

Competencias digitales docentes frente al COVID-19: El caso de un plantel semiurbano de educación media superior en el oriente del Estado de Morelos (México)

Domínguez Hernández, Daniel

Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (México)



ddominguezhergo@gmail.com



ORCID ID: [0000-0001-8320-2158](https://orcid.org/0000-0001-8320-2158)

Artículo recibido: 13 junio 2022

Aprobado para publicación: 30 junio 2022

Resumen

La pandemia de COVID-19 vino a modificar las diversas dimensiones que conforman la estructura social contemporánea, uno de los sectores con mayor impacto está siendo el educativo. La suspensión de actividades presenciales en los diversos centros de enseñanza ha traído consigo una serie de retos inéditos para las autoridades, los directivos, el personal administrativo, los docentes, padres de familia y, por supuesto, para los estudiantes. En este sentido, el análisis presentado en las siguientes líneas tiene como origen un estudio exploratorio cuyo objetivo fue identificar y analizar el grado en el que se encuentran desarrolladas las competencias digitales en los docentes en un plantel de educación media superior semiurbano perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (CO-BAEM) frente a la pandemia de COVID-19.

Palabras clave

Competencia digital, Competencia docente, TIC en la educación, Educación media, México

Abstract

COVID-19 pandemic crisis modified several dimensions in social structures. One of the sectors in with COVID-19 had the greatest impact is education. The suspension of in person activities at educational centers has brought with it a series of unprecedented challenges for authorities, managers, administrative staff, teachers, parents and students. Analysis here presented is an exploratory study to identify and analyze the degree to which several digital skills were developed in teachers in a semiurban high schools belonging to the College of Bachelors of the State of Morelos (COBAEM, Mexico), to cope with COVID-19 challenges.

Key words

Digital skills, Teaching competences, ICT in education, Secondary education, Mexico

Introducción: la competencia docente

El éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que el docente en cuestión debe dominar un conjunto de competencias que le permitan solucionar los diversos problemas que surjan a lo largo del ciclo, tanto en términos pedagógicos, como en el ámbito socioemocional de los estudiantes. Dado los objetivos del presente capítulo, no se realiza un análisis exhaustivo y profundo sobre los alcances y limitaciones de las competencias docentes en general, sin embargo, es prudente considerar algunas definiciones.

Una primera definición consiste en representar a la competencia docente como un: “Conjunto de valores, creencias, y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad para garantizar una buena educación a todos” (Escudero, 2006, p.34). Al respecto, el mismo autor clasifica a las competencias docentes en tres categorías: el conocimiento de base, la capacidad para enseñar y la responsabilidad profesional. La primera, identificada por los contenidos y las metodologías empleadas para lograr el aprendizaje, la segunda, representada por la habilidad de diagnosticar, planear, enseñar y evaluar y, la tercera, relacionada con la ética, el compromiso y la colaboración.

Por otro lado, de acuerdo con Prendes *et al.* (2018), basándose en las ideas de Zabalza (2007) la competencia docente es aquella que: “Permite a un profesor planificar la enseñanza, seleccionar y organizar los contenidos, presentar la información, seleccionar metodologías, diseñar tareas,

interactuar con el alumnado, realizar la labor tutorial, investigar, reflexionar y sentirse miembro de la institución” (p.7). Dichos autores, clasifican a las competencias docentes en siete dimensiones: disciplinares, para la gestión de la enseñanza, para la gestión del aprendizaje, tecnológicas, para la colaboración, organizativas e institucionales y para el desarrollo profesional.

Uno de los trabajos más conocidos en el ámbito de las competencias docentes es el desarrollado por Kholer y Mishra (2006) con el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) y las tres dimensiones para el desarrollo de estas: el conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar. El primero, hace alusión a la capacidad de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta las posibles desviaciones, el segundo, la necesidad de implementar medios tecnológicos en dicho proceso y, la tercera, siempre en el marco de la asignatura o campo disciplinar que corresponda.

Desde el punto de vista de Perrenoud (2007), la profesión docente debe estar orientada en el desarrollo de diez competencias: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a padres, utilizar la nuevas tecnologías, afrontar los deberes y lo dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Por lo tanto, las competencias docentes son el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al profesorado resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias digitales docentes

A principios del siglo XXI y como consecuencia del fenómeno de la globalización, el funcionamiento de la sociedad se ha caracterizado por una mayor complejidad, un gran dinamismo y una amplia diversidad, lo que ha provocado que los individuos desarrollen un conjunto de competencias para su inclusión en la vida social, una de estas son las digitales. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las competencias digitales son aquellas que:

Facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de estas. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras al alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general.

Por otro lado, para la Comisión Europea (2006) una de las competencias que debe desarrollar el ciudadano del siglo XXI, es la digital, la cual define como:

El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p.15)

Por lo anterior, es importante saber que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2020) cataloga a dichas competencias digitales en tres: las funcionales, las genéricas y las avanzadas. Las primeras, permiten a los individuos el acceso y el uso de la tecnología (por ejemplo, entender conceptos básicos relacionados con la tecnología, poder manejar software y hardware en distintos dispositivos, etc.), las segundas, permiten obtener un beneficio mayor para los individuos (por ejemplo, manejar programas que beneficien al desarrollo de sus labores, crear contenido, evaluar riesgos, etc.) y, las terceras, son exclusivamente de los especialistas (por ejemplo, programación o desarrollo de aplicaciones). Se ha considerado el concepto de competencia digital en términos generales, pero ¿En qué consisten las competencias digitales docentes?

En el ámbito educativo, el término de competencia digital se ha ligado al desarrollo de nuevos mecanismos en la transferencia de conocimientos en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles educativos. De acuerdo con diversos autores Lankshear y Knobel (2008) Bawden (2008) Covello (2010) la competencia digital implica incorporar nuevas habilidades y conductas para la construcción del conocimiento, teniendo como principio el acceso a la tecnología, lo que se denomina: generar una nueva alfabetización digital. Lo anterior, con el objetivo de realizar un acompañamiento didáctico en cada una de sus fases, desde el diagnóstico hasta las diversas formas de evaluación, haciendo uso eficaz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Bajo este contexto, suele usarse de forma equivalente el término alfabetización digital y el de competencia digital.

En este sentido, para el desarrollo de las competencias digitales sobresalen la aplicación de mecanismos tecnológicos que orienten las habilidades, actitudes y conocimientos de los docentes y la capacidad de estos para hacerle frente a los problemas que implica desarrollar sus labores en una sociedad cada vez más interdependiente. En definición de Krumsvik (2011), la competencia digital docente es: “El uso de las TIC en un contexto profesional con buen criterio pedagógico- didáctico y su conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y la formación digital de los alumnos y estudiantes” (p. 44). Desde esta perspectiva, resulta interesante retomar las ideas de Carrera y Coiduras (2012) que apuntan opiniones adicionales sobre lo que deben contener las competencias digitales docentes:

Conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que [...] el profesor o el educador debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje alcanzando mayores niveles de logro y promover procesos de mejora e innovación permanente en los procesos formativos. (p.15)

Desde el punto de vista Esteve *et al.* (2014) las competencias digitales docentes no solo suponen adquirir un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al profesorado

resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza- aprendizaje haciendo uso de las TIC, sino que se debe ser capaz de “movilizarlos, combinarlos y transferirlos para actuar de manera eficaz con vistas a una finalidad” (p.41). Basándose en las ideas de Hall *et al.* (2014), dichos autores contemplan lo siguiente:

Un docente que es competente digitalmente debería disponer de las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para promover un verdadero aprendizaje en un contexto enriquecido por la tecnología [...] siendo capaz de utilizarla para mejorar y transformar las prácticas del aula y para enriquecer su propio desarrollo profesional e identidad. (p.41)

Por lo tanto, las competencias digitales docentes consisten en una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al profesorado resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información a su alcance.

La pandemia de COVID-19 y la redefinición docente

A finales de 2019 y principios de 2020, de manera rápida y alarmante, el virus SARS-CoV 2, causante de una letal enfermedad denominada COVID-19, se propagó por todo el mundo. El 11 de marzo de 2020, en conferencia de prensa, el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), señaló que dicho virus se estaba propagando de persona en persona en diversos países del mundo, por lo que se le atribuía a este fenómeno la categoría de pandemia. Como consecuencia, la respuesta inmediata de la mayoría de los gobiernos, a través de sus ministerios y/o secretarías de salud pública, fue implementar medidas sanitarias extraordinarias, tales como el distanciamiento y el confinamiento social. Lo anterior, ha traído consigo una serie de consecuencias catastróficas en cada una de las dimensiones de lo social.

De acuerdo con la OCDE (2020), más allá del efecto en la salud física y mental de las personas, el alcance del impacto socioeconómico de la misma, gira en torno a las medidas de confinamiento adoptadas por las distintas naciones, ya que se detiene por completo la actividad económica y social de la población. Por otro lado, además de los efectos adversos en términos económicos, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) considera que la pandemia de COVID-19 ha evidenciado grandes problemas en términos de desigualdad social y acceso a oportunidades, tales como la imposibilidad de estudiar y trabajar a distancia.

Básicamente, la propagación del virus SARS-CoV 2 ha venido a modificar por completo la cotidianidad de cada una de las personas de las sociedades afectadas, desde la salud física y mental, hasta el ámbito económico, laboral, académico, cultural y social. Con dichos efectos negativos, los diversos sectores de la sociedad se han visto en la necesidad de implementar nuevos mecanismos de comunicación adoptando el uso de las TIC, ocasionando que las actividades empresariales, profesionales y de educación se realicen desde casa a través de la conexión a Internet.

En el ámbito educativo, la pandemia de COVID-19 ha provocado una reinención de los procesos bajo los que, históricamente, se han atendido las necesidades de los estudiantes, docentes y directivos y, de las condiciones en que sea han cimentado la mayoría de los sistemas

educativos a nivel internacional. En este sentido, con el objetivo de disminuir la capacidad de contagio y propagación del virus, los gobiernos se vieron en la necesidad de suspender de manera indefinida las clases presenciales, lo que origino el cierre total y/o parcial de los centros educativos.

En México, mediante el ACUERDO 02/03/20 publicado el 16 de marzo de 2020 en el Diario Oficial de la Federación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidió suspender las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de esta, lo anterior, como una medida preventiva para reducir el impacto en la transmisión de la COVID-19 en territorio nacional. En el estado de Morelos, a partir del 18 de marzo, mediante una conferencia de prensa a cargo del titular de la secretaría de salud estatal, se informó la interrupción total de clases presenciales en todos los niveles educativos. De acuerdo con cifras del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), retomadas por la OCDE (2020), en América Latina y el Caribe, suspendieron actividades el 95% del total de estudiantes, es decir, aproximadamente 154 millones.

Como ya se ha mencionado, dicha suspensión, trajo consigo una serie de retos y oportunidades inéditas que tenían como única alternativa la puesta en marcha de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la educación virtual o a distancia, haciendo uso de las TIC para su correcta implementación. En este contexto, las diversas instituciones educativas se tuvieron que armar con herramientas tecnológicas, capacitar al personal docente, administrativo y directivo, sensibilizar a los padres de familia y motivar los estudiantes para darle puntual continuidad a sus estudios.

Las competencias digitales docentes en un plantel semiurbano de educación media superior

El papel tradicional del docente, como lo conocíamos, se queda corto para el desempeño de sus funciones bajo esta nueva dinámica producto de la pandemia de COVID-19. Es decir, el conjunto de competencias que le permitían solucionar los diversos problemas en la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en términos pedagógicos, como en el ámbito socioemocional de los estudiantes, resultan insuficientes. Por lo anterior, el desarrollo de competencias digitales por parte de estos resulta estrictamente imprescindible en el ejercicio de la docencia y en el ámbito educativo en general, básicamente, hacer uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información a su alcance.

En este orden de ideas, el objetivo principal del presente estudio exploratorio consiste en identificar y analizar el grado en el que se encuentran desarrolladas las competencias digitales en los docentes en un plantel de educación media superior semiurbano perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM) frente a la pandemia de COVID-19. De manera no presencial y para la recolección de información, se realizó un cuestionario prediseñado a través de la plataforma de Google Forms al que los docentes tuvieron acceso mediante su cuenta de correo institucional, contestándolo de manera anónima durante el mes de noviembre, siendo participe el 80% de los docentes adscritos a dicho plantel. Cabe señalar, que el análisis

y resultados del presente estudio no pretende realizar una generalización al respecto, sin embargo, procura ser un primer acercamiento para considerar algunas de las condiciones que enfrentan los docentes de un plantel de educación media superior semiurbano en sus esfuerzos por desarrollar competencias digitales en la actualidad.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, es una institución educativa que por más de treinta y dos años ha formado estudiantes de nivel medio superior en el estado de Morelos. Cuenta con 22 centros educativos, de los cuales 13 son planteles escolarizados y 9 centros de servicio de educación a distancia (EMSAD), con una cobertura aproximada de 12,000 alumnos en 20 municipios del estado. En las aulas del COBAEM, se pone en marcha el Plan de Estudios correspondiente al Bachillerato General, conformado por asignaturas de formación básica, formación propedéutica, formación para el trabajo y extracurricular (paraescolar y orientación educativa).

Por otro lado, el poblado de Chinameca se ubica en la parte sur del municipio de Ayala en el oriente del estado de Morelos. De acuerdo con el Censo de población 2020 llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI,2020) cuenta con una población total de 2887 personas, de los cuales 48.9% son hombres, mientras que el 51.1% son mujeres, lo que la hace entrar en la categoría de semiurbana. En esta localidad, se encuentra ubicado el Plantel 13 del COBAEM, en el que laboran alrededor de 22 personas, incluyendo directivos, administrativos y docentes, siendo estos últimos el objeto de estudio para el presente análisis.

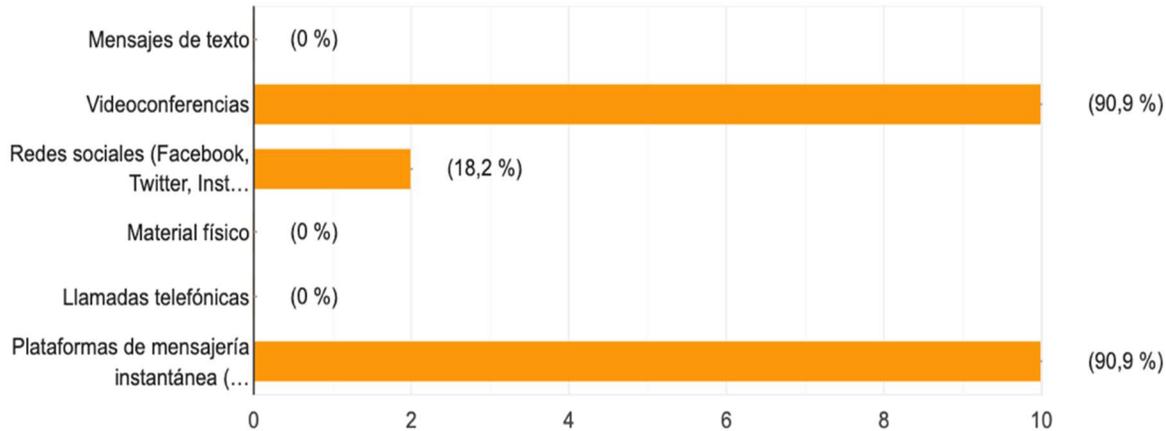
Resultados obtenidos y análisis

Al realizar el cuestionario prediseñado, mediante las condiciones anteriormente mencionadas, se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación. Algunos datos generales respecto a los docentes consultados son que el 64% corresponden al género masculino y el 36% al femenino. Respecto a la edad, el 45% manifestó tener entre 31 y 40 años, el 36% entre 41 y 50 años y el 19% entre 26 y 30 años. En relación al grado máximo de estudios, el 64% afirma poseer título de Licenciatura o Ingeniería, mientras que el 36% posee grado de Maestría. Por otro lado, respecto a los años de experiencia docente, el 36% manifestó tener menos de 5 años, el 28% de 5 a 10 años, el 9% de 10 a 15 años y el 27% de 15 a 20 años. Como dato adicional, se consultó el promedio de alumnos por grupo que los docentes del Plantel 13 Chinameca del COBAEM tuvieron en la primera parte del ciclo escolar 2020-2021, resultando que el 36% tiene en promedio grupos de entre 26 y 45 alumnos, el 28% entre 15 y 25 alumnos, el 20% tiene más de 45 alumnos y el 16% menos de 15 alumnos por grupo.

Entrando en materia de competencias digitales docentes, el 82% de los docentes consultados afirmaron haber tomado cursos para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, de estos, sólo el 9% considera que, hasta antes de la pandemia de COVID-19, no consideraba útil la información obtenida durante dichos cursos. A pesar de lo anterior y previo a la etapa de contingencia que vivimos a nivel mundial, el 64% de los docentes consultados no se consideraba ampliamente capacitado para el desarrollo de

las clases no presenciales, mientras que el 36% restante, sí creía poseer las habilidades y actitudes necesarias para hacerle frente al nuevo contexto.

Gráfica 1. Recursos utilizados por los docentes para la comunicación con los estudiantes ante la implementación de clases no presenciales

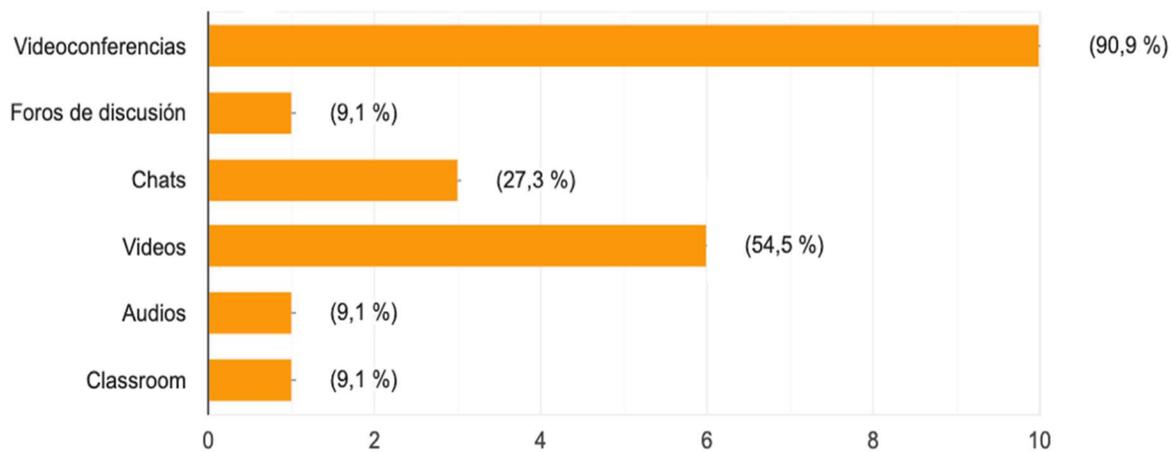


FUENTE: Elaboración propia

La Gráfica 1, muestra los recursos utilizados en mayor medida por los docentes consultados para mantener la comunicación con los estudiantes ante la impartición de clases no presenciales. Los medios más utilizados son las videoconferencias y las plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp y Messenger, el 91% de los docentes así lo afirma, mientras que las redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram son utilizadas por el 18% de estos. Los mensajes de texto, la entrega de material físico y las llamadas telefónicas no son utilizadas.

Por otro lado, la Gráfica 2, muestra las herramientas digitales que en mayor medida utilizan los docentes del Plantel 13 Chinameca del COBAEM para el desarrollo de sus clases no presenciales. Apenas con el 9% cada una, las menos utilizadas resultan ser los foros de discusión, mandar audios y el uso de la plataforma Classroom de Google, mientras que las videoconferencias son utilizadas por el 91% de los docentes consultados, el 55% emplea videos y un 27% se apoya en los chats que proporcionan diversas plataformas.

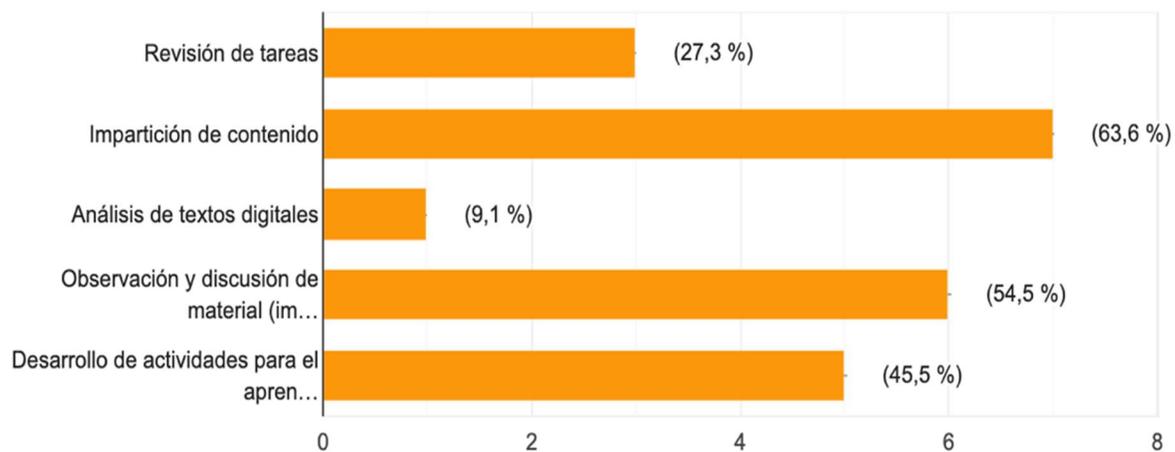
Gráfica 2- Herramientas digitales utilizadas por los docentes para el desarrollo de sus clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

Respecto a las actividades realizadas durante las sesiones de clases no presenciales el 64% de los docentes afirman impartir el contenido de sus asignaturas, el 55% también realiza la observación y discusión de material (imágenes, videos, audios, etc.), mientras que el 46% implementa actividades que vayan encaminadas al aprendizaje. Por otro lado, únicamente el 27% de ellos se dedica a la revisión de tareas y un 9% al análisis de textos digitales (Gráfica 3).

Gráfica 3. Actividades realizadas por los docentes durante las sesiones de clases no presenciales

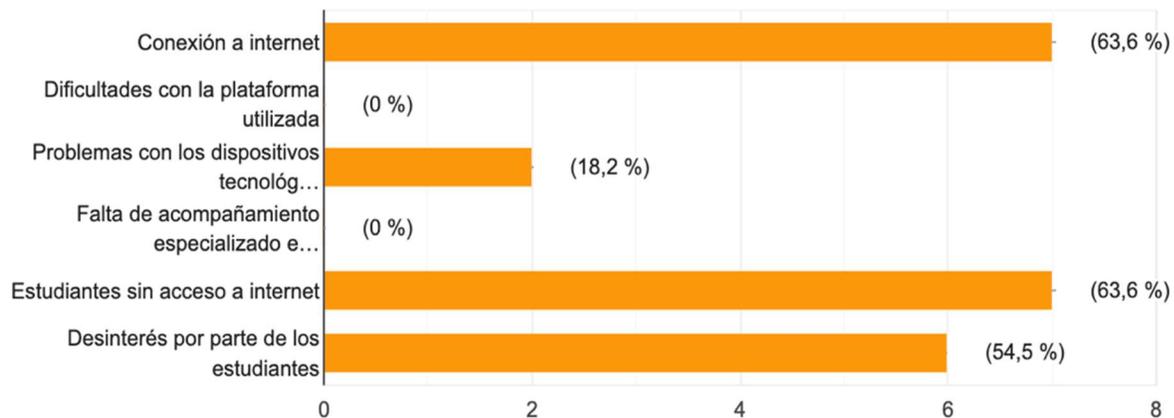


FUENTE: Elaboración propia

Conocer las dificultades a las que se enfrentan los docentes en la impartición de clases no presenciales resulta ser un apartado muy interesante para los fines del presente estudio. El mayor problema del 63% de los docentes consultados es la inestabilidad de su conexión a internet y el que los estudiantes no tienen acceso esta red global de intercambio de información, el 54% considera el desinterés de los estudiantes por aprender como una gran dificultad y, únicamente

el 18% de ellos, afirma que es la falla con los dispositivos tecnológicos utilizados, mientras que no son problema para este fin la plataforma utilizada ni la falta de acompañamiento especializado en el desarrollo de las clases virtuales (Gráfica 4).

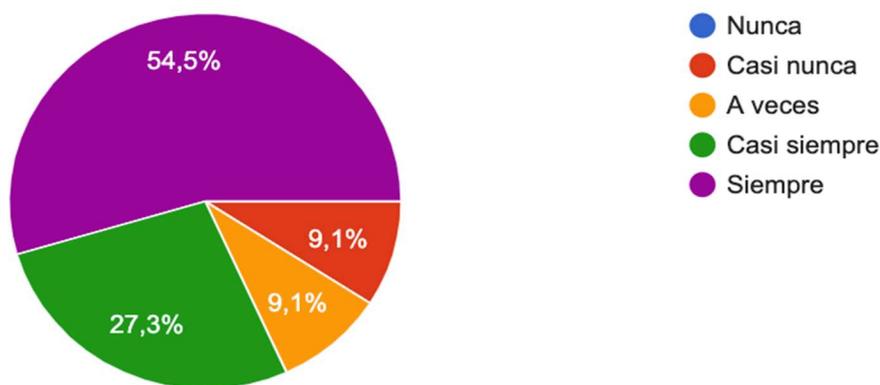
Gráfica 4. Dificultades a las que se enfrenta el docente en la impartición de clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

La evaluación y la retroalimentación resultan ser una etapa muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, deben ser contempladas en el desarrollo de las competencias digitales docentes. Considerando lo anterior y en el marco de las clases no presenciales, el 55% de los docentes consultados, afirmó utilizar siempre las TIC en la fase de evaluación, el 27% casi siempre y el 9% casi nunca y a veces. Cabe señalar que ninguno de los consultados, afirmó nunca haber utilizado las TIC en este sentido (Gráfica 5).

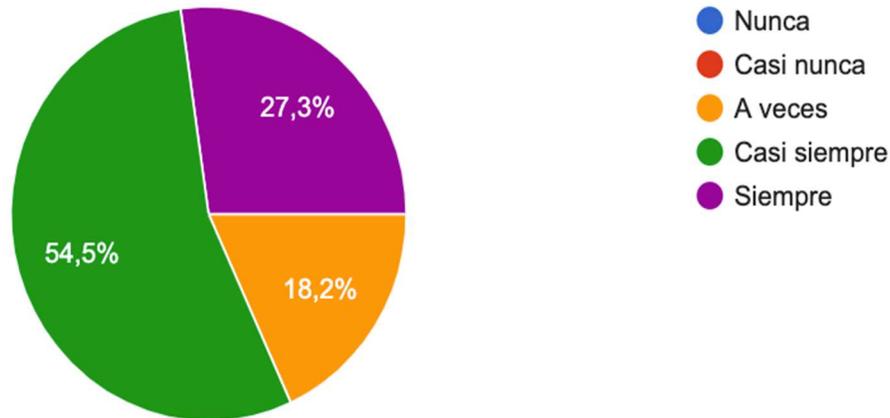
Gráfica 5. Regularidad con la que se utilizan las TIC en la etapa de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje



FUENTE: Elaboración propia

Por otro lado, la Gráfica 6, muestra la regularidad con la que los docentes consultados realizan una retroalimentación a sus alumnos en el marco de las clases no presenciales. El 27% de ellos, lo realiza siempre, el 55% casi siempre y el 18% a veces, no habiendo quien casi nunca o nunca lo lleve a cabo.

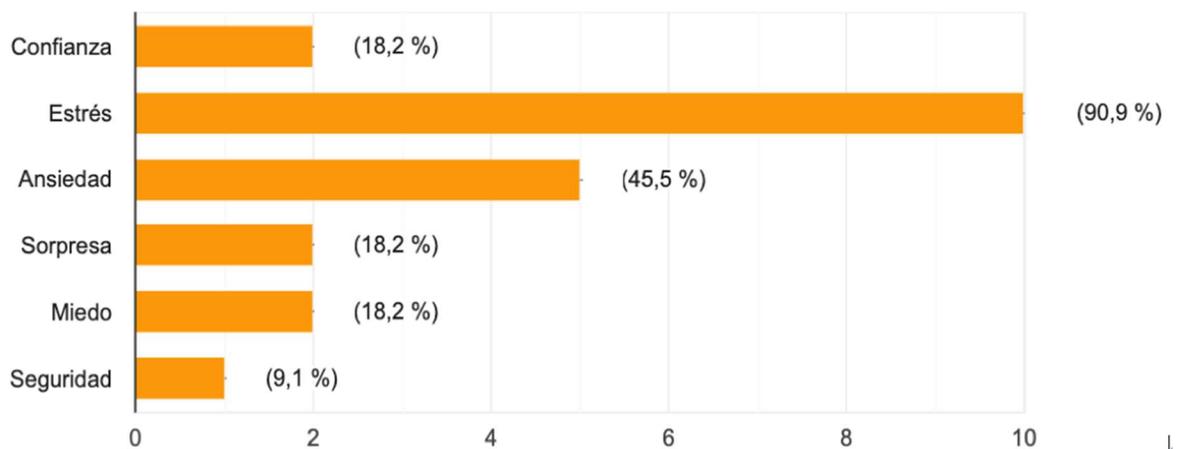
Gráfica 6. Regularidad con la que se realiza una retroalimentación al desempeño de los estudiantes en el marco de las clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

Al concluir la recolección de información, se les pidió a los docentes consultados que seleccionaran los sentimientos que experimentaron al iniciar el período de clases no presenciales. El sentimiento que mayormente experimentaron el 90% de los docentes fue estrés, el 45% ansiedad frente a la nueva dinámica, el 18% de ellos afirmó haber sentido confianza, sorpresa y miedo, mientras que únicamente el 9% sintió seguridad (Gráfica 7).

Gráfica 7. Sentimientos experimentados por los docentes al iniciar las clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

Las competencias digitales docentes se han ido generando mediante cursos optativos o alternativos que las instituciones educativas ofrecen a su personal académico. En la actualidad, a dichas capacitaciones, se les ha quitado la etiqueta de voluntarias pasando a ser de carácter necesarias y obligatorias. Sin embargo, a pesar de ello, los docentes consultados en nuestro estudio afirman que una de las grandes dificultades al momento de desempeñar sus funciones y que les impide hacer uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información es la condición de la conexión a internet y, por supuesto, que los estudiantes del plantel en cuestión, no tienen acceso a esta red global de acceso a la información.

De acuerdo con datos de la OCDE (2020) en los países de América Latina y el Caribe solo el 34% de estudiantes de educación primaria, el 42% de los estudiantes de educación secundaria, y el 68% de estudiantes de educación media superior cuentan con acceso a una computadora conectada a internet en casa, siendo más grave la situación para aquellos estudiantes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. En este sentido, la brecha digital es considerada el principal obstáculo a vencer por parte de los directivos, docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo anterior, resulta contradictorio que el 90% los docentes consultados utilicen como principal herramienta digital para el desarrollo sus clases no presenciales aquella que exige una mayor capacidad y velocidad de conexión a internet, las videoconferencias. Una posible explicación, es el esfuerzo por parte ellos para cumplir un determinado horario de clases y estar siguiendo de manera precisa y oportuna el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro lado, también podría interpretarse como la exigencia de autoridades y directivos para utilizar dicha herramienta, aún cuando las condiciones del contexto mencionadas anteriormente, no sean las más favorables para ello.

Por otro lado, respecto a las actividades realizadas durante las sesiones de clases no presenciales por parte de los docentes consultados, resalta que el 64% de ellos se dedican a impartir contenidos de sus asignaturas y el 55% a observación y discusión de materiales (imágenes, videos, audios, etc.). Lo anterior permite inferir que en un centro educativo bajo condiciones semiurbanas, como lo es el Plantel 13 Chinameca del COBAEM, se ha optado por ejercer un proceso de enseñanza- aprendizaje virtual tutelado por el docente, incluyendo, por supuesto, dinámicas que permiten el desarrollo de determinado grado de autonomía en los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje está constituido por varias etapas, dentro de las cuales destacan la evaluación y la retroalimentación al desempeño del estudiante. Es de reconocerse la importancia que les atribuyen a estas fases los docentes consultados, aún bajo una dinámica inédita y con factores contextuales en contra, la mayoría, siempre o casi siempre, hacen uso de las TIC para evaluar y complementar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Considerando que un 36% de los docentes consultados tiene una experiencia en la enseñanza de 10 años o más y que un 82% de ellos ha tomado algún curso para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, resulta importante reconocer que los sentimientos que en mayor medida se hicieron presentes entre ellos al iniciar el período de clases no presenciales fueron el estrés y la ansiedad, el primero, lo

experimentó más del 90%, mientras que el segundo surgió en el 46% de los docentes. Sin duda alguna, lo anterior es reflejo de que cuando se pone en la mesa el tema de las competencias digitales docentes, aunque se esté técnicamente capacitado, en algún momento hay que considerar, también, el fortalecimiento en las capacidades socioemocionales de los profesores.

A manera de conclusión

Se ha mencionado con anterioridad, que el desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes en los diversos niveles educativos es indispensable para realizar sus funciones dada la época tan compleja, dinámica y diversa en la que vivimos, a lo que se suma la enorme interdependencia política, económica y social entre los diversos países del mundo. Lo anterior, está siendo evidenciado de manera abrupta por la lamentable crisis de salud provocada por la pandemia de COVID-19 que, desde principios de 2020, transformó la manera en que la gente convive, trabaja y aprende.

Ante esta inesperada situación, las distintas instituciones educativas deben procurar desarrollar los medios y las herramientas necesarias para que, en conjunto, directivos, administrativos y docentes, logren desarrollar una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza- aprendizaje, haciendo uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información a su alcance. Ha quedado claro que uno de los principales retos para conseguir lo anterior, es lograr identificar pero sobre todo comprender, la diversidad de contextos en los que se pretenden implementar estrategias con estas características; no desarrollarán el mismo tipo de competencias digitales los profesores de una institución de educación media superior ubicada en la zona metropolitana de Monterrey, que uno ubicado en una zona semiurbana del oriente del estado de Morelos y, este último, no requerirá de las mismas habilidades, actitudes y conocimientos que necesita desarrollar uno que labora en la sierra norte del estado de Guerrero.

Lo importante es reconocer esta variación de condiciones, sobre todo socioeconómicas, para tomar en cuenta los alcances y limitaciones en el desarrollo de competencias digitales docentes en el marco de la pandemia de COVID-19, pues estas, determinan en gran medida la dinámica adoptada en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de ellos.

Una vez identificado lo anterior, podría realizarse una clasificación sobre cuáles habilidades, actitudes y conocimientos son eficazmente realizables mediante las TIC y, en función de ello, lograr un fortalecimiento continuo para ofrecer a los estudiantes un personal docente concientizado y capacitado para hacerle frente a los diversos problemas e imprevistos que surjan en el ejercicio de sus funciones. ➤

Referencias/References

- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En Lankshear, C. & Knobel, M. *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). New York: P.L.
- Carrera, F.X. y Coiduras, J.L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10, 273-298.
- CEPAL (2020) Los efectos económicos y sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe.
- Covello, S. (2010). *A review of digital literacy assessment instruments*. New York: Syracuse University: School of Education.
- Comisión Europea (2016). *DigCompOrg. Digitally Competent Educational Organisations*. Disponible en <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. Escudero y A. Luis (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, F., Duch, J. y Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*.
- Esteve-Mon, F., Gisbert-Cervera, M. y Lázaro-Cantabrana, J.L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación?. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55, 38-54.
- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the Digilit Leicester project.
- INEGI (2020) Censo 2020 <https://www.inegi.org.mx/sistemas/scitel/consultas/index>
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (tpack) for educators*. New York: Routledge.
- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1, 39-51.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Digital literacy and participation in online social networking spaces. En *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 249-278). New York: P.L.
- OCDE (2020), *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America* OCDE. París
- OCDE (2020) *COVID-19 en América Latina y el Caribe: consecuencias socioeconómicas y prioridades de política*. OCDE. París.

- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje. Graó Colofón. México.
- Prendes, M.P, Gutierrez, I. y Martínez, F. (2018) Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI, RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 7, 02-22.
- UNESCO (2020) Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNICEF (2020). Covid 19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. ONU- UNICEF. New York.
- Vargas-D'Uniam, J., Chumpitaz-Campos, L., Suárez-Díaz, G. y Badia, A. (2014). Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18,361-376.
- Zabalza, M.A. (2007). Competencia docente del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Sobre el autor/About the author

Daniel Domínguez Hernández es Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestro y Doctor en Ciencias Sociales por la misma institución educativa. Miembro de la Red Internacional para la Innovación de Educación a Distancia. Integrante del Comité Internacional Interinstitucional de Formación de Recurso Humano de la RIIED. Actualmente, colaborador del cuerpo académico de Ciencia Política y Administración Pública del CU Amecameca de la UAEMex.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)