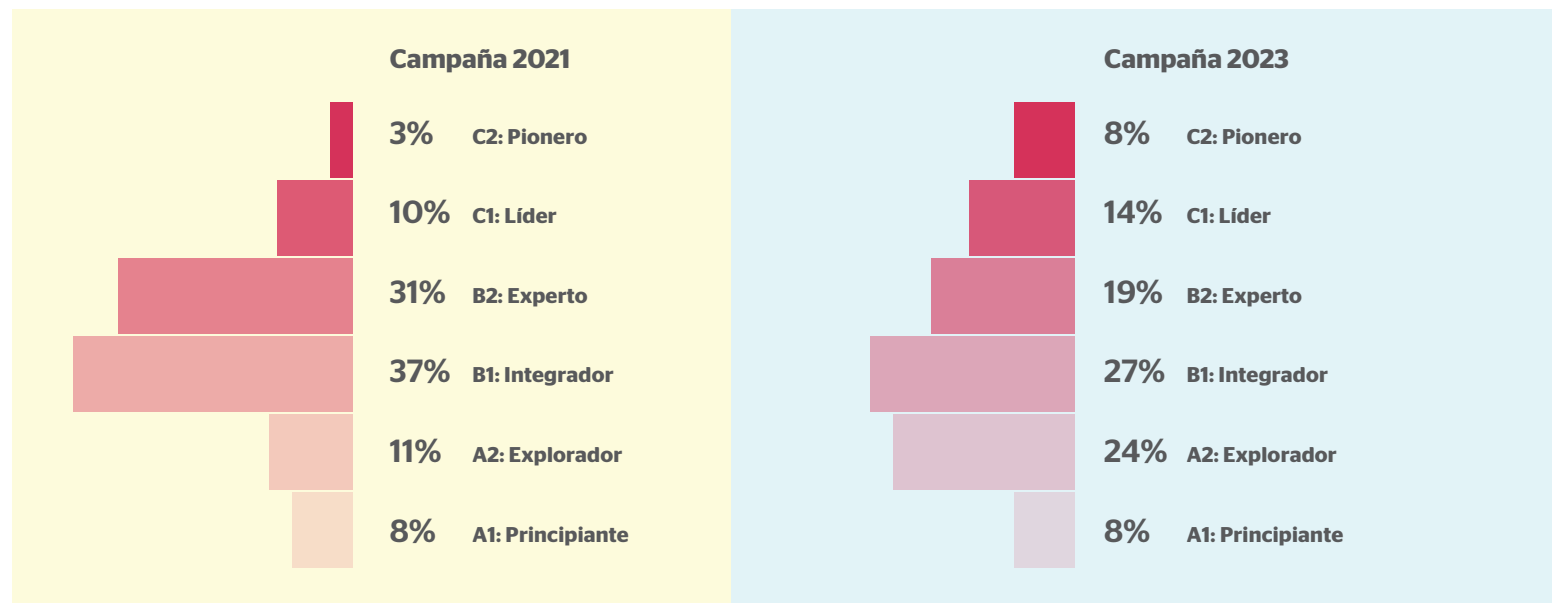


Figura 21. Análisis comparativo del nivel de competencia en el área 6 (desarrollo de la competencia digital de los estudiantes).

El análisis por competencias del Área 6 (“Desarrollo de las Competencias Digitales de los Estudiantes”) muestra un incremento porcentual en la percepción del nivel avanzado de las cinco competencias que se recogen en esta dimensión.

El mayor aumento se produjo en la competencia de “Información y Alfabetización Mediática”, pasando del 12% al 37% en la segunda campaña. También es posible observar que se redujo el porcentaje de docentes de nivel intermedio en la competencia 6.3 (“Creación de Contenidos”), pasando de 49% a 25%. Otra reducción significativa en el nivel intermedio se produjo en la competencia 6.5 “Solución de Problemas”: el porcentaje disminuyó del 74% al 48%. Es probable que con el regreso de las clases presenciales en el período post-COVID-19, una parte importante de los docentes haya vuelto a producir contenidos y resolver problemas sin considerar plenamente el uso de las tecnologías digitales.

Es importante señalar que a las reducciones mencionadas en el punto anterior le siguió, paralelamente, un aumento en la percepción de nivel avanzado de ambas competencias (“Creación de Contenidos” y “Solución de Problemas”). Esto puede representar un legado permanente, derivado de la pandemia de COVID-19, en la continuidad de las clases y actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En general, se observa la misma tendencia de áreas anteriores y es la disminución de docentes que se autoperciben en el nivel intermedio, aunque en este caso el incremento solo es observable en los docentes que se autoperciben en el nivel básico de dominio de la competencia.



ÁREA **7** **Educación abierta**

Esta área fue añadida al cuestionario para la campaña desarrollada en 2023 y se concibe como un ámbito en el cual se analiza la capacitación de los docentes para incorporar en sus prácticas educativas los principios de la educación abierta entendidos como uso de recursos abiertos, promover y adoptar prácticas abiertas e inclusivas y en tercer lugar, promover la ciencia abierta a través de la publicación de datos abiertos y artículos en revistas en acceso abierto. Todos estos indicadores integran esta área 7 de la cual, como se puede inferir de lo ya explicado, solamente contamos con los datos de esta segunda campaña (2023). Es llamativo que en todos estos indicadores del área 7 se han encontrado los peores resultados de la encuesta, vamos a analizarlos.

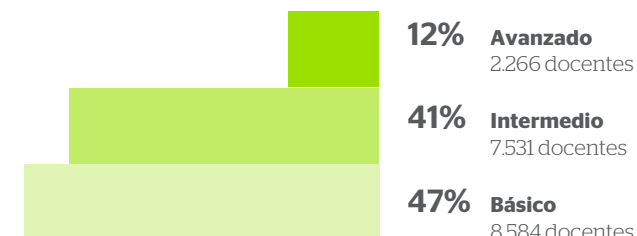
7.1. Recursos educativos abiertos

Los recursos educativos abiertos (conocidos como REA) son materiales para la formación que se comparten con licencias que permiten su reutilización y/o modificación, accesibles en Internet para cualquier usuario. En esta pregunta se analiza la percepción del profesorado sobre sus conocimientos para encontrar y usar este tipo de recursos.



47%

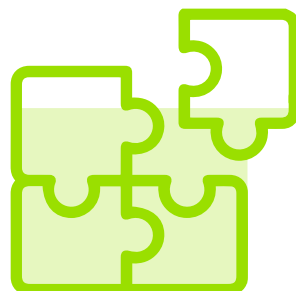
tiene conocimientos básicos sobre recursos educativos con licencia abierta



En relación con las licencias abiertas, un 47% de los docentes se perciben en el nivel básico, frente a un 53% en niveles medio y avanzado, quedándose además el nivel avanzado en un escaso 12% (2.226 docentes). Por tanto, la mitad de los docentes encuestados manifiestan tener un conocimiento muy básico de las licencias abiertas y los recursos abiertos. A la vista de los datos obtenidos en el resto de áreas de DigCompEdu y especialmente en la competencia sobre uso de recursos digitales (área 2), es importante reflexionar sobre los datos tan negativos obtenidos en este indicador sobre REA.

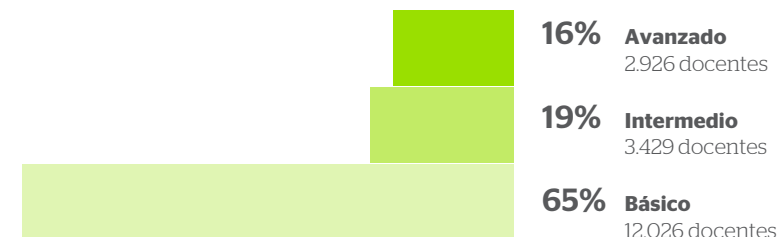
7.2. Prácticas educativas abiertas

Además de la posibilidad de utilizar REA, los docentes tenemos la oportunidad de acceder a cursos abiertos para nuestra formación y del mismo modo podemos promover las prácticas abiertas a través de acciones como la de compartir nuestros propios materiales con licencias abiertas de reutilización, usar software de código abierto, o compartir nuestras experiencias, cursos y prácticas docentes divulgándolas en acceso abierto. Para ello es posible utilizar los espacios institucionales o espacios para la publicación en abierto en Internet.



65%

nivel básico para adoptar prácticas educativas abiertas que hagan la docencia más inclusiva



Este indicador es aún más desolador que el anterior, pues el nivel básico alcanza un llamativo 65% de docentes, quedándose el nivel medio reducido a un 19% y en el nivel avanzado solamente un 16%. Estos datos ponen de manifiesto un largo recorrido por hacer en este sentido, pues es el ítem del cuestionario que obtiene peores datos de autopercepción por parte del profesorado.

Surge la duda de si la causa de este valor tan negativo es el hecho de no usar prácticas educativas abiertas, o bien es el hecho de que las usan, pero no con la finalidad de hacer la docencia más inclusiva. Se podría revisar la formulación del ítem en sucesivas versiones del cuestionario.

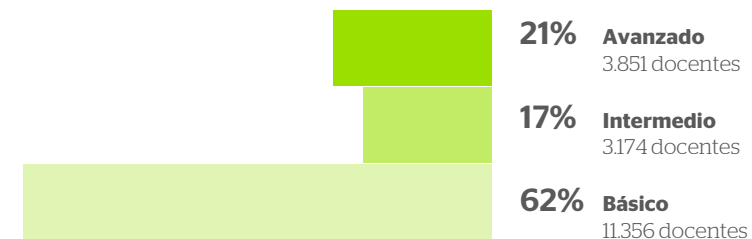
7.3. Ciencia abierta

Esta última pregunta del cuestionario analiza si los docentes publican los resultados de sus investigaciones en revistas de acceso abierto y añadido a ello, si publican los datos de investigación en repositorios de acceso abierto, participando así de las comunidades científicas que promueven la ciencia abierta. Las prácticas de la ciencia abierta promueven la colaboración y la construcción compartida del conocimiento a través de redes de investigadores que comparten sus prácticas y sus resultados.



62%

muestran una competencia básica de publicación en abierto cuando es posible.



Llegamos al último indicador de esta área 7 y observamos, al igual que en los anteriores resultados mostrados, que en esta competencia sobre ciencia abierta la percepción muestra niveles muy bajos. Es claramente un aspecto que debe ser abordado por las universidades y por todos los organismos públicos que financian la investigación, de cara a conseguir una evolución en positivo en los años venideros.

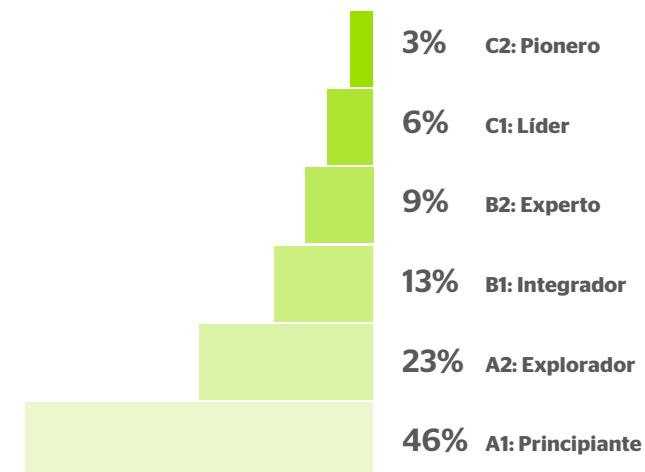
Área 7 - Análisis Global

En los resultados globales se aprecia un escaso porcentaje de docentes en el nivel avanzado (9,4%), frente a un 21,5% en nivel intermedio y un llamativo 69,1% en nivel inicial. Claramente este ámbito de la educación abierta está aún en una fase de general desconocimiento que exige un compromiso por parte de las instituciones universitarias para su promoción y desarrollo, tanto en el nivel institucional como individual. Las universidades deberán incorporar el objetivo de la educación abierta en su estrategia institucional si en los próximos años se quieren mejorar estos datos.

En general el área de educación abierta nos muestra que la percepción de competencia es muy baja en todos los indicadores, por lo que se abre un espacio de mejora para las instituciones de enseñanza superior. En todos los ítems de esta área, los niveles inferiores son los que muestran datos muy elevados, quedándose en una horquilla entre el 47 y el 65%. En esta misma línea negativa, los valores del nivel avanzado son muy bajos, quedándose el más destacable en un 12% de profesores en el primer ítem sobre las competencias relacionadas con los recursos educativos abiertos.

El área de educación abierta muestra los peores datos en cuanto a nivel de competencia percibida por los docentes.

Categorías nivel de competencia del área 7

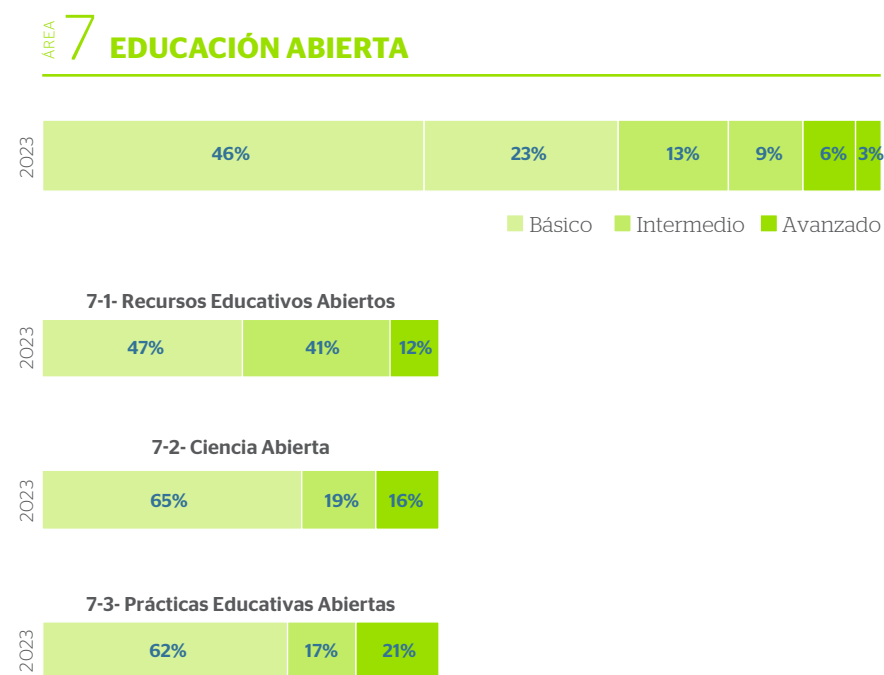


ANÁLISIS DE LA CAMPAÑA 2023

Tal y como hemos ido mostrando y como puede verse de forma conjunta en las figuras que mostramos a la derecha de estas líneas, todas las competencias del área 7 nos ofrecen resultados ciertamente preocupantes, especialmente si los comparamos con el elevado nivel de capacitación que los docentes en general han demostrado percibir en el resto de competencias de DigCompEdu que hemos analizado (del área 1 al área 6).

Recordemos que el área 7 no es susceptible de un análisis comparativo, porque se introdujo en la campaña de 2023 y por tanto no hay datos previos. Adentrándonos en el análisis de cada competencia, se observa que todas ellas tienen un elevado porcentaje de docentes en nivel básico, pero es aún más llamativo en las competencias dos (prácticas educativas abiertas para la inclusión) y tres (ciencia abierta). Es la competencia uno sobre Recursos Educativos Abiertos la que comparativamente muestra mejores resultados, pues la muestra se reparte de forma equilibrada entre el nivel básico y los niveles intermedio+avanzado, así que uno de cada dos docentes parece conocer y usar REA en sus prácticas educativas. Sin embargo las otras dos competencias del área nos dejan un más que amplio margen para trabajar con el profesorado y para tenerlo en cuenta en las estrategias institucionales ligadas a la digitalización.

Análisis global de datos en relación con el área Educación abierta y de cada uno de los niveles de competencia autopercebidos



[Volver al índice](#) ▲

INFORME 2023

RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 5

**Y en general,
¿qué ideas
podemos extraer
de los datos?**



CAPÍTULO 5

Ideas que podemos extraer de los datos

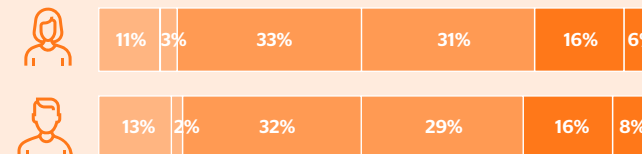
5.1. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE GÉNERO



Además de la descripción que hemos realizado en el capítulo anterior por áreas competenciales (las áreas del modelo DigCompOrg), consideramos que puede ser de interés una lectura de los datos buscando posibles diferencias en relación a la variable de sexo, en relación a la edad de los docentes y también en relación a qué competencias son las percibidas mejor o peor por parte de los docentes, de cara a reforzar la formación en esos aspectos y a poder reflexionar sobre estas diferencias entre unas y otras competencias específicas. A estos aspectos vamos a dedicar este capítulo, comenzando por analizar las diferencias en relación a la variable de género.

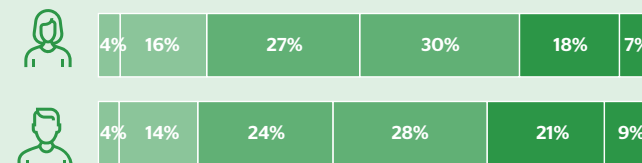
ÁREA 1 Compromiso profesional

En el análisis de datos realizado teniendo en cuenta la variable de sexo (hombre/mujer/no contesta), no se aprecian diferencias reseñables, pues se mantienen los porcentajes dentro de cada nivel con escasas diferencias de un 1% o 2% que no pueden ser consideradas significativas. Las respuestas de hombres y mujeres son, por tanto, muy similares y no parece ser diferente la autopercepción en esta dimensión.



ÁREA 2 Contenidos digitales

En esta área sí se aprecia cierta diferencia entre hombres y mujeres, pues aunque los datos del nivel básico son similares, en el nivel avanzado sí hay cierta percepción superior por parte de los hombres, que se autoperceben en un nivel avanzado en algo más de un 30%, mientras que el porcentaje de mujeres en el nivel avanzado se queda en casi un 25%.





5.1. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE GÉNERO





AREA 3 Enseñanza y aprendizaje

De nuevo la comparación por sexo no aporta datos de relevancia, pues en los tres niveles de competencia los puntajes son muy similares y no ofrecen espacio para extraer ninguna conclusión más que pensar que no hay diferencias en su percepción de competencia digital docente.

	26%	2%	23%	23%	17%	9%
	26%	3%	23%	22%	17%	9%



AREA 4 Evaluación y retroalimentación

Con respecto al género de los encuestados, los datos no muestran diferencias especialmente significativas en el área de evaluación, con variaciones porcentuales pequeñas entre cada uno de los niveles básico, intermedio y avanzado. Lo más destacable se encuentra en el nivel avanzado, en el cual los hombres se autoperciben como algo más competentes que las mujeres.

	9%	26%	24%	20%	15%	6%
	10%	25%	23%	19%	16%	7%

AREA 5 Empoderamiento de los estudiantes

No se observaron grandes diferencias entre los grupos de docentes en relación a la variable de sexo en el área de formación de los estudiantes, coincidiendo así con la tendencia general observada. Hay uniformidad entre hombres y mujeres, quienes en esta área presentan datos muy similares en todos los niveles de dominio de la competencia percibidos.

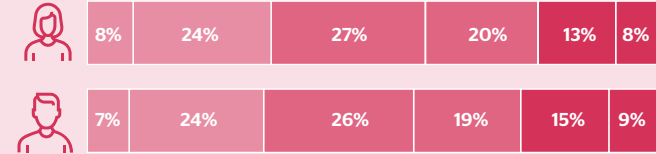
	8%	21%	23%	22%	18%	8%
	9%	21%	23%	21%	18%	8%

5.1. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE GÉNERO



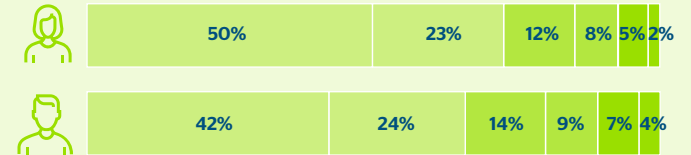
AREA 6 Desarrollo de la CD de los estudiantes

En cuanto al género de los encuestados, los datos no muestran diferencias significativas, con variaciones porcentuales entre el nivel básico e intermedio en torno al 2% y en el nivel avanzado en torno al 4%, siendo algo mejor la autopercepción de los hombres.



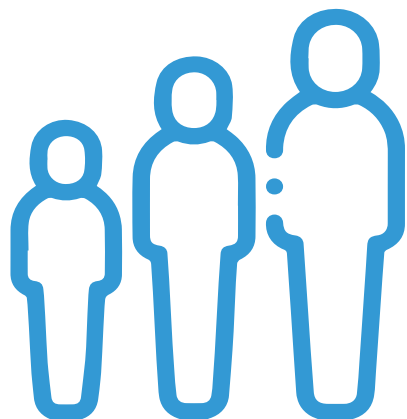
AREA 7 Educación abierta

En el área de educación abierta que estamos analizando es curioso observar que sí hay cierta diferencia entre mujeres y hombres, pues las mujeres solo apuntan un 7% de percepción de nivel avanzado, mientras que un 11% de hombres se sitúan en ese nivel. De similar forma, el porcentaje de hombres con una autopercepción en el nivel intermedio también es mayor, lo que supone que un 73% de mujeres se perciban en el nivel básico frente al 66% de hombres, 7 puntos porcentuales de diferencia en este caso.



En líneas generales vemos que las diferencias son ciertamente pequeñas, pero muestran una tendencia clara hacia una autopercepción más positiva por parte de los hombres, quienes señalan en mayor proporción que alcanzan un nivel avanzado de dominio de la competencia digital docente frente a las mujeres. En la muestra participante de mujeres se observa una mayor proporción de datos en los niveles básico e intermedio.

5.2. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE EDAD

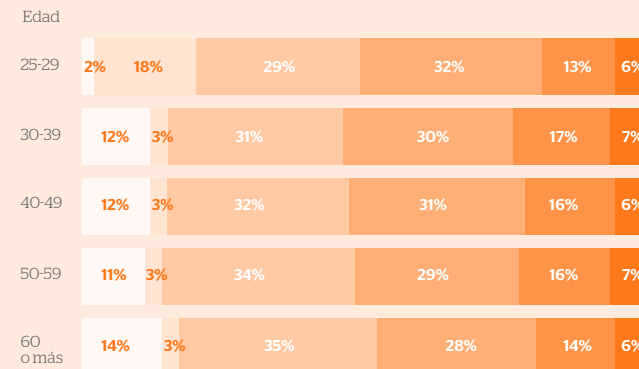


En el análisis por edad hemos considerado la eliminación del dato correspondiente a menores de 25 años (171 respuestas) y el dato de los que no declaran su edad (166 respuestas), pues son porcentualmente grupos muy pequeños en relación a la muestra participante total (18.708 docentes universitarios). También es importante considerar que las distribuciones en el número de docentes por grupo de edad no están equilibradas. Por ejemplo, mientras la muestra participante de docentes entre 25 y 29 años es de 575, la de docentes entre 40 y 49 años alcanza un valor de 5.884 respuestas.

edad	nº respuestas	%
25-29 años	575	1
30-39	4141	22
40-49	5884	31
50-59	5191	28
60 o más	2580	14

ÁREA 1 Compromiso Profesional

Sí resulta reseñable la comparación de los datos por edad, pues son los jóvenes de entre 25-29 años y los profesores a partir de 60 quienes más se autoperciben en un nivel básico, mientras que desde los 30 años hasta los 60 se incrementa la percepción que los lleva a situarse en niveles intermedios o avanzados de forma constante (se mantiene el nivel básico en un 15-16%). En la franja de mayores de 60 años, de nuevo se aprecia un ligero incremento en el nivel básico (un 17% se sitúa en el nivel básico del área 1). La autopercepción en esta área, por tanto, es mejor en edades intermedias y peor en los extremos de la escala de edad (tanto en jóvenes de 25-29 como en mayores de 60).

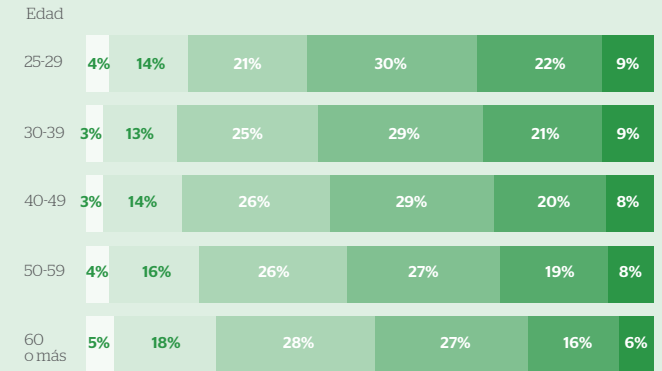


5.2. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE EDAD



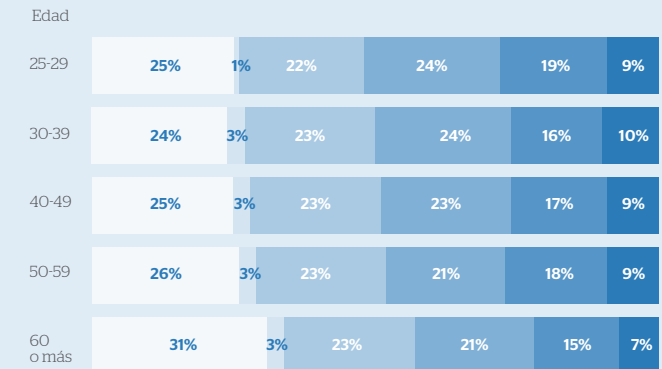
ÁREA 2 Contenidos digitales

El análisis en relación a la edad muestra en este caso unos cambios interesantes y con la misma tendencia del área 1 anterior, pues exceptuando a los más jóvenes (25-29 años), se visualiza con claridad que la percepción de docentes que se sitúan en un nivel básico se va incrementando con la edad. Dicho en otras palabras, cuanto mayor es el profesorado, menos competente se percibe en el uso, selección y gestión de recursos digitales. Así, del 16% de profesorado en nivel básico en la franja de edad de 30-39, se alcanza un 24% en el profesorado de 60 o más de 60 años. Y de nuevo se observa que la diferencia afecta mayormente al nivel avanzado, que se reduce progresivamente, pues los niveles intermedios se muestran bastante estables.



ÁREA 3 Enseñanza y aprendizaje

En cuanto al área 3 de enseñanza y aprendizaje, al igual que ocurría en las anteriores, en esta dimensión se van apreciando diferencias en las franjas de edad relacionadas con un ligero incremento del nivel básico conforme los docentes tienen más años, llegando así a encontrar una diferencia de 7 puntos porcentuales entre los docentes de entre 30 y 39 años (24% en nivel A) y los de más de 60 años (31% en ese nivel A). Este incremento en el nivel básico de la competencia percibida repercute en un decremento del nivel avanzado, pues los niveles intermedios se mantienen casi iguales en todas las franjas de edad.



5.2. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE EDAD



ÁREA 4 Evaluación y retroalimentación

En el caso de la comparación de grupos de edad, se observa de nuevo en el área 4 de evaluación un incremento progresivo de profesorado en nivel básico y la consecuente reducción en el nivel avanzado, pues el nivel intermedio es bastante estable en el porcentaje total, aunque las diferencias son menos acusadas que en las áreas anteriores. Así, se comprueba que el grupo de 60 años o más fue el que presentó mayor porcentaje de docentes en el nivel básico (39%) y 19% en el avanzado. Sin embargo, en la edad de 25-29 años es un 33% en el nivel inicial y un 22% en el superior.

Edad	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
25-29	9%	25%	24%	20%	15%	7%
30-39	9%	25%	23%	20%	16%	7%
40-49	9%	24%	24%	20%	17%	6%
50-59	9%	26%	24%	19%	16%	6%
60 o más	11%	28%	24%	18%	13%	6%

ÁREA 5 Empoderamiento de estudiantes

No se observaron grandes diferencias entre los grupos de docentes de los distintos grupos de edad en relación al análisis global, prevaleciendo el nivel intermedio en todas las situaciones. Y la tendencia se repite, pues de forma progresiva va aumentando la percepción de un nivel básico y con ello se va reduciendo la percepción de competencia de nivel avanzado. Así, de un 29% de profesorado de entre 25-29 años que se autopercibe con nivel básico, en la franja de edad de profesorado que cumple los 60 años el porcentaje alcanza el 36%. De forma contraria, mientras un 28% de los jóvenes se consideran con un nivel avanzado, en los mayores (60 o más) solo un 22% se percibe en ese nivel. Y si excluimos al grupo de edad de 25-29, la tendencia es aún más clara tomando como referencia a los profesores a partir de 30 años y podemos interpretar que la percepción de competencia se va reduciendo con la edad, siendo el grupo de docentes de entre 30 y 39 los que presentan los mejores puntajes de autopercepción.

Edad	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
25-29	10%	19%	19%	24%	18%	10%
30-39	8%	19%	23%	22%	19%	9%
40-49	8%	21%	24%	22%	18%	7%
50-59	9%	21%	22%	22%	18%	8%
60 o más	12%	24%	22%	20%	15%	7%

5.2. ANÁLISIS SEGÚN LA DIMENSIÓN DE EDAD



ÁREA 6 Desarrollo de la CD de los estudiantes

En el caso de comparar el grupo según edad, se ve claramente que el porcentaje de docentes del nivel intermedio es bastante similar, oscilando entre el 43,3% y el 46,3%. Sin embargo, es necesario mencionar de nuevo la misma tendencia destacada en todas las demás áreas. Al analizar el nivel avanzado, se observa que el grupo de mayores de 60 años tuvo el menor porcentaje de docentes, un 18%, valor un 4% inferior al obtenido en el análisis global y también inferior a los porcentajes en otros grupos de edad. Y ello se corresponde con el incremento en la autopercepción de nivel básico, llegando a estar en el grupo de más edad en un 36% cuando en los jóvenes de 25-29 años se queda en el 28%.

Edad	1	2	3	4	5	6
25-29	8%	20%	24%	20%	17%	11%
30-39	7%	22%	27%	20%	14%	10%
40-49	7%	23%	27%	20%	15%	8%
50-59	8%	24%	27%	19%	14%	8%
60 o más	9%	27%	28%	18%	11%	7%

ÁREA 7 Educación abierta

En cuanto al factor edad, en esta área hay un claro incremento de baja percepción de competencia conforme los docentes tienen más años. Esto nos lleva a concluir que las prácticas abiertas y el uso de recursos abiertos es más frecuente entre los profesores más jóvenes. No obstante, los puntajes, como ya hemos visto al analizar cada ítem, son en todos los casos bastante bajos.

Edad	1	2	3	4	5	6
25-29	45%	22%	11%	9%	8%	5%
30-39	45%	22%	13%	9%	8%	3%
40-49	45%	24%	14%	8%	6%	3%
50-59	46%	23%	14%	8%	6%	3%
60 o más	49%	25%	13%	7%	4%	2%

5.3. ANÁLISIS SEGÚN LOS NIVELES GENERALES DE DOMINIO DE LA COMPETENCIA



En este apartado se presenta cómo se clasifican los docentes participantes en la encuesta en función del resultado obtenido en cada una de las 25 preguntas del cuestionario diseñado a partir del marco DigCompEdu. Por tanto, se trata de clasificar a los profesores en uno de los seis niveles de progresión de DigCompEdu. A efectos de comparación con la investigación anterior (la campaña 1), utilizaremos la clasificación en los tres estadios principales de dominio de la competencia (básico, intermedio y avanzado), como ya hemos hecho en apartados anteriores.

La Figura 22 muestra el resultado global encontrado para los seis niveles de competencias digitales de los 18.381 docentes encuestados. La mayor parte de los docentes alcanzó un nivel Intermedio de competencias digitales, el 57% (31% en el nivel B1-Integrador y 26,5% en el nivel B2-Especialista). Este valor es significativamente inferior al porcentaje más elevado de la edición anterior de esta encuesta, que fue del 69%. Esta reducción de docentes pertenecientes al estadio intermedio de competencias digitales generó un aumento en el porcentaje de docentes del estadio básico, que pasó de 6% a 18%. Estos datos se detallan en la Tabla 15.

Según puntaje

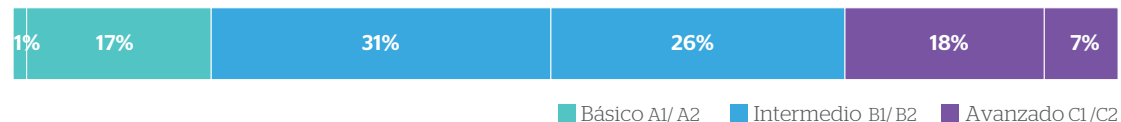


Figura 22. Resultados globales de la encuesta según niveles de autopercepción de competencia generados por la herramienta computacional.

Tabla 15. Datos globales de la encuesta según niveles de competencia en las dos campañas de evaluación de competencias digitales docentes

	Campaña 1 (2021)		Campaña2 (2023)	
	Docentes	%	Docentes	%
Avanzado	10.282	25,4	4.730	24,5
Intermedio	27.834	68,7	10.089	57,1
Básico	2.398	5,9	3.562	18,4
Total	40.514		18.381	

5.3. ANÁLISIS SEGÚN LOS NIVELES GENERALES DE DOMINIO DE LA COMPETENCIA



También es posible realizar un análisis global por área de competencia para verificar las tendencias en el nivel de competencias digitales de los docentes en las dos campañas. En la Tabla 16 se muestran los porcentajes en cada uno de los estadios de las siete áreas de competencias para las dos campañas de MetaRed TIC. Recordemos de nuevo que el área 7 no formó parte de DigCompEdu en la primera campaña, por lo que no es posible hacer comparaciones en relación a la educación abierta. Recordemos también que los porcentajes se extraen a partir de los datos totales de cada campaña (40.514 docentes en la primera y 18.381 en la segunda).

El análisis por competencias por área de las dos campañas muestra aún un escenario difuso. Las reducciones en el nivel intermedio que pudiera esperarse que provocasen un aumento en el nivel avanzado, se observa por el contrario que en algunos casos también terminaron generando un incremento del porcentaje de docentes en el nivel básico. Esta situación se observa en las áreas de “Enseñanza y Aprendizaje”, “Evaluación y retroalimentación”, “Empoderamiento de los Estudiantes” y “Desarrollo de las Competencias de los Estudiantes”. Y para esta primera foto fija del área 7 (“Educación Abierta”), queda patente que todavía hay mucho camino por recorrer, pues casi el 70% de los encuestados se encuentran en el nivel básico.

Tabla 16. Análisis global de datos en relación a las áreas del modelo DigCompEdu y los niveles de competencia autopercebidos en las dos campañas >

	Niveles de competencia (%)		
	Básico	Intermedio	Avanzado
1. COMPROMISO PROFESIONAL			
Campaña 2021	16,9	71,4	11,7
Campaña 2023	14	63	23
2. CONTENIDOS DIGITALES			
Campaña 2021	17,6	65,1	17,3
Campaña 2023	18,7	53,7	27,6
3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE			
Campaña 2021	13,6	65,6	20,8
Campaña 2023	28,8	45,7	25,5
4. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN			
Campaña 2021	19,1	60,3	20,6
Campaña 2023	34,9	43,1	22
5. EMPODERAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES			
Campaña 2021	21,1	49,6	29,3
Campaña 2023	29,7	44,8	25,5
6. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES			
Campaña 2021	18,5	68,5	13
Campaña 2023	31,4	46	22,6
7. EDUCACIÓN ABIERTA			
Campaña 2021	-	-	-
Campaña 2023	69,1	21,5	9,4

5.3. ANÁLISIS SEGÚN LOS NIVELES GENERALES DE DOMINIO DE LA COMPETENCIA



También es posible observar algunos datos que tienden al optimismo, al poner de manifiesto algunas mejoras. En el área 1 sobre el compromiso profesional se muestra un aumento significativo en el porcentaje de docentes de nivel avanzado, pasando de 12% en la campaña 1 a 23% en la campaña 2. También se puede observar una reducción en el porcentaje de docentes del nivel básico de casi 3 puntos porcentuales, es decir, la mayor parte del aumento en el nivel avanzado se debió a la movilidad de docentes que se encontraban en el nivel intermedio.

Otro dato ciertamente positivo aparece en el área 2 de “Contenidos Digitales”. En este caso, el porcentaje de docentes de nivel avanzado aumentó alrededor de un 10% de una campaña a otra. Esto representa que más docentes seleccionan, modifican y crean recursos digitales, usándolos estratégicamente en sus actividades didácticas. Además, los profesores de nivel avanzado también contribuyen a la propagación de buenas prácticas fomentando el uso de recursos digitales.

5.4.

¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS QUE MÁS Y MENOS DOMINAN LOS DOCENTES, SEGÚN SU PERCEPCIÓN?



Una forma alternativa de identificar focos prioritarios de acciones en formación continua para la docencia es visualizar las competencias digitales con mejores y peores puntajes según la percepción puesta de manifiesto por nuestra muestra participante. Este análisis está presente en el informe elaborado con los resultados de la primera campaña (Prendes-Espinosa y Carvalho, 2022, p. 53)

En este segundo informe de los datos de 2023 presentaremos este análisis de forma similar, pero cambiando el uso de la puntuación directa

Tabla 17 - Top10 competencias digitales en el nivel básico

COMPETENCIA	ÁREA	#DOCENTES	%TOTAL DOCENTES
7.2 - Prácticas Educativas Abiertas	Área 7	12.026	65,4
7.3 - Ciencia Abierta	Área 7	11.356	61,8
4.1 - Estrategias Evaluación	Área 5	9.529	51,8
7.1 - Recursos Educativos Abiertos	Área 7	8.584	46,7
5.3 - Compromiso activo de los estudiantes	Área 2	7.932	43,2
6.3 - Creación de contenido	Área 6	7.862	42,8
5.2 - Personalización	Área 5	7.118	38,7
2.3 - Protección, gestión y intercambio	Área 2	6.957	37,8
6.4 - Uso responsable	Área 6	5.634	30,7
2.2 - Creación y modificación	Área 2	5.281	28,7

para la evaluación según las categorías básica, intermedia y avanzada que venimos utilizando como referencia en anteriores apartados. Este tipo de análisis también nos permitió incluir datos de Brasil en la evaluación de las mejores y peores competencias, pues nos ha permitido homogeneizar las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas asociadas a las competencias ya sean de 5 o 7 opciones de respuesta. Las Tablas 17 y 18 presentan, respectivamente, las competencias digitales que requieren mayor atención (las percibidas mayormente como nivel básico) y aquellas que se encuentran en una etapa avanzada de desarrollo según la autopercepción manifestada por los docentes.

Tabla 18 - Top10 competencias digitales en el nivel avanzado

COMPETENCIA	ÁREA	#DOCENTES	%TOTAL DOCENTES
1.4 - Desarrollo profesional a través de medias digitales	Área 1	9.025	49,1
1.2 - Colaboración Profesional	Área 1	8.515	46,3
3.2 - Orientación y apoyo en el aprendizaje	Área 3	8.514	46,3
1.3 - Práctica reflexiva	Área 1	7.743	42,1
6.2 - Comunicación	Área 6	7.628	41,5
5.3 - Compromiso activo de los estudiantes	Área 5	7.020	38,2
1.1 - Comunicación organizativa	Área 1	6.917	37,6
6.1 - Información y alfabetización mediática	Área 6	6.861	37,3
3.3 - Aprendizaje autorregulado	Área 3	6.743	36,7
2.3 - Protección, gestión y intercambio	Área 2	6.735	36,6

5.4. ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS QUE MÁS Y MENOS DOMINAN LOS DOCENTES, SEGÚN SU PERCEPCIÓN?



Es posible observar en la Tabla 17 que las tres competencias del área 7 se encuentran en la fase inicial de desarrollo para alrededor del 50% o más de los docentes encuestados. También se observa que cinco competencias que presentan un nivel básico de desarrollo pertenecen al núcleo principal del marco DigCompEdu, es decir, de las áreas 2 a 5, afectando directamente las prácticas pedagógicas de los docentes, pues son las áreas más directamente vinculadas al trabajo con los estudiantes.

A su vez, en la Tabla 18 cinco de las diez competencias de nivel avanzado están fuera del núcleo principal del marco DigCompEdu, pues pertenecen al área 1 vinculada al desarrollo profesional de los docentes. En términos porcentuales, también hay menos docentes con un nivel avanzado de competencia en comparación con los del nivel básico. Nótese que la primera competencia del Top10 en el nivel avanzado presenta un 49%, porcentaje equivalente entre la tercera y cuarta competencia del Top10 en el nivel básico. En números absolutos, esto significa que hay más profesores con el nivel básico de competencia (Top10 Básico) que profesores con el nivel avanzado (Top10 Avanzado).

Al comparar esta información con los datos obtenidos en la primera campaña de 2021 se observan más similitudes con los datos de la Tabla 17, nivel básico de competencias. En ambas campañas se encontraron deficiencias en las habilidades 5.3 “Compromiso Activo de los Estudiantes”, 2.3 “Protección, Gestión e Intercambio”, 2.2 “Creación y Modificación”, 6.4 “Uso Responsable” y 6.3 “Creación de Contenido”.

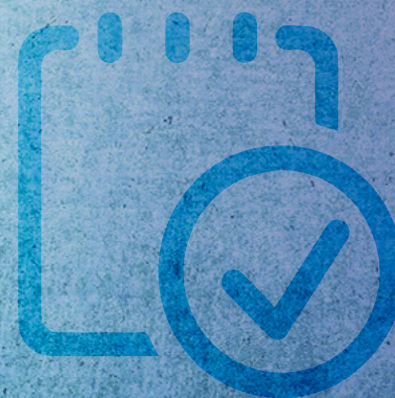
En relación a las competencias de nivel avanzado, Tabla 18, se notan ausencias importantes, como 3.1 “Enseñanza”, 4.1 “Estrategias de Evaluación” y 5.2 “Personalización”, que están relacionadas con otras competencias del marco DigCompEdu, como se ilustra en la Figura 3 del Capítulo 1 (Relaciones entre indicadores de competencia).

INFORME 2023

RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Conclusiones

Conclusiones

Este documento refleja la segunda experiencia de MetaRed TIC en el estudio de las competencias digitales de docentes que trabajan en instituciones de educación superior en países iberoamericanos. Después de realizar una primera encuesta (finalizada en 2021), este nuevo informe presenta el análisis descriptivo de los datos obtenidos en una segunda encuesta (cuya recogida concluyó en 2023) y los debates sobre el diagnóstico de competencias digitales apoyados en el marco de competencias europeo.

Tal y como remarca Bacigalupo (2022), los marcos de competencias son fundamentales para la definición de políticas y para la concreción de iniciativas de mejora en la educación. En este caso, el marco DigCompEdu y OpenEdu, tal y como ya hemos explicado, han sido los referentes a partir de los cuales se ha diseñado este estudio de MetaRed TIC en el cual han participado casi 18.500 docentes de 11 países iberoamericanos y de más de 500 universidades, tanto públicas como privadas. Este es un gran esfuerzo de los GTs de Tecnologías Educativas de estos países y de todos los socios, en un intento de generar un panel de análisis continuo que nos permita reflexionar sobre avances y debilidades en competencias digitales autopercebidas por el profesorado universitario.

Vamos a aprovechar este apartado de conclusiones para recordar también algunos de los aspectos más relevantes de este estudio exploratorio y que nos pueden ayudar a entender mejor los resultados obtenidos y las ideas generadas a partir de ellos.

En esta segunda campaña se ha combinado el modelo DigCompEdu con el modelo OpenEdu, incorporando en el cuestionario un área 7 de educación abierta.

Sobre la recogida de información en ambas campañas

Cabe destacar algunos cambios metodológicos implementados en esta edición. En primer lugar, se incluyó una nueva área de evaluación de competencias digitales, el área 7 sobre educación abierta cuyo propósito es promover prácticas abiertas e inclusivas en la educación superior. Esta área está compuesta por tres competencias diferentes y en consecuencia se modificó el cálculo del puntaje final del instrumento.

Un segundo cambio en relación con la campaña 1 tiene que ver con el número de opciones de respuesta en cada una de las preguntas, opciones que aparecen asociadas de forma directa con los niveles de desarrollo de las competencias en DigCompEdu. Si en la primera edición había 5 opciones por cada pregunta, en esta segunda edición había 7 opciones por pregunta, con una escala de puntuaciones que oscilaban entre 0 y 6 puntos. Esto permitió que cada uno de los niveles del modelo de progresión DigCompEdu, desde A1 hasta C2, se asignara a una opción de respuesta en la segunda campaña de 2023.

Otro cambio significativo se refiere a la forma en que se analizan los resultados, pues en este informe hemos trabajado a partir de la visualización de las categorías relacionadas con el nivel de desarrollo de la CDD: el nivel básico (integra A1 y A2), el nivel intermedio (B1 y B2) y el avanzado (C1 y C2). Por tanto, dadas las diferencias en el cálculo del total de puntos a obtener entre los instrumentos de las dos ediciones, este cambio a un análisis según los tres niveles de competencia nos

permitió comparar los resultados de ambas campañas sin considerar directamente las puntuaciones obtenidas.

Como parte de las novedades de esta edición 2023, un cambio operativo fue el uso de la herramienta Qualtrics y una plataforma computacional proporcionada por MetaRed TIC global. Este cambio fue importante de cara a que MetaRed TIC pudiera organizar y supervisar todo el proceso de recogida, almacenamiento, procesamiento y análisis de datos de los países participantes.

Sobre el perfil de los encuestados

En cuanto al perfil del docente que responde en esta segunda campaña de MetaRed TIC, se puede destacar el equilibrio entre el porcentaje de hombres y mujeres, siendo aproximadamente del 52% y 47%, respectivamente. En América Latina hay una preponderancia de docentes mujeres en la educación secundaria en la mayoría de los países para los cuales hay datos disponibles. En países como México y Colombia existe prácticamente un equilibrio, con una ligera superioridad en la presencia femenina en la docencia, pero en Brasil y Chile el porcentaje de profesoras supera el 60%, como lo muestra el “Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina” (SITEAL) de la UNESCO¹.

En cuanto a las variables edad y experiencia docente en enseñanza superior, existe una buena distribución representativa de las diversas franjas. Es de esperar que los docentes de educación superior sean de mayor edad, dado el requisito por parte de las IES de obtener títulos

de maestría o doctorado, por lo que la muestra de menores de 30 años es muy reducida. Más del 70% tiene más de 40 años, siendo el grupo de edad de 40 a 49 años el que presenta el mayor porcentaje de docentes, es decir, el 31,5% del total de encuestados. En el caso de la experiencia profesional, y consistente con el perfil de edad, se observa que alrededor del 61% tiene más de 10 años de docencia en educación superior. Si consideramos únicamente a los docentes con más de 20 años de docencia, este porcentaje es del 29%.

Por último y en relación con el perfil técnico que se observa en nuestra muestra participante, hemos de destacar que mayormente son usuarios habituales de tecnologías digitales y se autoperciben con un nivel razonable de conocimiento técnico para ello, aunque en menor proporción se declaran como usuarios activos de redes sociales.

Autopercepción global

La autopercepción de los docentes sobre sus competencias digitales nos muestra un elevado porcentaje en un nivel intermedio (57% de los docentes). El nivel B1 (integrador) tiene una ligera ventaja sobre el nivel B2 (especialista), con un 31% y un 26%, respectivamente.

Al consultar otros estudios sobre competencias digitales, este nivel intermedio aparece igualmente como el mayoritario en el trabajo en el que Cabero-Almenara *et al.* (2020) realizaron una validación del instrumento DigCompEdu con profesores de nueve instituciones de educación superior de España. También el estudio de Mora Cantalops *et al.* (2022), realizado con más de 5.000 participantes de

La mayoría de los docentes se autoperciben en el nivel intermedio de CDD.

¹<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/docentes> (Gráfico 3)

No aparecen diferencias significativas en relación al género, solamente una pequeña diferencia en el nivel avanzado, en el cual el porcentaje de hombres es algo superior al de mujeres.

Es importante promover oportunidades de formación flexible y en línea para los docentes universitarios, dada su predisposición a participar en este tipo de cursos.

Se debe mejorar la capacitación para un uso seguro de los recursos digitales, así como para compartir los recursos, aspectos que pueden contribuir a la mejora de las prácticas abiertas.

51 universidades españolas diferentes, muestra que prácticamente la mitad del profesorado (el 49%) está presente en los niveles B1 y B2. En otra investigación realizada por Santos *et al.* (2021) con alrededor de 700 profesores de Portugal, el nivel de competencia B1 obtuvo la mayor proporción de profesores entre la muestra participante.

Se observaron niveles similares en otras encuestas que tienen audiencias más específicas, como los trabajos de Sales y Moreira (2022) y Moreira *et al.* (2023). El estudio de Sales y Moreira (2022) encontró un predominio del nivel B1 de competencias digitales en docentes de una institución pública de Brasil, con una muestra de 210 docentes. En el trabajo de Moreira *et al.* (2023) se evaluaron las competencias digitales de profesores portugueses de una institución que ofrece educación en línea. De los 107 docentes participantes, la mayor proporción pertenecía a docentes cuyo nivel de competencia era B2, 29,9%, seguidos de cerca por el nivel C1.

También es posible observar en este trabajo de Santos *et al.* (2021) que no hubo diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres, lo que igualmente había sido observado en el estudio de Mora Cantallops *et al.* (2022) y que coincide con nuestros datos. Es importante remarcarlo, pues aunque se alude a menudo a la brecha de género en trabajos sobre competencias digitales, no parece existir esta brecha de género en el contexto concreto de la enseñanza superior, tal y como revelan nuestros datos en ambas campañas y estos otros estudios previos citados.

Al evaluar los resultados de esta segunda campaña según género y si observamos con mayor detalle las diferencias de género según los niveles (básico, intermedio y avanzado), se observa similitud en los niveles básico e intermedio. **Solamente aparecen pequeñas diferencias en el nivel avanzado, donde un mayor porcentaje de hombres prevalece en la autopercepción de su competencia en ambos estratos (niveles C1 y C2).**

Autopercepción por áreas de CDD

Hay que recordar que según datos de perfil técnico, la mayoría de docentes se declaran como usuarios habituales de tecnologías digitales. Partiendo de esta idea, resulta interesante observar los datos más significativos en relación a algunos aspectos que consideramos interesante destacar en estas conclusiones.

El área con mejores resultados es la de compromiso profesional y dentro de ella se destaca el dato de la predisposición a participar en modalidades de formación en línea. Parte de este resultado puede atribuirse al legado de la pandemia de COVID-19, que destruyó barreras e hizo que el entorno virtual fuera más usable y usado.

En el área sobre uso de recursos digitales, un 40% de los encuestados se autopercibe en un nivel básico en cuanto a habilidades para uso seguro y para compartir recursos, los cuales son aspectos fundamentales de las competencias digitales para los docentes.

La educación abierta ha de ser promovida por las instituciones de enseñanza superior, pues es el área con peores resultados en nuestra encuesta.

Es amplio el margen de mejora en cuanto al uso de herramientas digitales para la evaluación de los estudiantes, una formación que es imprescindible unir a la innovación en los métodos y estrategias de evaluación.

Es importante trabajar la competencia digital de los estudiantes, especialmente en lo referido a creación de contenido digital y uso seguro y responsable de las tecnologías digitales.

Destacamos los datos muy positivos encontrados sobre “Aprendizaje Colaborativo” de estudiantes universitarios que usan para ello herramientas digitales. Esta forma de comunicarse y colaborar es una característica de las nuevas generaciones digitales de estudiantes y se ha reflejado en los resultados obtenidos.

En sentido contrario, **es elevado el porcentaje de profesorado poco capacitado para el uso de estrategias y herramientas de evaluación (52%)**. En algunos países, una posible justificación para este resultado podría ser la regulación normativa de la educación superior, que limita el uso de evaluaciones en formato digital y tiende, incluso en situaciones de enseñanza virtual, a la evaluación presencial tradicional. Podemos intuir que genera aún desconfianza la evaluación a través de herramientas virtuales y ello podría ser una causa probable de estos resultados.

Es importante trabajar la competencia digital de los estudiantes y en este sentido hay dos aspectos que requieren de reflexión y procesos de mejora. Nos referimos concretamente a los indicadores sobre el diseño de tareas que requieren la creación de contenido digital y por otro lado, el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales. **Tiene relevancia que los puntajes obtenidos en estos ítems sean significativamente más bajos, pues la competencia digital de los estudiantes es una de las competencias transversales y básicas reconocidas de forma generalizada por las instituciones de enseñanza superior y no parece que se esté trabajando en las aulas, según se puede inferir de estos datos.** Se requiere una capacitación del profesorado que pueda

repercutir positivamente en la formación digital de los estudiantes.

El área con peores resultados es la 7 de educación abierta, es decir, los docentes se perciben menos capacitados en el área de educación abierta que en el resto de áreas del modelo DigCompEdu. En este sentido, es necesario remarcar que las universidades deben trabajar en promover las prácticas educativas abiertas, pues realmente aparece un bajo nivel de capacitación, incluso entre docentes que se autoperciben con competencias digitales avanzadas.

Comparación con la primera campaña (2021)

A dos años de la primera campaña de MetaRed TIC para la recogida de datos sobre competencias digitales docentes, asistimos a un escenario en el que todavía no es posible identificar la consolidación de las áreas de competencia digital docente. Se aprecia una mejora en los porcentajes de docentes que alcanzaron el nivel avanzado en varias áreas, como son “Compromiso profesional” y “Promoción de la competencia digital de los estudiantes”, así como aumentos en el porcentaje de docentes del nivel básico de competencias digitales en las áreas de “Enseñanza y aprendizaje” y “Evaluación”. Es difícil identificar las verdaderas razones de esta variación, dado que es un estudio exploratorio y la muestra participante se realiza por adherencia, por lo que no es posible rastrear con precisión los factores o las relaciones de causalidad.

Al observar la percepción global que presentan los resultados del cuestionario aplicado en 2021 y en 2023, es decir, las diferencias en

Los aspectos más susceptibles de mejora son los relativos a la evaluación, a la capacitación en competencia digital de los estudiantes y el desarrollo de la educación abierta

La mejora de las competencias digitales del profesorado es una exigencia ineludible de las instituciones de enseñanza superior.

Es nuestra responsabilidad mejorar la competencia digital de los estudiantes, futuros egresados y profesionales de la sociedad digital del siglo XXI.

relación al puntaje total obtenido por el profesorado, concluimos que existe una cierta disminución en el porcentaje de docentes del nivel intermedio, con un correspondiente aumento en el porcentaje del nivel básico.

Dado que no ha habido técnica de muestreo y ambos estudios han recogido los datos de forma anónima, insistimos en la idea de que es imposible inferir posibles causas que expliquen esta diferencia, pero sí es un dato que nos puede hacer reflexionar. Es importante recordar y tener en cuenta que la primera campaña se realizó en el contexto de la pandemia, mientras que esta segunda campaña es post-pandemia. En cualquier caso, prevalece una tasa superior al 80% de los docentes en las categorías del nivel intermedio y avanzado, lo que muestra de forma consistente en ambas campañas un alto nivel de competencias digitales docentes. Sin pretender extrapolar datos a la población general de profesorado universitario, creemos que estos datos han de ser un impulso para que las instituciones universitarias continúen haciendo esfuerzos en este sentido, con estrategias y políticas que promuevan la capacitación en competencias digitales de los docentes.

Como dijimos en el capítulo 5 y en el anterior informe de la campaña 1 (Prendes-Espinosa y Carvalho, 2022), se debe analizar detenidamente el desequilibrio entre y en cada una de las competencias para actuar específicamente en su desarrollo. En otras palabras, creemos que más allá de los datos, hay que ser capaces de realizar una lectura que nos permita inferir debilidades y fortalezas, amenazas y oportunidades. Mientras algunos aspectos -especialmente el desarrollo profesional

docente- aparecen con datos muy positivos, **otros aspectos -como la evaluación, la formación de los estudiantes o la educación abierta- merecen especial atención, sobre todo este último que es donde aparecen los peores resultados.** El desarrollo de la competencia digital docente mostrado con estos datos es en general muy esperanzador, pero aún contamos con un amplio margen para el progreso y la mejora.

Finalmente, ¿qué debemos seguir haciendo?

La evidencia de que las tecnologías digitales pueden contribuir al desarrollo de la educación superior es incuestionable. Las tecnologías digitales pueden mejorar el acceso a una educación de calidad para estudiantes que de otro modo estarían excluidos (UNESCO/IESALC, 2020). Es además una formación transversal fundamental para nuestros estudiantes, que sin duda mejorará su empleabilidad en los próximos años. **En una sociedad digital y en la era de la Inteligencia Artificial, no podemos cerrar los ojos a la necesidad de abordar la formación en competencias digitales como una responsabilidad ineludible de las instituciones de enseñanza superior .**

Las competencias digitales abarcan diferentes áreas de la capacitación docente y de la formación de los estudiantes, desde lo que supone el dominio de las competencias básicas de DigComp hasta lo que supone la integración de las tecnologías en todos los ámbitos de nuestro rol profesional. **Además contribuyen al crecimiento personal y profesional de nuestros estudiantes, los ciudadanos y futuros profesionales de una sociedad digital.** Por lo tanto, es necesario

Las instituciones deben mejorar sus infraestructuras y los servicios de apoyo al profesorado.

El valor de los datos descriptivos radica en su transferencia a la realidad, reflejándose en propuestas de mejora.

cuestionarnos continuamente sobre cómo estamos usando o si estamos utilizando adecuadamente o no las tecnologías digitales. De ahí la importancia de estudios como el abordado por MetaRed TIC, que en un ingente esfuerzo colectivo ha conseguido recabar un importante volumen de datos en estas dos campañas.

Hay que seguir investigando sobre las competencias digitales, pero hay que intentar además que la investigación tenga impacto y relevancia en la mejora educativa. En otras palabras, tiene indudable interés conocer qué está ocurriendo y como evoluciona nuestra capacitación para el uso de tecnologías, pero hay que transferir los datos a la realidad y eso supone plantearnos medidas para la mejora tanto institucional como personal en el marco de los procesos de digitalización. Las instituciones -desde su responsabilidad organizativa- y también los docentes -desde su compromiso profesional- deben profundizar en los datos obtenidos en estos estudios construyendo un espacio para la reflexión.

La descripción de la realidad ha de servir para apoyar las estrategias de mejora, o en otras palabras, los análisis del contexto nos sirven para conocer dónde están las debilidades del sistema y abordar soluciones y respuestas. **Los datos descriptivos por sí solos no tienen mayor valor que el de ayudarnos a visualizar la situación, pero su valor añadido es el de contribuir a diseñar nuestros planes de mejora y nuestras estrategias para promover la digitalización de la enseñanza superior.**

Uno de los aspectos a tener en cuenta por parte de las instituciones es la mejora de las infraestructuras, pues un elevado volumen de docentes considera que no son suficientes o son lentas, así como el apoyo institucional que reciben para mejorar su competencia digital docente.

Estos resultados han de ser motivo de reflexión para el diseño de estrategias de digitalización que contemplen tanto las mejoras en infraestructuras tecnológicas, como los servicios de apoyo a los docentes.

El impacto en la formación de ciudadanos y profesionales para el mercado laboral va más allá del corto plazo, pues se trata también de formar futuros docentes y multiplicadores de estrategias y buenas prácticas. Una iniciativa interesante es la creación de un observatorio de competencias digitales, con el fin de seguir y potenciar continuamente las acciones de formación y progresión en competencias digitales. Este, al fin y al cabo, es uno de los desafíos para el avance de la educación: el desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes (UNESCO/ IESALC, 2022, p. 23) que contribuyan al proceso de hibridación de la enseñanza, aprovechando las ventajas de las modalidades de docencia presencial y virtual.

También pueden contemplarse los planes de formación con una orientación apoyada en las necesidades reales mostradas por los docentes y teniendo como siempre presentes a los estudiantes. Cuanto

Se han de proponer iniciativas innovadoras orientadas a la formación docente y a la digitalización de las instituciones, como por ejemplo comunidades de prácticas, observatorios o espacios para la innovación.

más capacitados estén los docentes, mejor será la formación en competencias digitales de nuestros futuros egresados. Además pueden promoverse otras iniciativas como espacios para el intercambio de buenas prácticas innovadoras, estrategias para compartir recursos digitales o comunidades docentes orientadas a la innovación educativa. Y todo ello sin perder de vista que las tecnologías van cambiando a gran rapidez, por lo que la formación ha de ser flexible y nos ha capacitar para la integración de cualesquiera tecnología, así sea una nueva aplicación o herramientas de inteligencia artificial.

El desarrollo de competencias digitales docentes requiere tiempo y asimismo estrategias y procesos de formación docente bien diseñados que posibiliten la definición de diversos itinerarios de aprendizaje, el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes, las propuestas de prácticas inclusivas y la experimentación en el aula. Por lo tanto, es a través de la creación de políticas públicas e institucionales de educación universitaria que se puede liderar y promover el avance de las competencias digitales y el buen uso de las tecnologías digitales en la educación superior.

Estamos seguros de que este importante esfuerzo abordado por MetaRed TIC y por todas las instituciones y organismos colaboradores será de gran ayuda para comprender la realidad y para diseñar estrategias de mejora que impulsen la innovación educativa y la estrategia digital de nuestras universidades. Esta estrategia necesariamente ha de situar al profesorado entre sus prioridades como eje que es del cambio en educación y de ahí la importancia de estudios como éste que nos ocupa, análisis que nos ayuden a comprender cómo se autoperceben los docentes y en qué aspectos puede situarse el foco para la mejora.

Referencias bibliográficas

Bacigalupo, M. (2022). **Competence frameworks as orienteering tools.** *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (12), 20-33. <https://doi.org/10.6018/rriite.523261>

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.J., Palacios-Rodríguez, A. y Barroso-Osuna, J. (2020). **Development of the teacher digital competence validation of DigCompEdu Check-In questionnaire in the university context of Andalusia (Spain).** *Sustainability*, v. 12, n. 15, p. 6094.

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*, 54:356-369.

Cantalops, M. et al. (2022). **Competencias digitales del profesorado universitario en España: un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu.** Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Carvalho, M.A.G., Marroni, L.S. y Tavares, A.A. (2021). **Avaliação de competências digitais dos docentes do ensino superior brasileiro.** MetaRed Brasil. Disponible en: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Avaliacao-de-Competencias-Digitais-1.pdf>.

Comisión Europea (2020). **Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age.** Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

Inamorato dos Santos, A., Punie, Y. y Castaño-Muñoz, J. (2016). **Opening up Education: a Support Framework for Higher Education Institutions.** *JRC Science for Policy Report*. EUR27938EN; doi:10.279.1/293408

Prendes-Espinosa, M.P. y Carvalho, M.A.G. (2022). **Los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior. Informe 2021.** MetaRed TIC. España.

Pérez-Rivero, C.A., de Obesso, M.M. y Núñez-Canal, M. (2023). **Digital competence among university professors: analysis of the impact of the COVID crisis.** *Economic Research*, 36(3), DOI: 10.1080/1331677X.2022.2155859

Moreira, J.A., Nunes, C.S. y Casanova, D. (2023). **Digital Competence of Higher Education Teachers at a Distance Learning University in Portugal.** *Computers*, 12(9), 169. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers12090169>.

Redecker, C. (2017). **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.** *European Commission*. DOI: <http://dx.doi.org/10.2760/159770>

Sales, M.V., y Moreira, J. A. (2022). **Competências digitais docentes no ensino superior: diagnóstico e possibilidades de formação.** *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 9(2). DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v9i2.907>

Santos, C.C., Pedro, N.S.G. y Mattar, J. (2021). **Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal.** *Educação*, 46(1), e63/ 1-37. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644461414>

Tang, U.O.A. (2021). **ICODI PERÚ 2021: Informe de Competencias Digitales de Docentes en la Educación Superior Peruana.** *Universia y MetaRed Perú*. Disponible en: <https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/pe/ICODI-PERU-2021.pdf>.

UNESCO/IESALC (2022). **Desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe y respuestas políticas. En ruta hacia el ODS 4.** Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org>

UNESCO/IESALC (2020). **Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias universales.** Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org>

[Volver al índice](#) ▲

Agradecimientos

No sería posible construir una obra de esta magnitud, incluida la realización de la encuesta de autopercepción docente y este documento de análisis, sin la necesaria y muy valiosa colaboración de varias personas e instituciones.

Al igual que en nuestro informe anterior, durante todo el proceso de redacción de este informe contamos con el apoyo constante de **Ernesto Chinkes**, de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), y **Manuel Almansa**, de MetaRed TIC global. Ernesto fue quien generó estadísticos, tablas y gráficos que resumían la información que necesitábamos y facilitaban nuestro análisis. Manuel nos acompañó todos los meses que invertimos en redactar el informe, participando en nuestras reuniones de discusión, brindando valiosos comentarios, organizando nuestras reuniones con los responsables de la maquetación y delimitando plazos y requisitos.

Para la fase de difusión de las campañas de recogidas de datos en los distintos países iberoamericanos en los que se desarrolló la iniciativa, contamos con el inestimable apoyo de la **SEGIB (Secretaría General Iberoamericana)** y de la **AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo)**, que involucraron a las más altas instancias de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos implicados en la acción, resultando un respaldo decisivo para su consecución en los Sistemas de Educación Superior de dichos países.

Reconocemos una vez más la colaboración del **Joint Research Centre (JRC)** de la Unión Europea y sus investigadores, cuyos estudios sobre competencias digitales docentes basados en los marcos DigCompEdu y OpenEdu fueron principios rectores para el desarrollo de esta investigación iberoamericana.

Agradecemos también la colaboración de **Isabel Solano Fernández, M^a del Mar Sánchez Vera e Isabel Gutiérrez Porlán**, del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, que participaron como expertas en la fase de análisis comparativo de ambos cuestionarios.

Un agradecimiento especial está dedicado a todos los académicos y académicas que participaron en esta encuesta de competencias digitales docentes en los diferentes países. Esperamos que este proceso de autorreflexión haya contribuido a su desarrollo personal y profesional. Los datos que aportaron fueron valiosos para el análisis presente en este informe y esperamos que sea una semilla para la construcción de estrategias y acciones en los diferentes niveles institucionales.

Finalmente queremos agradecer de forma especial a los **Presidentes y Presidentas Rectores y Rectoras** y a los **Secretarios Ejecutivos y Secretarías Ejecutivas** de las distintas redes de MetaRed TIC que participaron en la iniciativa, así como a los **coordinadores y coordinadoras de los Grupos de Tecnologías Educativas** de dichas redes, cuyo apoyo fue fundamental para el proyecto. Ellos y ellas son:

MetaRed TIC Argentina

Daniel Vega. Presidente de MetaRed TIC Argentina y Rector de la Universidad Nacional del Sur.

Elsa Estévez. Secretaria Ejecutiva de MetaRed TIC Argentina. Universidad Nacional del Sur.

Miguel Montes. Coordinador del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.

MetaRed TIC Brasil

Lúcia Teixeira. Presidenta de MetaRed TIC Brasil y Presidenta de la Universidad Santa Cecilia.

Fabio Reis. Secretario Ejecutivo de MetaRed TIC Brasil. SEMESP.

Marco Antonio Garcia de Carvalho. Coordinador del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Brasil. Universidad Estatal de Campinas.

MetaRed TIC Centro América y Caribe (CAC)

Carlos Araya Leandro. Presidente de MetaRed TIC CAC y exrector de la Universidad de Costa Rica.

Alonso Castro Mattei. Secretario Ejecutivo de MetaRed TIC CAC. Universidad de Costa Rica.

Patricia Hernández. Coordinadora del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC CAC. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

MetaRed TIC Chile

Carlos Torres Fuchslocher. Presidente de MetaRed TIC Chile y Rector de la Universidad de Talca.

Ariela Vergara Jaque. Secretaria Ejecutiva MetaRed TIC Chile. Universidad de Talca.

Nadja Starocelsky. Co-coordinadora del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Chile. Universidad Austral de Chile.

Mauricio Bernabó. Co-coordinador del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile

MetaRed TIC Colombia

Padre Luis Fernando Múnica Congote. Presidente de MetaRed TIC Colombia y Rector de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Luis Francisco Martínez. Secretario Ejecutivo MetaRed TIC Colombia. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Saul Antonio Reyes Arias. Coordinador del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Colombia. Universidad Minuto de Dios.

MetaRed TIC México. ANUIES-TIC

Luis Armando González Placencia. Presidente de MetaRed TIC México y Secretario General Ejecutivo de ANUIES.

José Luis Ponce López. Secretario Ejecutivo de MetaRed TIC México. ANUIES TIC.

Claudia Marina Vicario. Co-coordinadora del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC México. Instituto Politécnico Nacional.

Víctor Álvarez Castorela. Co-coordinador del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC México. Universidad Pedagógica Nacional.

MetaRed TIC Perú

Edward Roekaert. Presidente de MetaRed TIC Perú y Rector de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Jorge Bossio. Secretario Ejecutivo MetaRed TIC Perú. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Jessica Vlasica. Co-coordinadora del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Perú. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Alberto Matsuura Sonoda. Co-coordinador del Grupo de Tecnologías Educativas de MetaRed TIC Perú. Universidad de Lima.

[Volver al índice](#) ▲

Los autores



María Paz Prendes-Espinosa

Paz es Doctora en Ciencias de la Educación y Catedrática de Tecnología Educativa (Departamento de Didáctica y Organización Escolar) en la Universidad de Murcia (España). Es Directora del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa y Coordinadora del Programa Interuniversitario de Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia. Además es Editora de “RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa”. En su larga trayectoria en la Universidad de Murcia, ha sido Jefa de la Unidad de Formación a Distancia, Coordinadora de Enseñanza Virtual y Coordinadora de Innovación. A nivel nacional es Gestora del Comité de Educación de la Agencia Estatal de Investigación (Ministerio de Ciencia e Innovación) y Presidenta del Comité de CCSSJJ-I del Programa PEP de ANECA, agencia española para la evaluación de la calidad. En el ámbito internacional, es Secretaria de EDUtec, Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa. Cuenta con una amplia experiencia de investigación sobre competencia digital del profesorado universitario, con proyectos dirigidos y diversas publicaciones sobre este tema.



Marco Antonio Garcia de Carvalho

Marco tiene un doctorado en Ingeniería Eléctrica e Informática de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Brasil, con una pasantía en la École Supérieure d'Ingénieurs en Électrotechnique et Électronique (ESIEE) en Francia. Es profesor asociado de la Facultad de Tecnología de la UNICAMP desde 2003. Tiene más de 25 años de experiencia docente en la educación superior y ha ocupado diferentes cargos en la gestión académica universitaria. Fue coordinador de la división de tecnologías educativas de la UNICAMP durante el período inicial de la pandemia de la COVID-19 y contribuyó a la implementación de procesos que permitieron la continuidad de la enseñanza. Desde 2019, es coordinador del Grupo de Trabajo de Tecnologías Educativas de metared Brasil. Desarrolla investigación multidisciplinaria involucrando las áreas de análisis de imágenes médicas y visión por computadora. También trabaja en la investigación de las competencias digitales y en el estudio de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología.

[Volver al índice](#) ▲

INFORME 2023

RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Anexo

**Categorización de
las respuestas de los
cuestionarios según
nivel de competencia**

Compromiso Profesional

1.1. Comunicación organizacional

1.2. Colaboración profesional

1.3. Práctica reflexiva

1.4. Formación digital

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

1.1. COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

Utilizo sistemáticamente diferentes canales digitales para mejorar la comunicación con los estudiantes y compañeros

0 **Raramente** uso canales de comunicación digital

1 **Uso** canales de comunicación digital básicos, p.ej. el correo electrónico

2 **Combino** diferentes canales de comunicación, p. ej. e-mail y blog o el sitio web de la facultad o la universidad

3 **Selecciono**, ajusto y combino sistemáticamente diferentes soluciones digitales para comunicarme de manera efectiva

4 **Reflexiono**, debato y desarrollo proactivamente mis estrategias de comunicación

0 **No uso** canales de comunicación digital

1 **Uso** canales básicos de comunicación digital (por ej. Correo electrónico o sistema de mensajería instantánea)

2 **Identifico** diferentes soluciones digitales para comunicarme

3 **Combino** diferentes canales de comunicación, p. ej. e-mail y blog o el sitio web de la organización

4 **Analizo** y evalúo los canales de comunicación para elegir los que considero más efectivos para mi propósito comunicativo

5 **Reflexiono**, programo y adapto mis estrategias de comunicación en función de las necesidades

6 **Planeo** con confianza y adapto mi estrategia de comunicación digital utilizando una variedad de tecnologías digitales para satisfacer mis necesidades comunicativas en el contexto de mis interlocutores

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

1.2. COLABORACIÓN PROFESIONAL

Uso tecnologías digitales para trabajar junto con colegas dentro y fuera de mi organización educativa

0 **Rara** vez tengo la oportunidad de colaborar

1 **A veces** intercambio materiales con colegas, por ej., vía email

2 **Entre** colegas, trabajamos juntos en entornos de colaboración o usamos unidades compartidas

3 **Intercambio** ideas, experiencias y materiales, también con profesores fuera de mi organización, p. ej., en una red profesional en línea

4 **Creo** conjuntamente materiales con otros profesores en una red en línea

0 **No** colaboro con otros profesores

1 **Mis** compañeros y yo compartimos información en unidades compartidas o vía correo electrónico

2 **Además** del correo electrónico y las unidades compartidas, intercambio materiales e ideas con mis compañeros en entornos de colaboración en red (por ejemplo, a través de vcf o mediante entornos de aprendizaje virtuales y otras herram en línea)

3 **Intercambio** ideas, experiencias y materiales, con compañeros tanto de mi institución como de otras (p. ej., en una red profesional en línea)

4 **Experimento** con...

5 **Creo** conjuntamente materiales---

6 **En conjunto**, creo, reutilizo y comparto...

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

Compromiso Profesional

- 1.1. Comunicación organizacional
- 1.2. Colaboración profesional
- 1.3. Práctica reflexiva**
- 1.4. Formación digital

	RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021	RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023		
<p>1.3. PRÁCTICA REFLEXIVA</p> <p>Desarrollo activamente mis habilidades de docencia digital</p>	<p>0 Rara vez tengo tiempo para trabajar en mis habilidades de docencia digital</p> <p>1 Mejoro mis habilidades a través de la reflexión y la experimentación</p>	<p>0 No trabajo en el desarrollo de mi competencia digital para la docencia</p> <p>1 Mejoro mi competencia digital para la docencia a través de la reflexión y la experimentación</p>	A - BÁSICO	
	<p>2 Uso una variedad de recursos para desarrollar mis habilidades de docencia digital</p>	<p>2 Uso diferentes recursos para desarrollar mi competencia digital docente</p> <p>3 Aprovecho la red de compañeros para inspirarme en mi aplicación de diferentes prácticas de enseñanza digital</p>	B - INTERMEDIO	
	<p>3 Debate con mis compañeros cómo usar las tecnologías digitales para innovar y mejorar la práctica educativa</p> <p>4 Ayudo a otros compañeros en el desarrollo de sus estrategias de enseñanza digital</p>	<p>4 Valido mis prácticas de enseñanza digital debatiendo con mis compañeros la mejor manera de usar las tecnologías para innovar y mejorar mi práctica educativa</p> <p>5 Aprovecho mi red de compañeros para obtener ideas y validación de mis prácticas, así como asistir a diferentes cursos de desarrollo de competencias digitales, en línea o presenciales, para mejorar y certificar mis prácticas docentes</p> <p>6 Dirijo la innovación docente utilizando tecnologías digitales en mi institución</p>	C - AVANZADO	
	<p>1.4. FORMACIÓN DIGITAL</p> <p>Participo en oportunidades de formación en línea</p>	<p>0 Esta es un área nueva que aún no he considerado</p> <p>1 Todavía no, pero definitivamente estoy interesado</p>	<p>0 Esto es algo que todavía no he considerado</p> <p>1 Todavía no, pero estoy interesado en realizar alguna formación</p>	A - BÁSICO
		<p>2 He participado en formación en línea una o dos veces</p> <p>3 He probado diferentes oportunidades de formación en línea</p>	<p>2 He participado en formación en línea una o dos veces</p> <p>3 He probado diferentes cursos de formación en línea cuando se ha presentado la oportunidad</p>	B - INTERMEDIO
		<p>4 Frecuentemente participo en todo tipo de formación en línea</p>	<p>4 Participo en diferentes tipos de formación en línea que puedan ayudarme a mejorar mis competencias docentes</p> <p>5 Diseño y ofrezco formación en línea para mis compañeros en mi institución</p> <p>6 Estoy acreditado profesionalmente en el uso de diferentes tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje</p>	C - AVANZADO

2.1. Seleccionar recursos

2.2. Crear y modificar recursos

2.3. Gestionar, proteger y compartir recursos

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

2.1. SELECCIONAR RECURSOS

Utilizo diferentes sitios de Internet y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar diferentes recursos digitales

0 **Raramente** uso canales de comunicación digital

1 **Uso** canales de comunicación digital básicos, p.ej. el correo electrónico

2 **Combino** diferentes canales de comunicación, p. ej. e-mail y blog o el sitio web de la facultad o la universidad

3 **Selecciono**, ajusto y combino sistemáticamente diferentes soluciones digitales para comunicarme de manera efectiva

4 **Reflexiono**, debato y desarrollo proactivamente mis estrategias de comunicación

0 **No uso** canales de comunicación digital

1 **Uso** canales básicos de comunicación digital (por ej. Correo electrónico o sistema de mensajería instantánea)

2 **Identifico** diferentes soluciones digitales para comunicarme

3 **Combino** diferentes canales de comunicación, p. ej. e-mail y blog o el sitio web de la organización

4 **Analizo** y evalúo los canales de comunicación para elegir los que considero más efectivos para mi propósito comunicativo

5 **Reflexiono**, programo y adapto mis estrategias de comunicación en función de las necesidades

6 **Planeo** con confianza y adapto mi estrategia de comunicación digital utilizando una variedad de tecnologías digitales para satisfacer mis necesidades comunicativas en el contexto de mis interlocutores

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

2.2. CREAR Y MODIFICAR RECURSOS

Creo mis propios recursos digitales y modifico otros existentes para adaptarlos a mis necesidades

0 **No creo** mis propios recursos digitales

1 **Creo** apuntes o listas de lectura con un ordenador, pero los imprimo

2 **Creo** presentaciones digitales, pero no otro tipo de recursos

3 **Creo** diferentes tipos de recursos

4 **Creo** y adapto recursos interactivos complejos

0 **No creo** mis propios recursos digitales

1 **Busco** en Internet y utilizo diferentes tipos de recursos educativos

2 **Creo** presentaciones digitales, pero no sé cómo hacer mucho más que eso

3 **Pruebo** y valido diferentes tipos de recursos

4 **Creo** diferentes tipos de recursos digitales.

5 **Creo** y adapto recursos digitales y los comparto con otros utilizando plataformas de distribución de contenido

6 **Adapto**, uso, comparto e, incluso, creo recursos interactivos más complejos, como videos, pruebas de opción múltiple en línea, aplicaciones de realidad virtual, etc.

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

2.1. Seleccionar recursos

2.2. Crear y modificar recursos

2.3. Gestionar, proteger y compartir recursos

2.3. GESTIONAR, PROTEGER Y COMPARTIR RECURSOS

Protejo de forma efectiva los datos personales, p. ej. exámenes, calificaciones, datos personales

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

0 **No necesito** hacerlo porque la facultad o la universidad se encarga de hacerlo

1 **Evito** almacenar datos personales electrónicamente

2 **Protejo** ciertos datos personales

3 **Protejo** con contraseña los archivos con datos personales

4 **Protejo** exhaustivamente los datos personales, p. ej. combinando contraseñas difíciles de adivinar con cifrado y actualizaciones frecuentes de software

0 **No necesito** hacerlo porque la institución se encarga de ello

1 **Evito** almacenar datos personales electrónicamente

2 **Protejo** los datos personales pero no suelo cambiar las contraseñas

3 **Protejo** con contraseña los archivos con datos personales y ocasionalmente cambio las contraseñas

4 **Protejo** los datos personales combinando contraseñas difíciles de adivinar con cambios de contraseñas y actualizaciones de software frecuentes

5 **Reviso** mis prácticas de protección de datos personales de vez en cuando, verificando su eficacia y reemplazándolas cuando sea necesario

6 **Protejo** los datos digitales y aplico el RGPD (Reglamento General de Protección de Datos) cuando se trata de temas identificables, como los datos relacionados con mis estudiantes

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

3.1. Enseña en el aula

3.2. Guía (supervisa participación).

3.3. Aprendizaje colaborativo

3.4. Aprendizaje autodirigido

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

3.1. ENSEÑA EN EL AULA

Considero cuidadosamente cómo, cuándo y por qué usar tecnologías digitales en el aula, para garantizar que aporten valor añadido

0 **No uso** o uso esporádicamente tecnología en el aula
1 **Hago** un uso básico del equipamiento disponible, p. ej. pizarras digitales o proyectores

2 **Utilizo** gran variedad de recursos y herramientas digitales en mis clases

3 **Empleo** herramientas digitales para mejorar sistemáticamente la enseñanza
4 **Uso** herramientas digitales para implementar estrategias pedagógicas innovadoras

0 **No uso** o uso esporádicamente tecnología en mis clases
1 **Hago** un uso básico del equipamiento disponible (p. ej. pizarras digitales, proyectores o entornos de docencia virtual cuando enseño en línea)

2 **Utilizo** una gran variedad de recursos y herramientas digitales en mis clases

3 **Pruebo** diferentes métodos de enseñanza según las tecnologías digitales que elijo

4 **Selecciono** y pruebo diferentes enfoques de enseñanza con el objetivo de encontrar los que funcionen mejor para mí

5 **Desarrollo** mi propio portafolio de actividades, tecnologías y métodos de enseñanza

6 **Utilizo** herramientas digitales para implementar metodologías docentes innovadoras y compartirlas con mis redes, para que también puedan beneficiarse

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

3.2. GUÍA (SUPERVISA PARTICIPACIÓN).

Superviso las actividades e interacciones de mis estudiantes en los entornos colaborativos en línea que utilizamos (V2: Valoro con atención...)

0 **No uso** entornos digitales con mis estudiantes
1 **No monitorizo** la actividad de los estudiantes en los entornos en línea que utilizamos

2 **De vez** en cuando reviso sus debates y otras actividades
3 **Regularmente** monitorizo y analizo la actividad en línea de mis estudiantes

4 **Intervengo** regularmente con comentarios motivadores o correctivos

0 **No uso** entornos digitales con mis estudiantes
1 **No monitorizo** la actividad de los estudiantes en los entornos en línea que utilizamos

2 **Sigo** las actividades de los estudiantes y sus debates en los entornos digitales que utilizamos

3 **Analizo** la actividad en línea de mis estudiantes utilizando los métodos y herramientas más apropiados, pero no intervengo

4 **Analizo** e intervengo en las actividades en línea de mis estudiantes (por ejemplo, debates) con comentarios motivadores o correctivos

5 **Animo** a los estudiantes a participar en actividades en línea haciendo preguntas

6 **Redirijo** la actividad en línea de los estudiantes cuando veo que no funciona o preveo problemas

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

3.1. Enseña en el aula

3.2. Guía (supervisa participación).

3.3. Aprendizaje colaborativo

3.4. Aprendizaje autodirigido

3.3. APRENDIZAJE COLABORATIVO

Cuando mis estudiantes trabajan en grupo, utilizan tecnologías digitales para adquirir y plasmar los conocimientos

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 Mis estudiantes no trabajan en grupo</p> <p>1 No me es posible integrar tecnologías digitales en los trabajos grupales</p>	<p>0 No sé cómo integrar las tecnologías digitales en actividades de aprendizaje colaborativo</p>
<p>2 Animo a los estudiantes que trabajan en grupo a buscar información en línea o presentar sus resultados en formato digital</p> <p>3 Solicito a los estudiantes que trabajan en equipo usar internet para encontrar información y presentar sus resultados en formato digital</p>	<p>1 Integro las tecnologías digitales en actividades de aprendizaje colaborativo</p> <p>2 Identifico oportunidades e implemento tareas para que los estudiantes trabajen de manera colaborativa buscando información en línea o presentando sus resultados en formatos digitales</p> <p>3 Estructuro las actividades del curso que requieren que los estudiantes trabajen en colaboración en grupos, utilizando Internet para encontrar información y presentando sus resultados en formatos digitales</p>
<p>4 Mis estudiantes intercambian evidencias y crean conocimiento de forma conjunta en un espacio colaborativo en línea</p>	<p>4 Diseño tareas del curso que requieren que los estudiantes usen entornos colaborativos en línea para intercambiar información y debatir</p> <p>5 Diseño tareas del curso que requieren que los estudiantes usen entornos colaborativos en línea para crear y compartir conocimientos</p> <p>6 Diseño actividades curriculares que requieren el uso de tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje colaborativo, la creación conjunta y el intercambio de conocimientos</p>

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

- 3.1. Enseña en el aula
- 3.2. Guía (supervisa participación).
- 3.3. Aprendizaje colaborativo

3.4. Aprendizaje autodirigido

3.4. APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Utilizo tecnologías digitales para permitir a mis estudiantes planificar, documentar y monitorizar su aprendizaje por sí mismos

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 No es posible en mi entorno de trabajo</p> <p>1 Mis estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje, pero no con tecnologías digitales</p>	<p>0 No es posible en mi entorno de trabajo</p> <p>1 Animo a mis estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje, pero no con tecnologías digitales</p>
<p>2 Algunas veces uso, por ejemplo, pruebas para autoevaluación</p> <p>3 Utilizo varias herramientas digitales para que los estudiantes planifiquen, documenten o reflexionen sobre su aprendizaje</p>	<p>2 Uso, por ejemplo, pruebas de autoevaluación o un blog de curso</p> <p>3 Utilizo varias herramientas digitales para que los estudiantes planifiquen, documenten o reflexionen sobre su aprendizaje</p>
<p>4 Integro sistemáticamente diferentes herramientas digitales para que los estudiantes planifiquen, documenten o reflexionen sobre su progreso</p>	<p>4 Integro diferentes herramientas digitales para que los estudiantes planifiquen, documenten o reflexionen sobre su progreso</p> <p>5 Elijo selectivamente las mejores herramientas digitales para integrar en mi docencia, después de probarlas con diferentes tareas de aprendizaje y grupos de estudiantes</p> <p>6 Desarrollo aplicaciones o juegos digitales para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje</p>

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

4.1. Estrategias de evaluación

4.2. Analíticas de aprendizaje

4.3. Retroalimentación

	RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021	RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023	
4.1. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	<p>0 No monitoreo el progreso de los estudiantes</p> <p>1 Superviso el progreso de los estudiantes regularmente, pero no por medios digitales</p> <p>2 A veces uso alguna herramienta digital, por ejemplo, un cuestionario, para monitorear el progreso de los estudiantes</p>	<p>0 No sigo el progreso de los estudiantes con medios digitales</p> <p>1 Superviso el progreso de los estudiantes, pero no por medios digitales</p> <p>2 Uso alguna herramienta digital, por ejemplo, registros de entrega de un cuestionario/blog/ actividad, para comprobar el progreso de los estudiantes</p>	A-BÁSICO
	<p>3 Utilizo una variedad de herramientas digitales para monitorizar el progreso de los estudiantes</p>	<p>3 Utilizo una variedad de herramientas digitales para monitorizar el progreso de los estudiantes</p> <p>4 Integro el uso de varias herramientas digitales para monitorizar el progreso de los estudiantes</p>	B-INTERMEDIO
	<p>4 Utilizo sistemáticamente varias herramientas digitales para monitorear el progreso de los estudiantes</p>	<p>5 Elijo selectivamente las mejores herramientas digitales y las pruebo para utilizarlas con los estudiantes, para evaluar y comprobar su progreso</p> <p>6 Desarrollo mis propias aplicaciones y herramientas digitales para seguir el progreso y/o realizar evaluaciones</p>	C-AVANZADO

4.1. Estrategias de evaluación

4.2. Analíticas de aprendizaje

4.3. Retroalimentación

4.2 ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 Estos datos no están disponibles y/o no es mi responsabilidad analizarlos</p> <p>1 Sólo analizo datos académicamente relevantes , p. ej. Rendimiento y calificaciones</p>	<p>0 La información de este tipo de estudiantes no está disponible y/o es otra persona de mi institución quien la analiza</p> <p>1 Analizo datos académicamente relevantes (p. ej. las calificaciones)</p>	<p>A - BÁSICO</p>
<p>2 También considero los datos sobre la actividad y el comportamiento del estudiante para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional</p> <p>3 Regularmente examino todas las pruebas disponibles para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional</p>	<p>2 Considero también los datos sobre la actividad y el comportamiento del estudiante para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional</p> <p>3 Examino todas las pruebas disponibles para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional, para incluir sus emociones y circunstancias individuales</p>	<p>B - INTERMEDIO</p>
<p>4 Analizo sistemáticamente los datos e intervengo a tiempo</p>	<p>4 Analizo los datos de los estudiantes para intervenir a tiempo</p> <p>5 Ayudo a los estudiantes a analizar la información sobre su rendimiento y otros datos para buscar ayuda cuando creen que la necesitan</p> <p>6 Animo a los estudiantes a no solo analizar los datos sobre su rendimiento, sino también a establecer sus propios objetivos de aprendizaje</p>	<p>C - AVANZADO</p>

4.1. Estrategias de evaluación

4.2. Analíticas de aprendizaje

4.3. Retroalimentación

4.3. RETROALIMENTACIÓN

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 La retroalimentación no es necesaria en mi entorno de trabajo</p> <p>1 Proporciono comentarios constructivos a los estudiantes, pero no en formato digital</p>	<p>0 La retroalimentación no es necesaria en mi entorno de trabajo</p> <p>1 Proporciono comentarios constructivos a los estudiantes, pero no en formato digital</p>	<p>A - BÁSICO</p>
<p>2 A veces utilizo formas digitales de proporcionar comentarios constructivos, por ejemplo, puntuaciones automáticas en cuestionarios, comentarios o "me gusta" en entornos en línea</p> <p>3 Utilizo una variedad de formas digitales para proporcionar retroalimentación</p>	<p>2 Evalúo las ventajas de utilizar métodos digitales para proporcionar comentarios constructivos como, por ejemplo, puntuaciones automáticas en cuestionarios en línea, comentarios o "me gusta" en entornos digitales</p> <p>3 Utilizo diferentes métodos digitales para proporcionar retroalimentación y mejorar mis prácticas respecto al feedback no digital</p>	<p>B - INTERMEDIO</p>
<p>4 Uso sistemáticamente enfoques digitales para proporcionar retroalimentación</p>	<p>4 Combino enfoques digitales para proporcionar retroalimentación</p> <p>5 Elijo las mejores herramientas digitales para la retroalimentación, después de probarlas con diferentes grupos de estudiantes</p> <p>6 Desarrollo mis propias aplicaciones o herramientas digitales para proporcionar retroalimentación a los estudiantes.</p>	<p>C - AVANZADO</p>

5.1. Accesibilidad e inclusión

5.2. Personalización

5.3. Compromiso activo

5.1. ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 No creo tareas digitales</p> <p>1 Mis estudiantes no tienen problemas utilizando la tecnología digital</p>	<p>0 No creo tareas digitales</p> <p>1 Mis estudiantes no tienen problemas utilizando la tecnología digital</p>	<p>A - BÁSICO</p>
<p>2 Adapto la tarea para minimizar las dificultades</p> <p>3 Comento posibles obstáculos con los estudiantes y perfilo soluciones</p>	<p>2 Adapto la tarea para minimizar las dificultades</p> <p>3 Comento posibles obstáculos con los estudiantes y perfilo soluciones</p> <p>4 Adapto la tarea, debato soluciones y ofrezco formas alternativas para completar la tarea</p>	<p>B - INTERMEDIO</p>
<p>4 Permito variedad, p. Ej., adapto la tarea, debato soluciones y ofrezco formas alternativas para completar la tarea</p>	<p>5 Selecciono y elijo herramientas que son inclusivas y tienen en cuenta las necesidades de accesibilidad de los estudiantes que lo precisen</p> <p>6 Selecciono y elijo herramientas que son accesibles e inclusivas, así como en formatos de código abierto para permitir una mayor personalización para los estudiantes</p>	<p>C - AVANZADO</p>

5.1. Accesibilidad e inclusión

5.2. Personalización

5.3. Compromiso activo

5.2. PERSONALIZACIÓN

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 En mi entorno laboral, todos los estudiantes están obligados a hacer las mismas actividades, independientemente de su nivel</p> <p>1 Proporciono a los estudiantes recomendaciones de recursos adicionales</p>	<p>0 En mi entorno laboral, todos los estudiantes están obligados a hacer las mismas actividades, independientemente de su nivel</p> <p>1 Proporciono a los estudiantes recomendaciones de recursos adicionales</p>	A - BÁSICO
<p>2 Proporciono actividades digitales opcionales para aquellos que están avanzados o que se quedan atrás</p> <p>3 Siempre que es posible, uso tecnologías digitales para ofrecer oportunidades de aprendizaje diferenciadas</p>	<p>2 Proporciono actividades digitales opcionales para aquellos que están avanzados o que se quedan atrás</p> <p>3 Utilizo herramientas digitales para ofrecer opciones de aprendizaje diferenciadas</p>	B - INTERMEDIO
<p>4 Adapto sistemáticamente mi enseñanza para vincularla a las necesidades, preferencias e intereses individuales</p>	<p>4 Adapto mi docencia a opciones de aprendizaje personalizadas, vinculándolas a las necesidades, preferencias e intereses individuales de los alumnos</p> <p>5 Compenso la personalización con técnicas de aprendizaje colaborativo para mejorar el proceso de aprendizaje</p> <p>6 Ayudo a los estudiantes a establecer objetivos y planificar las actividades que sienten que necesitan para mejorar su aprendizaje</p>	C - AVANZADO

5.1. Accesibilidad e inclusión

5.2. Personalización

5.3. Compromiso activo

5.3. COMPROMISO ACTIVO

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 En mi entorno laboral no es posible involucrar activamente a los estudiantes en clase</p> <p>1 Yo Involucro a los estudiantes activamente en clase, pero no con tecnologías digitales</p> <p>2 Cuando enseño, uso estímulos motivadores, p.ej. videos, animaciones</p>	<p>0 En mi lugar de trabajo no es posible involucrar activamente a los estudiantes en clase o en línea</p> <p>1 Involucro a los estudiantes activamente en clase, pero no con tecnologías digitales</p> <p>2 Cuando enseño, uso elementos motivadores como, por ejemplo, videos o animaciones</p>	<p>A-BÁSICO</p>
<p>3 Mis estudiantes se involucran con los medios digitales en mis clases, p. ej. hojas de trabajo electrónicas, juegos, pruebas</p>	<p>3 Mis estudiantes se involucran con los medios digitales en mis clases, con, por ejemplo, hojas de trabajo electrónicas, juegos, plataformas colaborativas</p>	<p>B-INTERMEDIO</p>
<p>4 Mis estudiantes utilizan sistemáticamente las tecnologías digitales para investigar, debatir y crear conocimiento</p>	<p>4 Mis estudiantes utilizan las tecnologías digitales para investigar, debatir y crear conocimiento</p> <p>5 Ayudo a los estudiantes no solo a crear, sino también a presentar y compartir el conocimiento que crean</p> <p>6 Ayudo a los estudiantes no solo a crear, sino también a presentar y compartir el conocimiento que crean utilizando las licencias abiertas apropiadas</p>	<p>C-AVANZADO</p>

Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

6.1. Información y alfabetización

6.2. Comunicación

6.3. Creación de contenido

6.4. Utilización responsable

6.5. Solución de problemas

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

6.1. INFORMACIÓN Y ALFABETIZACIÓN

0 Esto **no es posible** en mi asignatura o lugar de trabajo
1 De vez en cuando **les recuerdo** que no toda la información en línea es fiable

0 Esto **no es posible** en mi asignatura o lugar de trabajo
1 **Les recuerdo** que no toda la información en línea es fiable

A-BÁSICO

2 **Les enseño** a distinguir fuentes fiables y no fiables
3 **Debato** con los estudiantes cómo verificar la exactitud de la información

2 **Les enseño** a distinguir entre fuentes fiables y no fiables
3 **Debato** con los estudiantes cómo verificar la exactitud de la información

B-INTERM.

4 **Debato** exhaustivamente cómo la información se genera y puede distorsionarse

4 **Debato** con los estudiantes cómo la información se genera y puede distorsionarse

C-ANANZADO

5 **Debato** con los estudiantes cómo pueden adaptar y producir información que esté libre de información errónea, sesgo y manipulación
6 **Debato** con los estudiantes todo lo anterior y les enseño a no compartir información sesgada y engañosa

6.2. COMUNICACIÓN

0 Esto **no es posible** en mi asignatura o lugar de trabajo
1 Solo en raras ocasiones **se les pide** a mis estudiantes que se comuniquen o colaboren en línea

0 Esto **no es posible** en mi asignatura o lugar de trabajo
1 **Animo** a los estudiantes a descubrir el potencial de la comunicación digital probando diferentes medios

A-BÁSICO

2 Mis estudiantes **se comunican** y trabajan de manera cooperativa utilizando herramientas digitales

2 **Animo** a los alumnos a utilizar la comunicación digital y a colaborar entre ellos para completar las tareas
3 **Animo** a los estudiantes a utilizar formas digitales para comunicarse y cooperar entre sí y con una audiencia externa

B-INTERMEDIO

3 Mis estudiantes **utilizan** formas digitales para comunicarse y cooperar entre sí y con una audiencia diferente a la habitual

4 **Estructuro** y establezco tareas que permiten a los estudiantes mejorar poco a poco sus competencias y colaboración

C-ANANZADO

4 **Programo** tareas sistemáticas que permiten a los estudiantes mejorar lentamente sus habilidades

5 **Configuro** tareas y trabajos de curso que permiten a los estudiantes crear conjuntamente conocimiento con sus compañeros y, al mismo tiempo, ayudarles a establecer reglas para la comunicación y la cooperación
6 **Animo** a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación involucrando no solo a sus compañeros sino también a una audiencia externa como creadores conjuntos de conocimiento

Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

6.1. Información y alfabetización

6.2. Comunicación

6.3. Creación de contenido

6.4. Utilización responsable

6.5. Solución de problemas

6.3. CREACIÓN DE CONTENIDO

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

- 0 Esto **no es posible** en mi asignatura o ambiente de trabajo
- 1 Esto es **difícil de poner** en práctica con mis estudiantes
- 2 A veces, **por diversión y motivación**

3 Mis estudiantes **crean** contenido digital como parte integral de su estudio

4 Esta es una parte integral de su aprendizaje y incremento, **sistemáticamente**, el nivel de dificultad para un mayor desarrollo de sus habilidades

- 0 **No sé** cómo hacerlo
- 1 **No implemento** este tipo de actividades con mis estudiantes porque no cuentan con destrezas digitales suficientes
- 2 **Intento integrar** el uso de herramientas digitales para los alumnos en las tareas del curso que diseño

3 Mis estudiantes **crean** contenido digital como parte integral de su estudio

4 Esta es una parte integral de su aprendizaje y estructuro las tareas y los trabajos **para aumentar** el nivel de dificultad y mejorar sus competencias

5 **Animo** a los estudiantes a identificar contenido con licencia abierta y que se pueda reutilizar

6 **Animo** a los estudiantes a no solo a crear, sino también a compartir el conocimiento que generan utilizando las licencias abiertas adecuadas

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

6.1. Información y alfabetización

6.2. Comunicación

6.3. Creación de contenido

6.4. Utilización responsable

6.5. Solución de problemas

6.4. UTILIZACIÓN RESPONSABLE

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

0 Esto **no es posible** en mi asignatura o ambiente de trabajo
1 **Les informo** de que deben tener cuidado al transmitir información personal en la red

2 **Explico** las reglas básicas para actuar de forma segura y responsable en entornos en línea

3 **Debatimos** y acordamos reglas de conducta

4 **Desarrollo** sistemáticamente el uso de las reglas sociales de mi estudiante en los diferentes entornos digitales que usamos

0 Esto **no es posible** en mi asignatura o espacio de trabajo
1 **Les informo** de que deben tener cuidado al transmitir información personal en la red

2 **Explico** las reglas básicas para actuar de forma segura y responsable en entornos en línea

3 **Debatimos** y acordamos reglas de conducta

4 **Facilito** el uso de las reglas sociales de mis estudiantes en los diferentes entornos digitales que utilizamos

5 **Ayudo** a los estudiantes a detectar y evaluar las conductas inadecuadas en entornos digitales para que puedan ser críticos con estos espacios

6 **Enseño** a los estudiantes cómo detectar y evaluar la mala conducta en línea y las rutas para denunciarlo si se sienten personalmente ofendidos o atacados

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

6.1. Información y alfabetización

6.2. Comunicación

6.3. Creación de contenido

6.4. Utilización responsable

6.5. Solución de problemas

6.5. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

RESULTADOS CAMPAÑA 1 - 2021

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

<p>0 Esto no es posible con mis estudiantes, en mi entorno de trabajo</p> <p>1 Rara vez tengo la oportunidad de fomentar la resolución digital de problemas de los estudiantes</p>	<p>0 Esto no es posible con mis estudiantes, en mi entorno de trabajo</p> <p>1 Creo oportunidades para fomentar la resolución digital de problemas de los estudiantes</p>	A - BÁSICO
<p>2 Ocasionalmente, siempre que surge una oportunidad</p> <p>3 A menudo experimentamos con soluciones tecnológicas para resolver problemas</p>	<p>2 Lo llevo a cabo, siempre que surge la oportunidad</p> <p>3 Creo oportunidades para experimentar con soluciones tecnológicas para resolver problemas</p>	B - INTERMEDIO
<p>4 Integro sistemáticamente oportunidades para la resolución creativa de problemas digitales</p>	<p>4 Integro oportunidades para la resolución creativa de problemas digitales</p> <p>5 Me aseguro de crear oportunidades inclusivas para la resolución digital de problemas, para que todos los estudiantes puedan beneficiarse</p> <p>6 Además de crear oportunidades para que los estudiantes utilicen sus habilidades digitales de resolución de problemas, les permito detectar estas oportunidades que surgen por sí mismos</p>	C - AVANZADO

7.1. Recursos educativos abiertos

7.2. Prácticas educativas abiertas

7.3. Ciencia abierta

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

7.1. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Sé cómo encontrar y utilizar licencias abiertas en recursos educativos

0 No sé qué es un Recurso Educativo Abierto (REA)
1 Puedo **identificar** la licencia de un Recurso Educativo Abierto

2 **Utilizo** Recursos Educativos Abiertos en mis clases

3 **Publico** en abierto los materiales que produzco

4 **Cito** correctamente los REA que utilizo (los modifique o no)

5 **Comparto** REA y los etiqueto correctamente para aumentar su capacidad de búsqueda y posibilidad de encontrarlos

6 **No solo uso licencias en abierto y comparto** los recursos que creo, sino que también apoyo a mi institución en la implementación de REA como una práctica de educación en abierto

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

7.2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS ABIERTAS

Adopto prácticas educativas abiertas en mi docencia para hacerla más inclusiva

0 No sé aplicar Prácticas Educativas Abiertas en mi docencia

1 **Aplico** los principios de las Prácticas Educativas Abiertas en mi docencia (por ejemplo, utilizando y compartiendo REA; usando cursos en línea abiertos masivos (MOOC) y cursos en línea gratuitos y abiertos como referencias, etc.)

2 **Además de aplicar** los principios de las Prácticas Educativas Abiertas en mi docencia, tengo en cuenta el acceso y la accesibilidad en los materiales digitales que produzco, atendiendo a los alumnos con necesidades especiales

3 **No solo hago** que mi contenido sea accesible para estudiantes con necesidades especiales, sino que también utilizo formatos abiertos (por ejemplo, LibreOffice) y software de código abierto siempre que sea posible cuando produzco mis materiales docentes

4 **No solo aplico** Prácticas Educativas Abiertas en mi docencia, sino que también comparto abiertamente mis prácticas docentes con otros mediante el uso de las tecnologías digitales (por ejemplo, grabando y publicando videos docentes, publicando podcasts o manteniendo un blog actualizado, o colaborando en plataformas abiertas o redes sociales)

5 **Creo** diferentes itinerarios de aprendizaje en los REA que produzco y publico con el fin de permitir la personalización del aprendizaje

6 **Adopto** diferentes Prácticas Educativas Abiertas en mi docencia y apoyo a mi institución para abrir el acceso al contenido (REA) y cursos a todos los estudiantes

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

7.1. Recursos educativos abiertos

7.2. Prácticas educativas abiertas

7.3. Ciencia abierta

RESULTADOS CAMPAÑA 2 - 2023

7.3. CIENCIA ABIERTA

Publico mi investigación, en revistas científicas abiertas, así como mis datos de investigación siempre que me sea posible

0 **No estoy familiarizado** con el concepto “Ciencia Abierta”

1 **Entiendo** los conceptos básicos de la Ciencia Abierta y utilizo cada vez más las revistas de acceso abierto para reunir evidencias para mi investigación

2 **Publico** mi investigación en revistas de acceso abierto, siempre que la elección de la revista dependa de mí

3 **Pongo mis datos de investigación** disponibles como datos abiertos

4 **Me considero** un científico abierto y estoy involucrado con comunidades científicas abiertas

5 **Mi objetivo** es que los principios de “investigación abierta y colaboración” se apliquen en todos los proyectos de investigación en los que estoy involucrado, siempre que sea apropiado y factible

6 **Apoyo** a mi institución en el diseño y cumplimiento de políticas que promuevan y/o recompensen a los profesores que adoptan la Ciencia Abierta y las Prácticas de Investigación Abiertas

A - BÁSICO

B - INTERMEDIO

C - AVANZADO

[Volver al índice.](#) ▲

RETOS DE LA

COMPETENCIA **DIGITAL**

DEL PROFESORADO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INFORME 2023

Este Informe de MetaRed TIC analiza la competencia digital docente percibida por profesorado del sistema universitario iberoamericano, basado en los modelos DigCompEdu y OpenEdu, a partir de los datos de una encuesta realizada en 2022 y 2023.

Han participado más de 18.000 docentes de 540 instituciones de enseñanza superior desde Argentina, Brasil, Centroamérica y el Caribe (CAC), Chile, Colombia, México y Perú.

El análisis de los datos se realizó desde diferentes perspectivas, de forma global, por área y por competencia. Los resultados permitieron identificar competencias y áreas de competencias con niveles básicos y avanzados de desarrollo, que pueden orientar la creación de estrategias institucionales y gubernamentales para la formación de docentes de educación superior en lo que respecta al tema del uso de la tecnología digital como mediadora de procesos de enseñanza y aprendizaje.