

Sección **I**

Desafíos docentes

Capítulo 1

Roles y competencias del docente en la transformación digital de la educación superior

Ana Karen Valtierra Angulo

<https://orcid.org/0009-0000-5112-9187>

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

José Candelario Osuna García

<https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Francisco José López Hernández

<https://orcid.org/0000-0002-9804-3169>

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

<https://doi.org/10.61728/AE26001098>



Resumen

Conforme la sociedad evoluciona y se enfrenta a nuevos desafíos, la educación lo hace también, planteando nuevas exigencias al papel docente. En el contexto de la transformación digital en la educación superior, surge la necesidad de un nuevo perfil del profesorado universitario, con competencias que le permitan integrar las tecnologías digitales con un sentido pedagógico y de manera ética e innovadora, así como replantear su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes modalidades educativas. En este sentido, en el presente capítulo se abordan los nuevos roles y las competencias digitales que se configuran para el docente a partir de las demandas de la sociedad digital y de los cambios que atraviesa actualmente la educación superior.

Por un lado, las competencias docentes precisan articular lo disciplinar, lo pedagógico, lo tecnológico y lo transversal. Además, se amplían ante la evolución continua de las tecnologías emergentes, que redefinen los modos de enseñar y de aprender. Por otro lado, se hace evidente la necesidad de transitar de un rol docente centrado en la transmisión del conocimiento hacia uno orientado al diseño de experiencias de aprendizaje significativas y a la gestión de distintos modos de acompañamiento pedagógico, tanto en contextos presenciales mediados por tecnología como en entornos híbridos y virtuales. Bajo pedagogías activas, dicho rol resulta clave para formar estudiantes capaces de responder a los retos de la era digital y desarrollar las habilidades necesarias para el siglo XXI. En esta línea, el profesorado universitario adquiere un papel clave como promotor del desarrollo integral del estudiantado, impulsando capacidades transversales y, particularmente, contribuyendo a su empoderamiento digital.

Finalmente, se resalta la importancia de contar con marcos de referencia que orienten la identificación y el desarrollo de las competencias docentes. Al mismo tiempo, resulta indispensable que las instituciones de educación superior generen las condiciones de infraestructura ne-

cesarias para la integración efectiva de las tecnologías digitales en el aula y ofrezcan acompañamiento a los docentes mediante programas de formación continua acordes con sus necesidades y contextos.

Introducción

La transformación digital avanza, impactando las diferentes esferas de la vida humana y de la sociedad en general (UNESCO, 2021). En este escenario, las instituciones de educación superior (IES), como responsables de formar a futuros profesionales capaces de hacer frente a los desafíos de un mundo cada vez más digital, se ven en la necesidad de sumergirse en esta transformación, reconfigurando sus procesos institucionales, incluida la cultura organizacional, así como las modalidades y prácticas educativas mediante las cuales tienen lugar los procesos de formación. Este proceso, a su vez, también redefine los roles que desempeñan los actores educativos, quienes se desenvuelven en entornos cada vez más dinámicos y mediados por tecnologías digitales.

Bajo esta línea, se reconoce que es crucial promover la transformación digital de las universidades en el corto, mediano y largo plazo, en tanto que la educación digital y la tecnología educativa son instrumentos indispensables para mejorar la accesibilidad y la calidad educativa, además de contribuir al desarrollo de habilidades fundamentales para el contexto actual (ANUIES, 2023). Así pues, los procesos de cambio derivados de la integración de las tecnologías digitales se vuelven esenciales para garantizar la pertinencia y la capacidad de respuesta de las IES ante las necesidades y desafíos educativos de nuestro tiempo.

En este escenario, la figura del profesor universitario aparece como un actor clave, pues no es posible pensar en la transformación digital en la educación superior sin que existan reconfiguraciones sustanciales dentro del aula, es decir, en la manera en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual depende de manera significativa de las prácticas docentes. De esta manera, surge la necesidad de revalorar un nuevo perfil del profesorado que se alinee con las demandas de una sociedad cada vez más digital y de una educación que, paralelamente, está experimentando cambios profundos (Area et al., 2022; Auris et al.,

2022; Molina et al., 2025). Esto plantea competencias que trascienden el dominio instrumental de las tecnologías digitales e implican integrar dimensiones disciplinares, pedagógicas y transversales.

Al respecto, el presente capítulo, de carácter teórico-reflexivo, ofrece una discusión sobre los cambios que experimenta el rol del profesorado universitario en el contexto de la transformación digital. Asimismo, se reflexiona sobre las competencias que los docentes requieren desarrollar y las condiciones institucionales que pueden contribuir u obstaculizar su consolidación como agentes de cambio. El análisis se sustenta en la revisión crítica de literatura académica especializada, así como de documentos de referencia de organismos nacionales e internacionales, priorizando fuentes recientes y pertinentes para el ámbito de la educación superior.

La transformación digital y sus implicaciones para la educación superior

A nivel mundial, la tecnología digital y sus avances acelerados están modificando la vida en sociedad, incluyendo la manera en la que se accede, genera y distribuye el conocimiento. La educación, al ser eje de las sociedades contemporáneas, no se encuentra exenta de estas disrupciones, de manera que las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, tipos y modalidades, se ven en la necesidad de integrar las tecnologías digitales. Particularmente, en la educación superior, la transformación digital es imperativa, en tanto que una de sus funciones sustantivas es formar integralmente a las generaciones de profesionales para desenvolverse en una sociedad en la que la tecnología se integra cada vez más en la cotidianidad, especialmente en los complejos entornos laborales.

Además, esta transformación es crucial para que las universidades potencien su contribución al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2017). Esto adquiere relevancia en el contexto mexicano, donde la tasa de cobertura en educación superior es del 43.8 % (SEP, 2024) y persisten desafíos importantes en materia de acceso y equidad, así como diferencias significativas en la calidad

académica relacionadas con el régimen, subsistema y región a la que se pertenece (Hernández y Hernández, 2023).

Ahora bien, la transformación digital en las universidades debe entenderse como un proceso integral, gradual y a largo plazo que, más allá de la mera incorporación de tecnologías digitales en las aulas, está permeando las estructuras, los modelos y procesos institucionales que las sustentan. Así pues, este proceso, por ejemplo, obliga a eficientar la gestión de los servicios educativos mediante tecnologías digitales y, en general, fortalecer los sistemas de información y gestión institucional, además de asegurar una infraestructura tecnológica adecuada. Más allá de esto, implica promover en los actores educativos una nueva cultura organizacional orientada a la apertura al cambio, la adaptación y la innovación, no perdiendo de vista que una transformación de esta naturaleza no solo es una cuestión tecnológica, sino un cambio en las formas de pensar y de actuar (Álvarez y Prieto, 2023).

En el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las IES se ven en la necesidad de avanzar hacia modalidades educativas más flexibles, híbridas y virtuales que, aprovechando las tecnologías digitales, favorezcan el acceso, la inclusión y la calidad en la educación superior, así como la atención a necesidades formativas derivadas de las características, ritmos de aprendizaje y dinámicas de vida de los estudiantes. En el contexto mexicano, el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030 establece, como parte de las prioridades para ampliar la oferta educativa, la consolidación de opciones diferenciadas de servicios educativos y, particularmente, el fortalecimiento de la modalidad virtual en la educación superior como línea de acción prioritaria (SEP, 2025).

En relación con lo anterior, un estudio reciente de la ANUIES con 93 IES mexicanas muestra que el interés por la combinación de enseñanza presencial y en línea ha aumentado significativamente, consolidándose como el modelo preferente. Asimismo, la educación en línea aparece como una opción en crecimiento dentro de la oferta institucional, tanto en los programas de licenciatura como de posgrado (Ponce et al., 2023). Estas modalidades alternativas, si bien abren oportunidades, plantean retos importantes derivados de sus propias particularidades, las cuales implican nuevas formas de interacción entre conocimiento, docentes y estudiantes.

Aunado a esto, no puede negarse que el avance acelerado de la tecnología obliga a un cambio de paradigma educativo. Este cambio se vincula tanto con los fines mismos de la educación universitaria como con la manera en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, los métodos que los sustentan y los roles que desempeñan tanto el profesorado como los estudiantes. Acerca de esto, no pueden perderse de vista dos aspectos clave. El primero es que en la actualidad la información se encuentra ya disponible en grandes volúmenes, en diferentes formatos y con una marcada inmediatez, lo que modifica profundamente no solo la manera en la que se accede a ella, sino cómo se aprende y se desarrollan habilidades. A esto hay que agregar que la inteligencia artificial generativa (IAG) está cambiando radicalmente la manera en la que se consumen y generan contenidos, y se accede, interactúa y procesa la información misma, por lo que el paradigma educativo tradicional centrado en la transmisión del conocimiento por parte del docente se ha vuelto cada vez más limitado ante este nuevo escenario. Hoy, la IAG obliga a reconsiderar qué se debe aprender, cómo, con qué fines y cómo evaluar el logro de los aprendizajes (Vivas y Ruiz, 2025).

En segundo lugar, se vuelve evidente una redefinición de las competencias fundamentales que requieren desarrollar los estudiantes universitarios, las cuales trascienden las disciplinares específicas y abarcan habilidades transversales como la alfabetización digital, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación, la resolución de problemas, la adaptabilidad y el aprender a aprender a lo largo de la vida. A ello se suma la necesidad de fortalecer la formación del carácter y una perspectiva ética que aseguren una participación responsable y crítica, especialmente ante los desafíos que plantea la transformación digital y el uso creciente de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial (González y Ramírez, 2022).

Bajo las condiciones ya expuestas, es pertinente cuestionar la capacidad del paradigma tradicional para responder a las demandas actuales de la educación superior. Más aún, lo anterior evidencia que en el proceso de transformación digital no puede subestimarse el papel del profesorado, pues son los docentes pieza clave para integrar efectivamente las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, modificar los

métodos y enfoques y avanzar hacia esquemas de formación innovadores y coherentes con las demandas propias de la era digital.

El rol del docente frente a la transformación digital en la educación superior

El rol del docente ha experimentado, y continúa experimentando, una profunda transformación, que responde a los cambios que atraviesa la educación superior. En este sentido, pensar actualmente que la labor del docente es únicamente la de transmitir saberes de manera unilateral a partir de su dominio en la disciplina resulta insuficiente para los nuevos escenarios educativos que enfrentamos. Las tecnologías emergentes, como la IAG, han comenzado a asumir parte de esto, dejando claro que el valor de la tarea docente no es la exposición de contenidos. Hablamos más bien de un rol que se complejiza y dinamiza cada vez más, obligando al profesorado a adoptar múltiples facetas que trascienden la función tradicional (Molina et al., 2025).

En primer término, cada vez cobra más fuerza el papel del profesorado universitario como diseñador de experiencias de aprendizaje en contextos diversos, capaz de articular estratégicamente, y con intención pedagógica, los diferentes elementos didácticos (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, recursos, evaluación, entre otros) para favorecer el aprendizaje significativo y promover, desde un enfoque constructivista, que los estudiantes asuman un rol protagónico en la construcción del conocimiento. Sin embargo, el docente ya no diseña solamente para la presencialidad, como sucedía antes, sino que lo hace para ambientes diversos, presenciales, híbridos o virtuales, mediados por tecnologías digitales; sobre todo, tomando en consideración que en la educación superior estas opciones van en aumento y ya no son solo una respuesta para dar continuidad académica ante situaciones de crisis.

Esto obliga a reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas y tecnológicas que esto supone, pues cada modalidad tiene particularidades que precisan ser tomadas en cuenta al diseñar experiencias de aprendizaje, como lo son los entornos disponibles, el tipo de interacción, la organización de los momentos formativos, el nivel de autonomía que se espera

por parte de los estudiantes y el grado o formas de integración de la tecnología digital. En esto, surge el reto de integrar tecnologías digitales de modo que aporten al proceso formativo, evitando la mera reproducción de prácticas que han mostrado sus limitaciones en la presencialidad, y favoreciendo a innovaciones que solo son posibles gracias al uso creativo de estas herramientas. Bajo esta lógica, en este nuevo rol el docente no se limita a brindar respuestas, sino que organiza escenarios auténticos para que los estudiantes se involucren en procesos de exploración, experimentación y reflexión; intercambien y conecten conocimientos; y colaboren entre sí mediante experiencias significativas, aprovechando la tecnología (Posso, 2025).

Por otra parte, desde tiempo atrás se reconoce que el rol del docente implica guiar y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, brindándoles retroalimentación con un sentido formativo. Si bien es cierto que esto sigue manteniendo vigencia, en el escenario de transformación digital adquiere nuevos matices, pues estas tareas ya no están limitadas a la coincidencia temporal-espacial (Rodríguez, 2023), sino que pueden desarrollarse dentro y fuera del aula, con mayor inmediatez, frecuencia, personalización e inclusive con cierto grado de automatización, a través de diversas herramientas digitales. Así pues, el docente ahora no solo acompaña, sino que gestiona distintos tipos de acompañamiento, aprovechando el potencial tecnológico, pero sin perder de vista que el vínculo humano sigue siendo insustituible. Aun con los avances de tecnologías emergentes, como la IAG, la empatía, la conexión y la comprensión que el profesorado puede ofrecer a los estudiantes son indispensables (García, 2024).

Bajo esta misma perspectiva, aparece una faceta del rol docente indispensable en el escenario educativo actual, que es la de ser promotor del desarrollo integral de los estudiantes. Hoy más que nunca los profesores en el contexto universitario tienen la responsabilidad de promover el desarrollo de las capacidades humanas que, aunque pueden ser potenciadas a través de tecnologías digitales, no pueden ser sustituidas. Necesitan ser cultivadas mediante el aprendizaje, la experiencia, la interacción con otros, la toma de conciencia y la reflexión personal. Estas habilidades son imprescindibles para formar a los futuros profesionales para enfrentarse a los entornos cambiantes y complejos, desde una perspectiva crítica, ética y de responsabilidad social.

En un momento en el que el desempeño profesional depende cada vez más de factores cognitivos y emocionales que permitan a los profesionales analizar su entorno y tomar las mejores decisiones, las competencias disciplinares, si bien son indispensables, no son suficientes. Los estudiantes universitarios necesitan desarrollar habilidades que no son automatizables o lo son de manera limitada, entre las que se encuentran la creatividad, la flexibilidad, el pensamiento crítico, el pensamiento complejo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, así como la comunicación efectiva y asertiva, la colaboración y el liderazgo (González y Ramírez, 2022). Sin embargo, estas habilidades, muchas de las cuales implican un fuerte componente relacional, precisan ser promovidas intencionalmente en la formación universitaria, a través de las diferentes modalidades educativas, y de manera transversal a lo largo del trayecto formativo.

Es aquí donde el profesorado juega un papel determinante; aunque cada asignatura tiene sus propios propósitos educativos, no debe perderse de vista que, bajo un enfoque por competencias que permanece vigente en las universidades, el aprendizaje cobra sentido mediante la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar eficazmente en situaciones de diversos contextos. Como consecuencia, las habilidades antes señaladas no solo son deseables, sino que son condiciones necesarias para el desempeño académico y profesional, por lo que deben ser fomentadas a través de las experiencias de aprendizaje diseñadas por los docentes, considerando que las tecnologías digitales pueden convertirse en un recurso que potencie esta formación integral si son integradas con un sentido pedagógico.

Con frecuencia, y en distintos contextos educativos en nuestro país, se observa que el profesorado asume como responsabilidad principal ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias específicas de la disciplina, dejando en un segundo plano aquellas transversales que, por el contrario, son altamente valoradas por los empleadores y el mercado laboral (OECD, 2019). Bajo esta realidad, cobra relevancia un rol docente capaz, en primer lugar, de reconocer la importancia de estas habilidades y, en segundo, de apoyar a los estudiantes a desarrollarlas de manera intencionada, integrada y estratégica a lo largo del proceso de formación. Se requieren momentos específicos en donde los estudiantes

tengan oportunidades reales para dialogar, colaborar, dirigir, analizar, argumentar, proponer, crear, probar, reflexionar, mejorar, entre otros.

Especialmente, los futuros profesionales necesitan aprender a aprender, pues el contexto actual tiene como única constante el cambio, lo que exige actualización permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, al igual que ocurre con otras habilidades, esta capacidad no aparece por sí sola: la autonomía y, particularmente, la autorregulación del aprendizaje no se desarrolla en automático con el paso del tiempo ni por avanzar a niveles educativos superiores, sino a través de experiencias formativas que funjan como posibilitadoras. En este sentido, el docente universitario puede y debe mediar para favorecer que los estudiantes tomen conciencia de cómo aprenden, reflexionen sobre sus procesos y resultados, y adapten sus estrategias para lograr mejoras en su propio aprendizaje (Figueroa y Jiménez, 2023).

Si consideramos que la universidad, en la etapa de formación inicial, sienta las bases para el ejercicio profesional y el desarrollo continuo, y representa el nivel previo a la inserción laboral, la capacidad para aprender a aprender se convierte en un propósito formativo irrenunciable que debe ser valorado y promovido explícitamente por los docentes en las prácticas pedagógicas. Esto permitirá que los futuros profesionales sean capaces de sostener su aprendizaje más allá de los contextos educativos formales y estén preparados para los nuevos retos que vayan surgiendo en los espacios donde se desempeñen.

Hasta este punto, no es posible avanzar sin señalar que el desarrollo integral del estudiantado universitario no puede entenderse ampliamente sin considerar la formación en habilidades digitales, hoy por hoy un requisito indispensable para participar de manera activa y competente en una sociedad cada vez más digital. En coherencia con ello, se fortalece cada vez más la función docente de actuar como facilitador del empoderamiento digital del estudiantado. Es decir, no se trata únicamente de que el profesorado integre las tecnologías digitales para mejorar la enseñanza, sino de generar oportunidades para que los estudiantes aprendan a utilizar estas herramientas de manera crítica, ética, segura y creativa para el logro de objetivos propios del aprendizaje y de la profesión (Ghomi y Redecker, 2019).

Así, no resulta extraño que marcos internacionales sobre la competencia digital docente, como el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (Digcomp edu), dirigido a docentes de todos los niveles educativos, incorpore entre sus áreas competenciales el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. De forma que se hace énfasis en que esta última necesita ser inculcada transversalmente, abarcando aspectos como la información y alfabetización mediática, la comunicación y colaboración digital, la creación de contenido digital, el uso responsable de la tecnología y la solución de problemas digitales, los cuales son fundamentales para el ejercicio pleno de la ciudadanía digital (Redecker, 2020).

Aun cuando los estudiantes que actualmente ingresan a las universidades pertenecen en su mayoría a generaciones que han crecido inmersas en la tecnología (principalmente como consumidores), esto no implica que posean una competencia digital lo suficientemente desarrollada para las diversas tareas académicas ni para el ámbito profesional. Por ello, el docente universitario debe guiar y diseñar experiencias de aprendizaje que permitan transitar de un uso limitado a uno estratégico y, sobre todo, ético, que fortalezca su formación profesional. Esta necesidad cobra aún mayor relevancia ante el avance acelerado de la IAG que, si bien plantea posibilidades únicas, como deja ver García (2024), también introduce riesgos y limitaciones que requieren ser analizados y discutidos en prácticas concretas dentro de las asignaturas, desde una mirada crítica que garantice un uso seguro y responsable.

Como se observa, el perfil del profesorado, ante el contexto de la transformación digital en la educación superior, ha evolucionado y continuará haciéndolo, dejando ver que el ejercicio de los roles anteriormente expuestos exige competencias que articulen lo disciplinar, lo pedagógico, lo tecnológico y la formación integral del propio docente, como se presenta a continuación.

Competencias docentes necesarias para el profesorado universitario

Las competencias del docente universitario requieren alinearse con el rol que se le demanda actualmente. Aunque pudiera pensarse que esto se

reduce a hablar de competencias digitales, el escenario es más complejo, pues el profesorado en la era digital necesita de un conjunto interconectado de competencias que trascienden lo meramente tecnológico. Es así que el modelo TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006), sirve como un referente pertinente. Aunque en su origen se centra en definir los distintos tipos de conocimiento necesarios para integrar de manera efectiva la tecnología en la enseñanza, hoy permite reconocer, desde una mirada competencial, las interrelaciones complejas entre lo disciplinar, pedagógico y tecnológico, que son necesarias para enseñar en la era digital.

Bajo este enfoque, los profesores precisan de competencias disciplinares, pedagógicas y tecnológicas que, lejos de operar de manera aislada, se entrelazan para posibilitar una práctica docente pertinente en contextos cada vez más mediados por tecnologías digitales (UNESCO, 2019). Y aquí conviene comenzar por señalar que las competencias disciplinares, entendidas como aquellas que son propias de la profesión o área de estudio, requieren un desarrollo sólido por parte de los docentes. El dominio actualizado de los contenidos de la disciplina, la capacidad y experiencia de vincularlos con contextos específicos y resolver problemas que son propios del campo, son un prerrequisito para quienes forman a los futuros profesionales.

Sin embargo, por sí solas estas competencias no garantizan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 2008). Por lo tanto, se fortalecen a través de las competencias pedagógicas. El profesorado universitario no solo debe dominar lo que se pretende que los estudiantes aprendan, sino también saber cómo posibilitar ese aprendizaje. Esto implica poseer capacidades vinculadas con la planificación de intervenciones didácticas que consideren las modalidades educativas en las que habrán de desarrollarse; la gestión de recursos que faciliten el aprendizaje y medien entre contenidos y estudiantes; y la implementación de metodologías didácticas acordes con los objetivos educativos. De igual manera, supone ser capaz de aplicar enfoques y estrategias de evaluación diversos e idóneos, así como adaptar o personalizar la enseñanza según las características de los estudiantes.

Con especial importancia, los docentes deben avanzar hacia el dominio de metodologías que, sustentadas en pedagogías activas, como el

aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje-servicio, el aula invertida y la gamificación, ayuden a los estudiantes a desarrollar tanto las competencias disciplinares específicas como las transversales. Esto se convierte en prioritario al considerar que estas metodologías aún no figuran como consolidadas en la educación superior en un contexto como el nuestro (OECD, 2019) y que, mientras no lo hagan, seguiremos teniendo limitaciones en torno a los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiantado y las competencias que desarrollan durante su formación universitaria, previo al egreso y la inserción laboral.

Ahora bien, ante la integración de la tecnología en la educación superior, es claro que el profesorado requiere también del desarrollo de competencias digitales. No obstante, estas competencias van más allá de las que se esperan para cualquier ciudadano(a) de la sociedad actual, y se orientan a habilitar al docente para hacer un uso efectivo de las tecnologías digitales en los procesos formativos. Es decir, el perfil actual del profesorado exige competencias vinculadas con el uso pedagógico de estas herramientas, obligando a superar el dominio instrumental al que muchas veces se le da mayor énfasis y lograr avanzar desde la adopción y adaptación tecnológica hasta la apropiación y la innovación en la enseñanza (Krumsvik, 2011; Redecker, 2020).

En este sentido, se busca que los docentes sean capaces de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para transformar las prácticas pedagógicas, integrándolas en el diseño e implementación de las experiencias educativas, así como en la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes. Peculiarmente, estas competencias tecnológicas se amplían con la inteligencia artificial, de forma que actualmente el profesorado debe ser capaz de relacionarse con la IA desde una perspectiva ética, conocer sus fundamentos y aplicaciones, e integrarla a la pedagogía para apoyar los procesos antes mencionados (UNESCO, 2025).

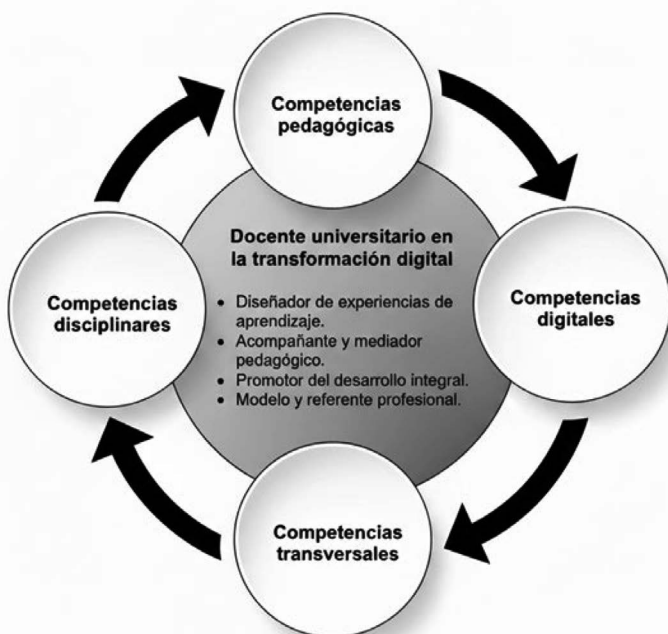
Hasta aquí es posible y necesario afirmar que las competencias disciplinares, pedagógicas y digitales potencian la práctica docente en la medida en que se movilizan de manera integrada. Por ejemplo, el uso significativo de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas o proyectos, solo es viable si el docente domina los conoci-

mientos propios de su disciplina y es capaz de vincularlos con contextos específicos, seleccionando estrategias didácticas pertinentes y apoyándose en herramientas digitales que enriquezcan las oportunidades de aprendizaje, lo que evidencia que es la integración entre competencias lo que le permite al docente asumir sus diferentes roles en la complejidad propia de la educación superior.

Dicho esto, aún hace falta abordar un elemento competencial clave: el desarrollo de las competencias transversales por parte del profesorado. De hecho, son estas las que funcionan como pilares para el ejercicio de la profesión docente, sin las cuales sería difícil sostener su capacidad de respuesta ante escenarios complejos y de constante cambio. Además, solo un docente que las ha desarrollado puede promoverlas en el estudiantado, no solo desde el discurso, sino fundamentalmente desde la práctica. Aquí cobra sentido la afirmación “no se puede dar lo que no se tiene”. ¿Cómo formar para dirigir a otros cuando no se sabe hacerlo? ¿Cómo impulsar el pensamiento crítico cuando no se ejercita? ¿Cómo promover la creatividad, el aprender a aprender y la apertura al cambio cuando no se practican para uno mismo?

Figura 1

Roles y competencias del docente universitario en la transformación digital



Nota. Elaboración propia. Diseño gráfico optimizado con apoyo de inteligencia artificial generativa (Gemini).

Bajo esta perspectiva, el docente universitario es un modelo para los futuros profesionales, sobre todo en aquellas capacidades que protegen lo que nos hace humanos y que la tecnología difícilmente podrá replicar en plenitud. Como dejan ver Garbizo et al. (2020), es su ejemplo personal, de saber hacer y saber ser, lo que se convierte en un modelo de actuación para quienes se forman como profesionales, pero también como ciudadanos y personas. De esta manera, la figura del docente se constituye como tal en una herramienta educativa con influencia directa en los estudiantes. A través de sus competencias disciplinarias, pedagógicas, tecnológicas y transversales, no solo media como diseñador, acompañante y promotor, sino además como referente para quienes aprenden. Como se ilustra en la Figura 1.

Reflexiones finales

La transformación digital en la educación superior difícilmente podrá concretarse en los espacios formativos mientras los docentes, figura clave del proceso educativo, no se sumen a ella de manera activa y comprometida, reflexionando sobre los roles que se les demandan actualmente en una sociedad donde la tecnología está cada vez más presente en nuestras vidas. Así, aunque a lo largo de este capítulo se ha venido planteando el rol multifacético del docente en este contexto de transformación, este recorrido permite vislumbrar que el profesorado ha de ser, ante todo, un agente de cambio.

Un docente que cuestione prácticas habituales, que reflexione sobre las oportunidades de mejora y sobre el papel que puede jugar la tecnología digital; un docente que aprende y desaprende, que reconozca la necesidad de mantenerse en formación porque todo evoluciona y con ello aparecen nuevos retos. Un docente que se atreva a modificar, a probar e innovar para mejorar la enseñanza y potenciar el aprendizaje. Es este docente que se transforma a sí mismo, que comprende su papel y el alcance de su influencia, quien puede impulsar la transformación en otros, en sus estudiantes y, en general, en la comunidad educativa a la que pertenece.

Sin embargo, como muestran los marcos de referencia actuales sobre competencias docentes, no debe perderse de vista que el ejercicio del profesorado universitario demanda una integración compleja y dinámica de competencias que no se desarrollan por sí solas. Aun cuando los docentes asuman el compromiso profesional de su formación continua y fortalezcan la capacidad de aprender a aprender, es responsabilidad de las instituciones de educación superior, públicas y privadas, generar condiciones que faciliten este desarrollo. Por ello, la formación docente debe ocupar un lugar prioritario en las agendas de transformación digital de las universidades.

Hablando particularmente de las competencias digitales, si bien las IES han ido ampliando, según las particularidades de cada contexto, las oportunidades de formación, muchas veces estas no parten de marcos competenciales sólidos, integrados y contextualizados a las distintas profesiones o disciplinas. Esto limita el grado de preparación que los docentes pueden alcanzar para integrar la tecnología en los procesos de

enseñanza y aprendizaje de manera significativa, pasando de la mera adopción técnica a la innovación pedagógica, sobre todo cuando el énfasis formativo se centra en aspectos instrumentales.

Por ello, este trabajo resalta la necesidad de comprender la formación docente desde una mirada que promueva la articulación de lo disciplinar, lo pedagógico, lo tecnológico y lo transversal, en sintonía con la propuesta de Mishra y Koehler (2006). Solamente si esta integración es asumida en los programas de formación, se estará preparando al profesorado universitario para responder a escenarios educativos complejos de nuestro tiempo.

A esto es necesario sumar el compromiso institucional por fortalecer la infraestructura tecnológica, particularmente en un país como el nuestro, donde existen brechas profundas entre contextos educativos. Las limitaciones en este ámbito reducen las oportunidades no solo de formación docente, sino también de promover experiencias innovadoras y creativas dentro de los espacios escolares. Incluso cuando exista disposición y preparación por parte del profesorado, la transformación difícilmente podrá consolidarse si no existen condiciones físicas que acompañen este proceso.

Finalmente, basta añadir que el rol del docente universitario en el escenario actual precisa ser discutido en los espacios académicos. En tiempos en donde las tecnologías emergentes, como la IAG, pudieran parecer para muchos profesores como una amenaza, se vuelve esencial abrir el diálogo sobre las implicaciones que esto supone y, sobre todo, reflexionar que, aunque la docencia no será “reemplazada”, sí será transformada profundamente, manteniendo un papel esencial en la formación de los estudiantes desde una perspectiva crítica, ética y, ante todo, humana.

Referencias

- Álvarez, M. & Prieto, P. (2023). La educación superior en la era digital. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 28–45. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.879>
- Area Moreira, M., Guarro Pallás, A., Marrero Acosta, J. & Sosa Alonso, J. J. (2022). La transformación digital de la docencia universitaria.

- Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 1–5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/25560>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES). (2023). *Estado actual de las tecnologías educativas en las instituciones de educación superior en México*. https://publicaciones-tic.anuies.mx/descargas/2023/libros/Estado_Actual_Tecnologias_2023.pdf
- Auris Villegas, D., Rojas Ganoza, A., Vilca Arana, M., Sachún Núñez, F. J. & Lino Huerta, W. E. (2022). El maestro universitario en la era digital. *Revista Innova Educación*, 4(2), 201–212. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.013>
- Figueroa Céspedes, I. & Jiménez Pastén, N. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: Modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Garbizo Flores, N., Ordaz Hernández, M. & Lezcano Gil, A. M. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: Su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 151–168. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>
- García Pérez, A. C. (2024). Educar en la era de la inteligencia artificial: Reflexiones y desafíos para los docentes. *Claridades: Revista de Filosofía*, 16(2), 233–243. <https://doi.org/10.24310/crf.16.2.2024.19608>
- Ghomi, M. & Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. En *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2019)* (pp. 541–548). <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- González Pérez, L. I. & Ramírez Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Hernández Santiago, P. & Hernández Ortiz, L. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel

- licenciatura acreditados. *Revista de la Educación Superior*, 52(207), 1–30. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2564>
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.23865/hu.v1.874>
- López de la Madrid, M., López de la Madrid, C. & Flores Guerrero, K. (2019). Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital. *Revista de Educación*, (15), 121–140. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2978
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Molina Espinales, K. L., Llor Suárez, R. A., Centeno Vélez, D. N., Cedeño Bermeo, J. E. & Zambrano Cobeña, S. P. (2025). La transformación del rol del docente en la era digital. *Sinergia Académica*, 8(5), 709–726. <https://doi.org/10.51736/sa682>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento: Una perspectiva de derechos, apertura, acceso y múltiples actores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375796>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para*

- el mercado laboral*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a93e-d2b7-es>
- Ponce López, J. L., Vicario Solórzano, C. M. & López Valencia, F. (Coords.). (2023). *Estado actual de las tecnologías educativas en las instituciones de educación superior en México*. Estudio 2024. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://anuies-tic2.anuies.mx/2024/12/06/estado-actual-de-las-te-en-las-ies-en-mexico-2024/>
- Posso Pacheco, R. J. (2025). El rol del docente en la era de la inteligencia artificial: De transmisor de contenidos a formador de habilidades y valores para el siglo XXI. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(11), 1–8. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10185>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*: DigCompEdu (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (Trabajo original publicado en 2017). https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf
- Rodríguez Vieira, M. G. (2023). Rol del docente universitario como acompañante pedagógico eficaz. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 84–93. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/340>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *11va. Sesión Ordinaria CONACES. Información estadística preliminar. Ciclo 2023-2024*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/VII_1.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Programa Sectorial de Educación 2025-2030*. <https://planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx>
- Vivas Urias, M. D. & Ruiz Rosillo, M. A. (2025). La inteligencia artificial en la transformación de la educación superior. En M. D. Vivas Urias & M. A. Ruiz Rosillo (Coords.), *Inteligencia artificial generativa: Buenas prácticas docentes en educación superior* (pp. 13–24). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09648-1>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Uni-*

versitaria, (5), 68–80. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

