

EN LA BÚSQUEDA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EMERGENTE: UNA REVISIÓN SISTÉMICA

In the search for emerging university teaching: a systemic review

Miguel Ángel Ruiz Domínguez

miguelangel.ruizdominguez@unir.net
<https://orcid.org/0000-0002-7800-1711>

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Mariana Maggio

marianabmaggio@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5888-1803>

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Recibido: 11/04/2024

Revisado: 23/09/2024

Evaluado: 10/10/2024

Aceptado: 29/10/2024

385

Resumen

La búsqueda de prácticas de enseñanza genuinas mediadas por la tecnología digital es una necesidad dentro del ámbito universitario. En base a ello, esta investigación tiene como objetivo principal analizar la docencia universitaria emergente en la búsqueda de nuevos replanteamientos. A fin de alcanzarlo, se ha realizado una revisión sistémica de la literatura pertinente en las bases de datos Web of Science y Scopus. Se ha iniciado con 147 investigaciones y, tras diferentes fases de filtrado y cribado, se han estudiado en profundidad 35 artículos. Los resultados indican que existen diversidad de prácticas de enseñanza vinculadas a las metodologías activas, aunque estas no suelen estar relacionadas con un uso amplificado o de carácter innovador en la praxis docente. Además, se expone como el COVID supuso un estímulo en la incorporación de estas prácticas, no suponiendo un cambio radical o

transformador a posteriori. Finalmente, como conclusión principal, hay que destacar como las prácticas emergentes mediadas por la tecnología digital requieren de una mayor formación docente, una visión de estas menos instrumental y una reconfiguración de ellas con la vista puesta en un nuevo horizonte.

Abstract

The search for genuine teaching practices mediated by digital technology is a necessity within the university environment. Based on this, the main objective of this research is to analyze emerging university teaching in the search for new rethinking. In order to achieve this, a systemic review of the relevant literature has been carried out in the Web of Science and Scopus databases. It has started with 147 investigations and, after different phases of filtering and screening, 35 articles have been studied in depth. The results indicate that there is a diversity of teaching practices linked to active methodologies, although these are not usually related to an amplified or innovative use in teaching praxis. Furthermore, it is explained how COVID was a stimulus in the incorporation of these practices, not implying a radical or transformative change a posteriori. Finally, as a main conclusion, it must be highlighted how emerging practices mediated by digital technology require greater teacher training, a less instrumental vision of these, and a reconfiguration of them with an eye toward a new horizon.

386

Palabras Clave: Enseñanza Superior, Método de enseñanza, Tecnología de la comunicación, Universidad

Keywords: Higher education, Teaching methods, Communication technology, Universities

Introducción

Durante las últimas décadas, la inclusión de las tecnologías digitales dentro de la enseñanza universitaria busca encontrar caminos alternativos a la hora de

aprovechar su potencialidad tanto a nivel presencial, como virtual o híbrido (Bates, 2019). Se trata de ir en la exploración del docente transformador más allá del mero transmisor del conocimiento. Aquel que es capaz de incluir en su plenitud el conjunto de saberes profesionales y disciplinares que busquen dar salida a la potencialidad de las tecnologías digitales en experiencias de enseñanza innovadoras (Bheki Khoza, 2021; Mishra y Koehler, 2006; Shulman, 1986).

Para ello, se pretende tensionar el modelo tradicional de enseñanza con prácticas que utilicen, entre otras opciones, diferentes metodologías activas. Esto suponen poner al estudiante en el centro del aprendizaje, favoreciendo la interacción, el trabajo en grupo o incluso colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico, la experimentación y la inclusión de las herramientas digitales dentro de sus procesos de aprendizaje (Chervova et al., 2019; Zeichner, 2010).

Si bien, lo interesante de las experiencias innovadoras emergentes vinculadas a la digitalización son cómo estas desarrollan los aspectos problemáticos de la enseñanza con relación a la didáctica. Se habla de “emergente” cuando la inclusión genuina de las tecnologías en las situaciones pedagógicas implica que los docentes las incorporen voluntariamente, atravesando así la construcción tradicional del conocimiento y entendiendo la didáctica como una disciplina crítico-interpretativa (Litwin, 1997).

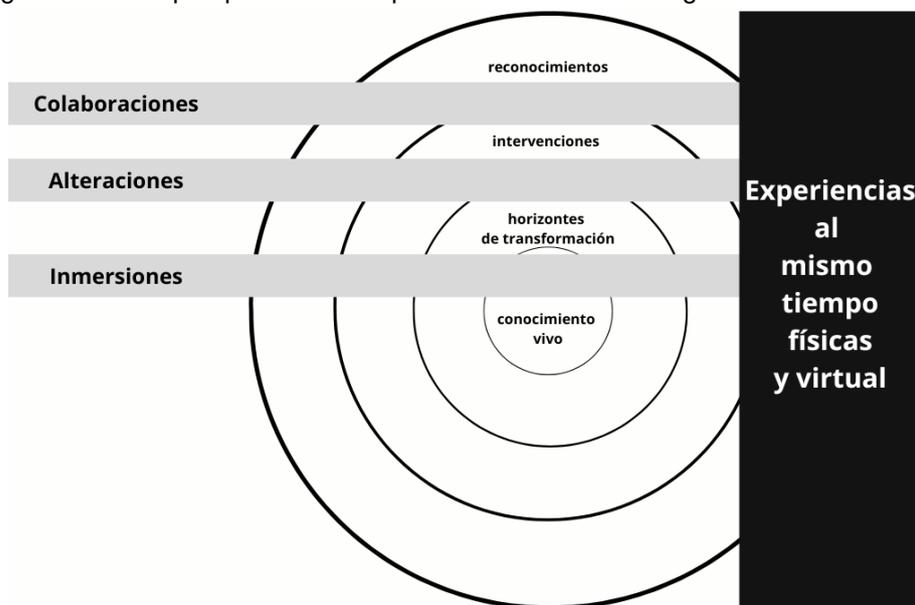
Estas clases emergentes buscarán ser: inmersivas, donde los estudiantes habiten, se sientan y se involucren en nivel de profundidad alto (Castells, 2018; Rose, 2011); alteradas, donde puedan elegir los distintos recorridos que desean (Litwin, 1997); placenteras, tratando de que la participación sea grata; colectivas, en la búsqueda de la inteligencia grupal a través del diálogo con una narrativa que apueste por el trabajo en equipo y que acompañe el conjunto de la experiencia (Levy, 2004); transformadora, pensada en el impacto que puede llegar a tener en la vida de los estudiantes más que en el cambio de rol docente (Jackson, 2002); y original, en la reformulación de nuevas preguntas siendo motor creador de nuevo conocimiento (Sancho, 2015).

En esta búsqueda de las prácticas emergentes, ante el marco presente, la pandemia del COVID-19 se entendió como un posible punto de inflexión y, tal y como venía apuntando las investigaciones previas, se hacía necesario profundizar en los estudios de las metodologías aplicadas a la docencia, sus modelos de inclusión o el impacto en los procesos de enseñanza, rompiendo con los aspectos básicos o instrumentales del uso de las tecnologías digitales (Caena y Redecker, 2019). En ese momento, las prácticas dieron lugar a transformaciones que invitan a reflexionar a nivel social, cultural y a repensar los nuevos espacios pedagógicos que pueden crearse.

Así, el nuevo contexto post pandémico ha hecho que se busquen nuevas vías y reinterpretaciones del aula física, encontrando diferentes escenarios donde impartir las materias. De este modo, se pretende expandir las aulas para que las experiencias puedan darse tanto presencial como virtualmente, lo que supone la implicación de nuevas oportunidades problematizadoras ante la realidad que tratan de cambiar. Todo ello, sin obviar la perspectiva puesta en el diseño, la creación y la reconstrucción crítica de los contextos sociales y la transferencia del conocimiento. De este modo, se hace relevante entender cómo estas herramientas sirven para el desarrollo del aprendizaje y la transmisión de los distintos saberes (Litwin, 2009) y, por otro lado, estudiar las diferentes perspectivas: las edutópicas, con gran énfasis en la tecnología como fin y las otras, las que las entienden como un medio (Buckingham, 2008).

Al igual, en la enseñanza superior se hace fundamental encontrar prácticas rediseñadas que busquen y que sirvan como motor de transformación. Atendiendo a la Figura 1, se pretende una primera área de conocimiento vivo que dé una respuesta crítica de la sociedad en la que se encuentra, potenciando el diálogo colectivo, desdibujando la clase magistral en sesiones de concreción y reconocimiento. En un segundo plano, la inmersión en la narrativa de su propio aprendizaje, las alteraciones en búsqueda de caminos distintos para alcanzar el conocimiento mediante las colaboraciones. Y, en un tercer plano, la hibridación analógica y virtual más allá de los modelos establecidos y que den paso a experiencias holísticas en su conjunto.

Figura 1. Marco prospectivo sobre prácticas de enseñanza genuinas



Fuente: elaboración propia.

Con todo esto, sabemos que existen diferentes revisiones de modelos para tratar de analizar el impacto del uso de la tecnología en las prácticas docentes. Entre los primeros se podría destacar el Technology Acceptance Model 3 (TAM3), el Innovation Diffusion and Theory (IDT) o el Technological Pedagogical Content Know (TPACK) (Karahanna et al., 2006; Mishra y Koehler, 2006; Venkatesh y Bala, 2008). Todos tornan frente al concepto de competencia digital, del que han creado más de cien marcos de referencias diferentes tanto para docentes como para estudiantes (All Abord, 2015), entre los que destacan el European framework for the digital competence of educators o DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017).

Si bien, para analizar en este estudio los efectos que tienen la tecnología en los procesos de enseñanza, se ha utilizado el modelo de Kimmons et al. (2020). En él, desde un estudio de los beneficios, necesidades y limitaciones de algunos de los modelos previos ya nombrados, se describe el modelo PICRAT. Este se representa como una matriz visual con hasta 9 posibilidades. En un eje nos encontramos con las siglas que representan el rol del estudiante (creativo, interactivo o pasivo) y en el otro eje, el de abscisas, las siglas que especifican el rol del docente (transformar, amplificar o reemplazar).

Método

La finalidad de este trabajo es buscar las posibles prácticas emergentes en el ámbito universitario. Para ello se ha realizado el análisis de la información a lo largo de las múltiples publicaciones de los seis últimos años que han tratado sobre las prácticas educativas en la enseñanza superior a través de una revisión sistémica minuciosa, garantizando el rigor y respondiendo al interés de la investigación (Texier y De Giusti, 2014).

La revisión se conforma por la recopilación de las investigaciones académicas según los criterios establecidos. Para ello, se han aplicado los estándares PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and MetaAnalyses) 2020 en los que se establece la elegibilidad, fuentes de información, estrategias de búsqueda, selección, lista y recopilación de datos (Buntins et al., 2019; Page et al., 2021). Así, se han realizado los siguientes pasos:

Primera fase. Se diseñan las preguntas de investigación (PI) organizadas en relación a tres ámbitos: 1) Marco conceptual, para visualizar el entorno de palabras clave que se identifican en la literatura según la búsqueda (PI1); 2) Características documentales, para analizar los niveles Q de las revistas (PI2), la distribución geográfica de las investigaciones (PI3) y las metodologías utilizadas (PI4); y 3) Dimensión pedagógica (PI5-PI6-PI7), para reconocer las prácticas emergentes, el papel de la tecnología digital y el efecto de la pandemia del COVID en estas.

Segunda fase. Fuentes de información y criterios de elegibilidad. Para ello se han elegido artículos de revistas científicas entre enero de 2018 y diciembre de 2023 que incluyeran en su título los conceptos de “universidad”, “educación superior”, “profesorado” y “docencia”. Se incluyeron investigaciones con enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtas. Los criterios de exclusión han estado relacionados con aquellos artículos que se encuentren en forma de resumen o comunicación corta, estudios estén en idiomas diferentes al español o al inglés y aquellos que no muestren rigor académico, con unos criterios de sistematicidad y análisis acorde al método científico.

Tercera fase. Las estrategias de búsqueda. Se han seleccionado las bases de datos Web of Science (Wos) y Scopus. En ambas bases de datos se han utilizado las palabras clave “universidad”, “educación superior”, “profesorado” y “docencia”, limitando la búsqueda a los 6 últimos años.

Cuarta fase. El proceso de selección de los estudios. La búsqueda inicial dio como primer resultado 147 artículos. Identificando en una primera fase 78 artículos. De los 69 seleccionados se excluyeron 14 según los criterios establecidos. Del resto, se criba a partir del título y del resumen y se obtienen 40 para una revisión a texto completo. Finalmente se recogen para el análisis 35 artículos.

Tabla 1 Ámbitos, pregunta de investigación y criterios de codificación.

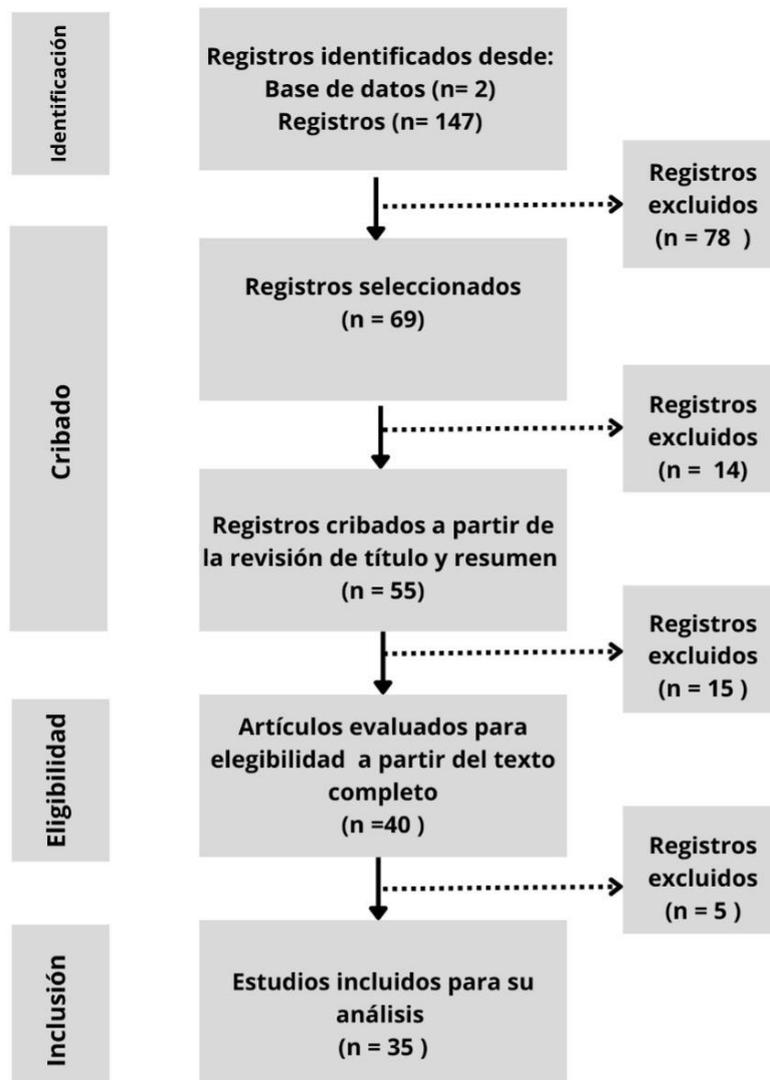
Ámbitos	Preguntas de investigación	Codificación
Marco conceptual	PI1. ¿Cuál es la red conceptual en torno a las palabras clave “docencia”, “universidad”, “profesorado” y “educación superior”?	Mapa concurrencia por palabras clave
Características Documentales	PI2. ¿Cómo es la distribución de los artículos en función de su posición en la base de datos?	Año de publicación y cuartil de la revista
	PI3. ¿Cuál es la distribución geográfica de las investigaciones?	Distribución geográfica de los estudios.
	PI4. ¿Cuáles son las metodologías de investigación utilizadas en los estudios seleccionados?	Tipos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta
Dimensión pedagógica	PI5. ¿Qué prácticas emergentes se detectan en los estudios que analizan la docencia universitaria?	Estrategias metodológicas/Prácticas educativas
	PI6. ¿Qué efecto implica la tecnología digital en las prácticas emergentes estudiadas?	Matriz PICRAT
	PI7. ¿Existen cambios en los enfoques pedagógicos entre los años previos y posteriores a la pandemia?	Estrategias metodológicas/prácticas educativas comparadas

Fuente: elaboración propia.

Quinta fase. Síntesis y codificación de los datos. Se realizó una codificación con 19 campos. Tal y como se ve en la Figura 2, se fue actuando en las

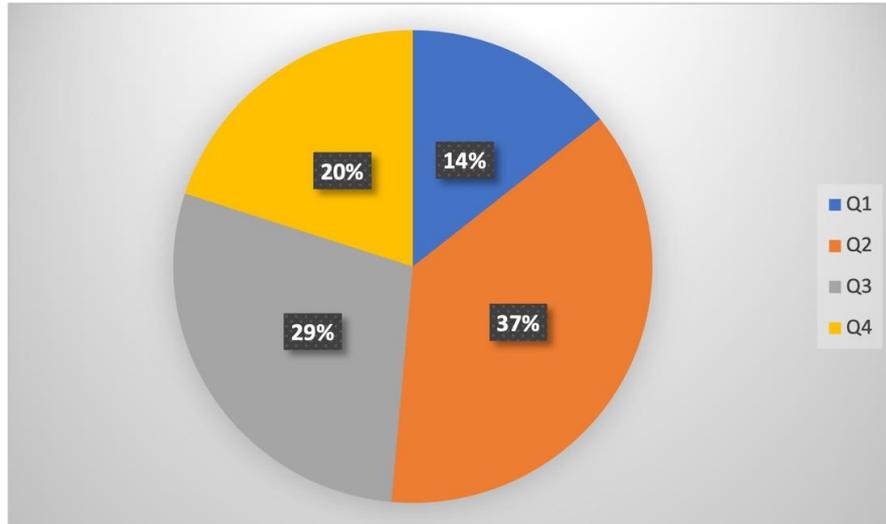
distintas fases de selección y cribado según los criterios previamente establecidos.

Figura 2. Flujo de proceso de la revisión bibliográfica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Distribución de las revistas en función del nivel Q.

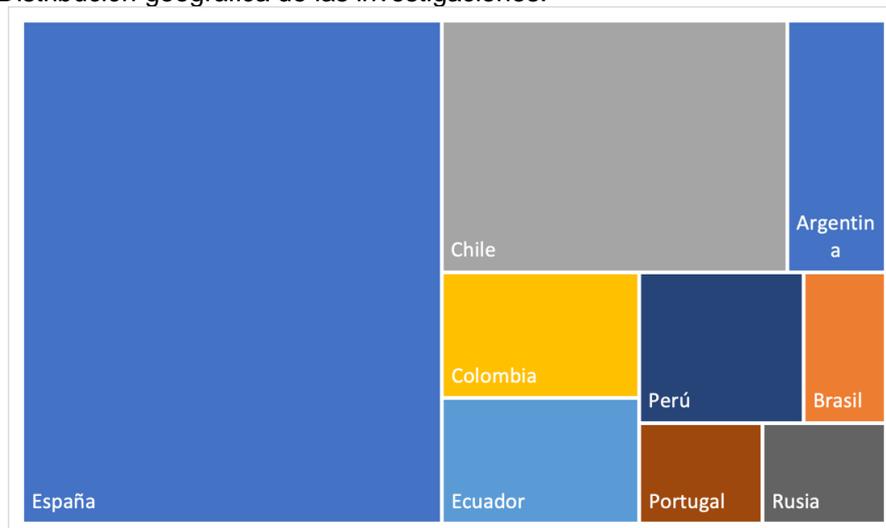


Fuente: elaboración propia.

PI3. ¿Cuál es la distribución geográfica de las investigaciones?

Si atendemos a la distribución geográfica de las investigaciones, tal y como se observa en la Figura 5, podemos ver que en su mayoría proceden de estudios realizados en España (n= 17). En sentido decreciente, Chile es el segundo país (n= 7), seguidos por igual de Argentina, Colombia, Ecuador y Perú (n=2) y, por último, Brasil, Portugal y Rusia (n =1).

Figura 5. Distribución geográfica de las investigaciones.



Fuente: elaboración propia.

PI4. ¿Cuáles son las metodologías de investigación utilizadas en los estudios seleccionados?

En la Tabla 2 se muestran la serie de estudios incluidos tras el análisis exhaustivo en relación con su enfoque metodológico. De este modo, se puede apreciar cómo se distribuyen casi por igual entre en enfoque cualitativo (n = 15) y enfoques cualitativos (n = 14), mientras que el resto responde a un enfoque mixto (n= 6) que combina ambas técnicas: cualitativas y cuantitativas.

Tabla 2. Clasificación de los artículos encontrados en función del enfoque metodológico.

Cualitativa (15)
Aguilar et al. (2019); Almonacid Fierro et al. (2018); Bracken et al. (2023); Cruz et al. (2019); Fernández-Jiménez et al. (2021); García Rodríguez et al. (2020); Martínez (2023); Mikhailovna Kolomietsv et al. (2020); Oliva et al. (2022); Perera et al. (2022); Ripoll Nuñez y Arrieta Caycedo (2022); Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023); Schwartzman et al. (2021); Villalon et al. (2019); Villarroel Henríquez y Stuardo Troncoso (2022).
Cuantitativa (14)
Arancibia at al. (2020); Borgobello et al. (2019); Cabero Almenara at al. (2018); Casal Otero et al. (2022); Castillo Olivares Barberán et al. (2021); Dávila-Morán (2022); Del Prete & Cabero Almenara (2020); Díaz et al. (2018); Hoyuelos-Álvaro & Ibáñez-Quintana (2018); Marcano et al. (2023); Pattier & Ferreira (2023); Ricardo & Vieira (2023); Solís de Ovando Calderón, & Jara (2019); Torres Barzabal et al. (2022).
Mixta (6)
Albitres-Seguín & Sánchez Trujillo (2023); Domingo-Coscollola et al. (2019); Gómez-García et al. (2022); Márquez-Artavia et al. (2022); Medina Rivilla et al. (2019); Sartor-Harada et al. (2020).

Fuente: elaboración propia.

PI5. ¿Qué prácticas emergentes se detectan en los estudios que analizan la docencia universitaria?

Con la intención de responder a la quinta pregunta de la investigación, se han procedido a analizar los estudios basándonos en las prácticas docentes. En concreto, en la búsqueda de prácticas emergentes que traten de ir más allá del modelo de clase tradicional.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 6, se han encontrado un total de 19 tipos de prácticas distintas. Entre ellas, la más popular hace referencia a la búsqueda de modelos de evaluación sin examen (n=6). También aquellos relacionados con el trabajo colaborativo (n= 5), el aprendizaje basado en problemas (n= 4) y en ajustes curriculares para adaptar las asignaturas a nuevos contextos.

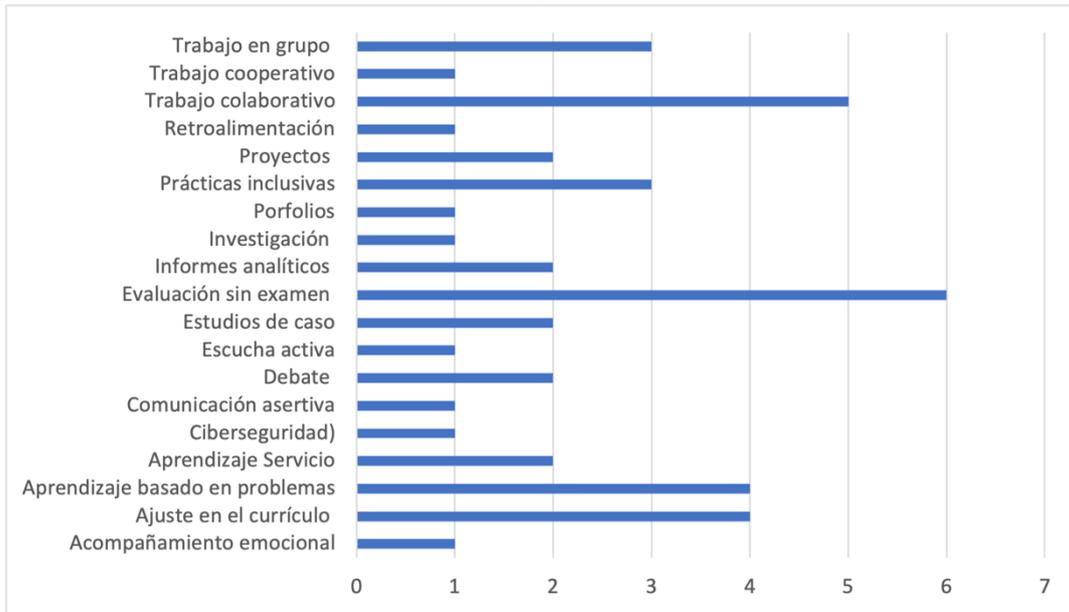
Propuestas como la de Borgobello et al. (2019) en las que ven como a través de los trabajos colaborativos el ámbito universitario puede unirse a la transformación pedagógica mediada por las tecnologías digitales. Por otro lado, en el estudio de Schwartzman et al. (2021) se observa como el diseño de nuevos modelos de evaluación más allá del examen tradicional síncrono y de aula vinculados con la producción escrita, para crear nuevos productos finales.

En la parte intermedia, encontramos el trabajo en grupo y las prácticas inclusivas (n = 3). Por otro lado, con la misma frecuencia (n= 2), están las de aprendizaje servicio, debates en el aula, estudios de caso, informes analíticos o proyectos. En este segundo grupo se pueden encontrar ejemplos como el de Hoyuelos-Álvaro & Ibáñez-Quintana (2018) en los que se pone en práctica los estudios de caso en los que participaban determinadas herramientas digitales. Además, las propuestas de Aguilar et al. (2019) en las que la inclusión tiene una prioridad es valorada como algo favorable y positivo en la consecución de buenos resultados. También, Sartor-Harada et al. (2020) y Gómez-García et al. (2022) ponen en relieve como metodologías como el aprendizaje servicio crea una alta motivación y participación tanto del profesorado como del alumnado.

Finalmente, en la parte baja, con frecuencias similares (n=1), encontramos acompañamiento emocional, ciberseguridad, comunicación asertiva, escucha activa, investigación, portafolios, retroalimentación y trabajo cooperativo. En este tercer grupo, ejemplos como el de Ripoll Nuñez y Arrieta Caycedo (2022) o el Albitres-Seguín & Sánchez Trujillo (2023) de en los que se apuesta por la comunicación, la retroalimentación y la escucha activa a los estudiantes. Se busca así que la comunicación asertiva pueda estar reforzada con la tutorización para el refuerzo de la autoestima y la toma de decisiones del alumnado. Y, finalmente, aspectos que atienden a cuestiones fundamentales

propias de la era digital como son la protección de datos se recogen en el estudio de Casal Otero et al. (2022).

Figura 6. Frecuencia en las prácticas metodológicas.



Fuente: elaboración propia.

PI6. ¿Qué efecto implica la tecnología digital en las prácticas emergentes estudiadas?

Con relación a la sexta pregunta de la investigación, se van a mostrar los resultados que tienen relación con el análisis de los efectos que tienen la aplicación de la tecnología digital en los procesos de E-A. En este sentido, para un mejor entendimiento, se va a tomar como referencia la matriz PICRAT.

Si atendemos a la Figura 7, veremos las frecuencias en relación con el tipo de aplicación que se realiza según los artículos seleccionados para el estudio. En un modo sustituto de la tecnología por parte de los docentes (n=11) e interactiva por parte de los estudiantes (n = 17). De igual modo, si se relaciona la utilización de la tecnología por parte de los docentes y los estudiantes, vemos que las situaciones que se producen con más frecuencia son, por un lado, aquellas que implican una visión de amplificación por parte de los docentes e interacción de los estudiantes (AI n = 7); y, por otro lado, aquellas

que suponen la opción de sustitución por parte de los docentes y una actitud pasiva por el lado de los estudiantes (SP n = 6).

Si lo extrapolamos a casos concretos, podemos encontrar estudios como el de Hoyuelos-Álvaro & Ibáñez-Quintana (2018) en el que se sustituye la pizarra tradicional por la digital por el cañón o proyector con una relación pasiva de los estudiantes. Igualmente, los de Villon et al. (2019) o Arancibia et al. (2020), en los que la tecnología se utiliza como sustitutos de las herramientas tradicionales del aula para implementar prácticas magistrales y se potencia una actitud pasiva con perfil bajo del alumnado frente a los recursos.

También podemos encontrar el trabajo de Medina Rivilla et al. (2019) en el que se visualiza como las tecnologías digitales son utilizadas desde la transformación por los docentes para reelaborar y precisar, provocando el uso autónomo y creativo de los recursos didácticos. O el de Prete & Cabero Almenara (2020), donde los docentes transforman sus prácticas gracias al buen uso de los ambientes virtuales de aprendizaje fomentando tanto para la participación, como la creación de debates en línea.

Figura 7. Efectos de las tecnologías digitales en los procesos de E-A según el modelo PICRAT.

Relación del estudiante con la tecnología	Creativa	n = 2	n = 2	n = 3
	Interactiva	n = 4	n = 7	n = 4
	Pasiva	n = 6	n = 2	n = 0
		Sustituye	Amplifica	Transforma
Uso de la tecnología por parte del docente				

Fuente: elaboración propia.

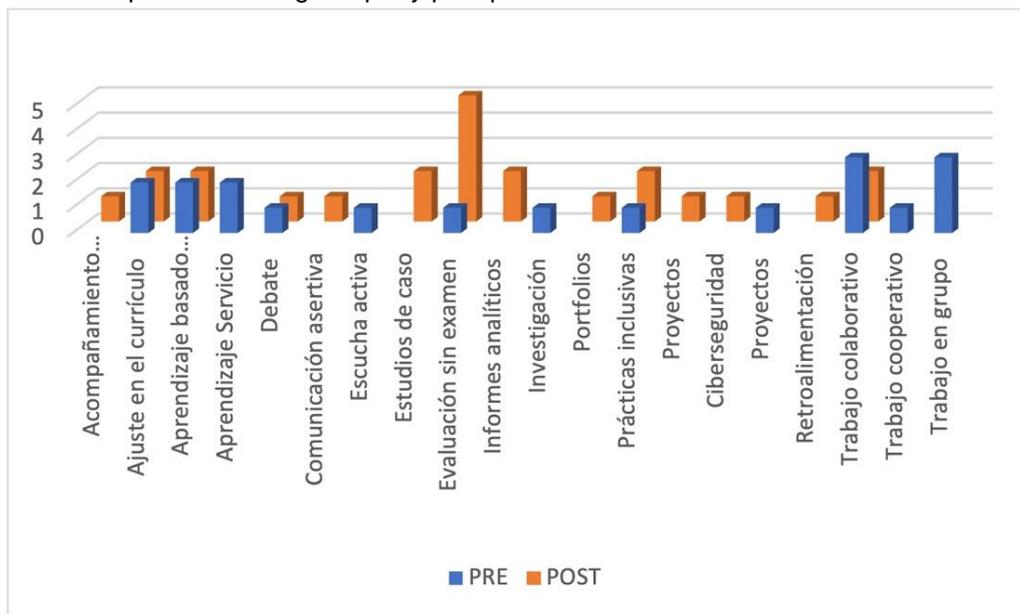
PI7. ¿Existen cambios en los enfoques pedagógicos entre los años previos y posteriores a la pandemia?

Para responder a la última pregunta de la investigación se hace un análisis comparado de las prácticas emergentes que se han encontrado pre y post pandemia del COVID 19. El porcentaje de prácticas que se han encontrado prepandemia es del 44%, frente al 56% post.

Si bien, más que en la diversidad de las prácticas o en la cantidad de estas, destaca como en los estudios posteriores se hace más hincapié en aspectos relacionados con la evaluación y la búsqueda de instrumentos distintos a los tradicionales como puede ser el examen para completar la materia.

Cabe destacar también que, a pesar de que la relación con la tecnología ofrece una tendencia a la transformación, tanto antes como después se observa un uso de la tecnología fuertemente instrumentalista.

Figura 8. Enfoques metodológicos pre y post pandemia.



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido buscar y posteriormente analizar las posibles prácticas emergentes que se encontrasen en la literatura académica en la exploración de nuevos replanteamientos. Para conseguirlo, se ha hecho una revisión sistémica que ha permitido responder a las siete preguntas de investigación en torno al marco conceptual que se ha construido alrededor de este hecho.

Los hallazgos destacados con relación a las primeras preguntas de investigación nos enseñan como las palabras clave más utilizadas entorno a estos artículos sobre la enseñanza universitaria están vinculadas a la formación del profesorado y en estudios centrados en el desarrollo de su competencia digital (Domingo-Coscollola et al., 2019) Apuntan como es necesario el impulso de las habilidades digitales para la implementación de la tecnología desde un punto de vista disruptivo y como las distintas instituciones deberían preparar a los docentes para su uso (Gómez-García et al., 2022). Esto, tal y como señalaba Buckingham (2008), nos hace replantearnos hasta qué punto se entienden las tecnologías como un fin y no como un medio si las habilidades digitales no se enfocan en la didáctica. Por otro lado, se hace relevante destacar como existe un mayor número de estudios teóricos que empíricos, algo que hace visible la necesidad de una elevada cifra de análisis sobre las evidencias en la práctica y métodos de calidad sobre la enseñanza. Por este motivo, una búsqueda de modelos emergentes implica conocer de primera mano, bajo la observación y la escucha activa, las experiencias. De este modo se podrá conceptualizar sobre ellas y crear así nuevos discursos.

En relación con la quinta pregunta de la investigación, sobre las prácticas emergentes en la enseñanza superior, se destaca como este estudio ha podido identificar algunas relacionadas con metodologías activas constructivistas como el trabajo en grupo, cooperativo o colaborativo, tal y como señala Díaz et al. (2018). En este sentido, más allá del uso de metodologías activas, que llegan a tener aspectos transformadores y se nutren de pautas colectivas en su mayoría, sería de interés conocer cómo los estudiantes se sienten inmersos en estas experiencias, si se les permite elegir su propio proceso a la hora de aprender y si esto supone un rediseño a la hora de tener una visión crítica de

replanteamiento original del mundo. Igualmente, se pone en relieve como las tecnologías digitales implican reconstrucciones en los métodos tradicionales de evaluación. Como apunta el estudio de Sartor-Harada et al. (2020), los docentes tratan de encontrar en las herramientas digitales espacios o recursos que permitan evaluar habilidades más allá de los conocimientos adquiridos mediante una enseñanza sincrónica clásica. Gracias a ello, se hace visible los primeros pasos en la búsqueda de los sistemas de reconocimiento genuinos en el rediseño de las prácticas en ese primer plano descrito del marco de la Figura 1.

En cuanto a la sexta pregunta, sobre el efecto que implica la tecnología digital en las prácticas emergentes estudiadas, se pueden apreciar distintos grupos. Desde aquellos que se centran en las herramientas como soporte de sustitución, en las que el alumno tiene una actitud pasiva frente a estas y otros estudios en los que se ve un carácter transformador. Al igual que Esteve-Mon et al. (2022), se ve necesario volver a retomar la figura del docente como eje vertebrador del cambio en las prácticas de enseñanza y como su formación, ligada a sus competencias, se torna en fundamental.

Por otro lado, como bien menciona Solís de Ovando Calderón y Jara (2019), las habilidades digitales del profesorado deben entenderse de forma holística y con una apuesta clara en la didáctica y en los procesos de innovación metodológica, teniendo siempre una finalidad más allá del uso meramente instrumental. Un ejemplo, es el otro grupo de estudios observados con un uso transformador, de creación y generación del conocimiento como propone Villarroel-Henríquez y Stuardo-Troncoso (2022). Ellos buscan el uso de prácticas reflexivas y nuevos diseños tanto para la enseñanza presencial como online. Sin embargo, prima el grupo de aquellos como el de Del Prete & Cabero-Almenara (2020) en los que las herramientas digitales son planteadas como meros sustitutos ante una falta de preparación. Si bien, se aprecia necesario, tal y como señalaba Facer (2011), que los estudiantes se reapropien de estos entornos para su desarrollo personal y profesional.

Ante todo, también se hace interesante analizar con esta matriz las tendencias que inviten a pensar en la tecnología no como algo que impacte, sino como algo que esté, tal y como sucede en muchos planos de la existencia de los

sujetos, ya sea en el trabajo, el ocio o en los vínculos afectivos. Esto nos permitiría conceptualizar nuevos escenarios, nuevas reformulaciones discursivas de las posibles experiencias didácticas que se den en la enseñanza superior reformulando nuevas preguntas sobre la educación.

Por último, sobre la séptima cuestión, analizando los posibles cambios en los enfoques pedagógicos entre los años previos y posteriores a la pandemia, se puede ver como los estudios encontrados detectan que, durante el confinamiento, sí que existieron prácticas emergentes que rompían con los planteamientos anteriores (Castillo-Olivares Barberán et al., 2021). Si bien, estos cambios no llegan a ser profundos, con lo que se hace primordial, del mismo modo que Oliva et al. (2022), repensar y redefinir los procesos para no trasladar simplemente los modelos presenciales a los virtuales. En esos momentos de cambio, con la pandemia, se construyeron espacios donde las sinergias dieron pie a la colaboración. Sin embargo, podría haber sido un buen momento, aprovechando la tensión de los escenarios educativos, para la creación y el replanteamiento de nuevos horizontes en el plano universitario. Crear nuevos frentes que se mantuviesen en perpetuo rediseño a lo largo de los años. Algo que, tal y como se ven en esta investigación, no ha sido la tendencia.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, N. M., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira De Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Albitres Seguin, A. d. C., & Sánchez-Trujillo, M. Á. (2023). La competencia tutorial en docentes de una universidad nacional de lima: Potencialidades y limitaciones. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 7-23. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37403>
- All Aboard (Ed.) (2015). Towards a National digital skills framework for Irish higher education: Review and comparison of existing frameworks and models. Ireland's National Forum for the Enhancement of Teaching & Learning. All Aboard. <https://bit.ly/3f7Ag35>

- Almonacid Fierro, A., Merellano-Navarro, E., & Orellana Fernández, R. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Educare*, 22(2), 88-114. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age*. BCcampus, BC Open Textbook Project. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bheki Khoza, S. (2021). Can Teachers' Identities Come to the Rescue in the Fourth Industrial Revolution? *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09560-z>
- Borgobello, A., Madolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la facultad de psicología de una universidad pública argentina. *Revista De Psicología*, 37(1), 279-317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Bracken, S., Oliveira, J. P. d., Dart, G., & Nakano, N. (2023). Lesson study as a pedagogical practice in higher education from an inclusive perspective: Strategies and resources indicated by professors. *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, Paraná, Brazil), (18). <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21306.029>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buntins, K., Bond, M., Bedenlier, S., Kerres, M., & Zawacki-Richter, O. (2019). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. Springer. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Cabero Almenara, J., Halal Orfali, C., & Del Prete, A. (2018). Motivos inhibidores del uso del moodle en docentes de educación superior. *Campus Virtuales*, 7(2), 69-80.
- 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*, ejed.12345. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Casal Otero, L., Fernández Rodríguez, J. J., Fernández de la Iglesia, J. C., Fernández-Morante, C., & Cebreiro, B. (2022). Protección de datos

- personales en la universidad: Hábitos, actitudes y conocimiento del profesorado. *Profesorado*, 26(3), 361-376. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21193>
- Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. UoC Editorial.
- Castillo Olivares Barberán, J. M. del, & Castillo Olivares, A. D. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101.
- Chervova, A, Zayteseva, S., Kiselev, G., Mikhailov, A., Muravyova, G., Rzaeva, E., Sitnova, E. y Sheptukhovsky, M. (2019). Role of technology-enhanced learning environment at universities in shaping teachers' professional identity. *Opción*, 35(19), 429-443. <https://bit.ly/3IX55wO>
- Cruz, G., Nascimento, M. M., & Domínguez, C. (2019). With a little help from my peers: Professional development of higher education teachers to teach critical thinking. *Revista Lusófona De Educação*, 44(44). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.09>
- Dávila Morán, R. C., Mori-Paredes, M. A., Cribillero-Roca, M. C., Arroyo-Vigil, V. M., & De la Torre Guzman, L. C. (2022). Transformación digital y el manejo del cambio en docentes de una universidad peruana, en época de pospandemia. *Universidad Y Sociedad*, 14(S6), 469-479. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3478>
- Del Prete, A., & Cabero Almenara, J. (2020). El uso del ambiente virtual de aprendizaje entre el profesorado de educación superior: Un análisis de género: Use of the virtual learning environment among higher education teaching staff: A gender analysis. *RED: Revista De Educación a Distancia*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.400061>
- Díaz, I. A., Reche, M. P. C., & Rodríguez, J. M. R. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de «mobile learning» en educación superior. *Education in the Knowledge Society*, 19(3), 53-68. <https://doi.org/10.14201/eks20181935368>
- Domingo Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>

- Esteve Mon, F., Llopis, M. A., y Adell, J. (2022). Nueva visión de la competencia digital docente en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), 1-11.
- Facer, K. (2011). *Learning futures: education, technology, and social change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817308>
- Fernández Jiménez, M. Á., Mena Rodríguez, E., & Jiménez Perona, M. I. (2021). Transformación de la universidad pública como consecuencia del COVID-19. perspectiva del profesorado a través del método delphi. *Revista Complutense De Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- García Rodríguez, M. P., Gómez Hurtado, I., & Moya Maya, A. (2020). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la universidad de huelva. el proyecto INCLUREC. *Revista electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En educación*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.1.006>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Gómez García, M., Vizcaíno Imacaña, P., Ortíz Padilla, M. & Soto Valera, R. (2022). Análisis de las experiencias de los docentes con los espacios virtuales de aprendizaje: el caso de la Universidad Internacional del Ecuador UIDE. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 113-127. <https://doi.org/10.6018/reifop.518121>
- Hoyuelos Álvaro, F., & Ibáñez Quintana, J. (2018). Características y prácticas docentes universitarias más valoradas por los/as estudiantes de primer curso comparadas en los grados en química y ciencia y tecnología de los alimentos de la universidad de burgos. *Revista Complutense De Educación*, 29(2), 423-439.
- Karahanna, E., Agarwal, R., y Angst, C. M. (2006). Reconceptualizing compatibility beliefs in technology acceptance research. *MIS quarterly*, 781-804. <https://doi.org/10.2307/25148754>
- Kimmons, R., Graham, C. R., y West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176-198.
- Lévy, P. (2004). Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio. Organización Panamericana de la Salud.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

- Marcano, B., Ortega Ruipérez, B., & Castellanos Sánchez, A. (2023). Percepción de docentes y estudiantes de educación superior de los exámenes a libro abierto y supervisados en la pandemia por COVID-19. *Educación XX1*, 26(1), 207-228.
- Martínez, A. L. (2023). El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia. IDP: *Revista De Internet, Derecho y Política*, (37), 1. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i37.401765>
- Márquez Artavia, X., Delgado Orozco, L., & Saavedra Arias, J. (2022). Evaluación realizada desde la perspectiva de un grupo universitario de docentes sobre los cursos de física general de la universidad nacional de costa rica durante el 2014 y el 2019. *Revista Educare*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.5>
- Medina Rivilla, A., Ruiz Cabezas, A., Pérez Navío, E., & Medina-Domínguez, M. C. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Aula Abierta*, 48(2), 239–250. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.239-250>
- Mikhailovna Kolomietsv, O., Yurievna Karpova, O., Akopovna Kondakchyan, N., & Vasilievna Matienko, I. (2020). Actividades docentes en las instituciones de educación superior basadas en la teoría psicológica de la asimilación del material educativo por parte del estudiante. *Andamios*, 17(43), 175-189. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.770>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Oliva, M., Ponce, H., Fernández, R., & Rivero, A. (2022). Retos en educación superior ante nuevos escenarios docentes durante la pandemia de la COVID-19. *Educação e Pesquisa: Revista Da Faculdade De Educação Da Universidade De São Paulo*, 48(1). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248258278es>
- Page, M. J., Mckenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., Mcdonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pattier, D., & Ferreira, P. D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida?: Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. *Revista Complutense De Educación*, 34(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/rced.76766>
- Perera, V. H., Melero, N., & Moraña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ricardo, C., & Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de COVID-19. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>
- Ripoll Nuñez, K., & Arrieta Caycedo, C. A. (2022). ¿Qué es un docente de calidad?: Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, 1(85), 9-29. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690>
- Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: how the digital generation is Remaking hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. W. W. Norton & Company.
- Sánchez Caballé, A., & Esteve Mon, F. (2023). Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 181-199. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33964>
- Sancho, J. (2015). Tenemos que cambiar las preguntas. Entrevista realizada por Mariana Maggio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 119-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3454>
- Sartor Harada, A., Azevedo Gomes, J., Pueyo Villa, S., & Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(3), 31-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., & Eder, M. L. (2021). Evaluación remota de aprendizajes en la universidad: Decisiones

- docentes para encarar un nuevo desafío. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(2), 67-85.
<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Solís de Ovando Calderón, J. & Jara, V. (2019). Competencia digital de docentes de ciencias de la salud de una universidad chilena. *Pixel-Bit: Revista De Medios y Educación*, (56), 193–211.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.10>
- Texier, J. y De Giusti, M. (2014). Elements of resource representation in institutional repositories: A bibliographic review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 38(1) 43-53. <https://bit.ly/3xQ4UWx>
- Torres Barzabal, M. L., Martínez Gimeno, A., Jaén-Martínez, A., & Hermosilla Rodríguez, J. M. (2022). La percepción del profesorado de la universidad pablo de olavide sobre su competencia digital docente. *Pixel-Bit: Revista De Medios y Educación*, 63(63), 35-64.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>
- Villalon, R., Luna, M., & García Barrera, A. (2019). Valoración y uso de la plataforma blackboard collaborate en una universidad a distancia: Estudio de caso sobre las prácticas declaradas de docentes del grado de psicología. *Digital Education Review*, (35), 267-288.
<https://doi.org/10.1344/der.2019.35.267-288>
- Venkatesh, V., y Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Villarroel Henríquez, V., & Stuardo Troncoso, W. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. más allá de docentes powerpointers y clickerers en la universidad. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 241-258. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 123-149.