

Competencia digital del profesorado en tiempos de pandemia: análisis de tres experiencias docentes en Educación Superior

Lucía Sánchez-Tarazaga (lvicente@uji.es), Aida Sanahuja Ribes (asanahuj@uji.es), Francesc Esteve-Mon (festeve@uji.es) y Paola Ruiz-Bernardo (ruizma@uji.es)
Universitat Jaume I (Castellón, España)

Introducción

En una sociedad cada vez más global e interconectada, la competencia digital de la ciudadanía resulta esencial. Una competencia que, según la Comisión Europea (2018), implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales, ya sea para el aprendizaje, el trabajo o la participación en la propia sociedad en la que nos encontramos inmersos. Incluye aspectos como la gestión de la información, la comunicación y la colaboración en nuevos entornos, la creación de contenidos digitales, la seguridad o la resolución de problemas, entre otros.

Si bien esta competencia resulta básica, todavía se pone más de manifiesto en el caso docente, siendo hoy en día una prioridad educativa en los sistemas educativos de todo el mundo (UNESCO, 2019). Ser profesor competente en esta área implica diseñar y transformar las prácticas de aula, utilizando la tecnología para llevar a cabo su tarea de la forma más idónea posible (Esteve, et al. 2018). Constituye una labor clave del profesorado posibilitar oportunidades de aprendizaje que contribuyan a aumentar estas capacidades en el estudiante. No obstante, este cometido no recae (o no debiera recaer) únicamente en el docente, sino que se debe apoyar desde la institución (Sánchez-Tarazaga, 2016) y articular estrategias encaminadas al desarrollo de la competencia digital de su profesorado.

En este trabajo presentamos una selección de tres prácticas docentes en las titulaciones del ámbito de Educación desarrolladas durante el período de la pandemia en la Universitat Jaume I (Castellón, España). Estas se enmarcan dentro del Plan UJI Digital (2020-2023), una decidida apuesta de la citada universidad por la formación docente para un mundo digital, basado en el marco Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu) (Redecker y Punie, 2017).

Para la selección de las tres experiencias, nos hemos basado en los criterios que propone la UNESCO, más concretamente en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations)¹, que ha especificado cuáles son los

¹ <https://en.unesco.org/themes/social-transformations/most>

atributos de una buena práctica educativa y los rasgos que la caracterizan. En términos generales, las buenas prácticas han de ser: 1) Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas; 2) Efectivas, demuestra un impacto positivo sobre la mejora; 3) Sostenibles, pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; 4) Transferibles, pues sirven como modelo para desarrollar políticas e iniciativas en otros lugares. Además, hemos añadido un criterio referido a la 5) Inclusión, alineándose así con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con el plan estratégico de la universidad.

Experiencia 1: Adaptación mediante metodologías y recursos activos digitales

Contextualización

La primera experiencia que presentamos se ha llevado a cabo en la asignatura de Didáctica General. Se trata de una asignatura obligatoria del primer curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Está estructurada alrededor de tres tareas: 1) programación didáctica (50%), 2) informe y recurso sobre una estrategia metodológica (25%) y 3) cuestionario sobre los contenidos teóricos (preguntas tipo test y de desarrollo).

Descripción de la práctica

Con respecto a la parte de teoría, se enviaba videos explicativos (clases asíncronas) y documentos para que el alumnado trabajara los contenidos de manera autónoma. Asimismo, también se disponía, en el aula virtual (Moodle), de foros de dudas para compartir inquietudes o foros de debate (p.ej. En tiempos de confinamiento, ¿tareas escolares sí o no?). Además, se sustituyó la exposición del trabajo por la elaboración de un recurso didáctico (video, web, infografía, juego...) sobre una estrategia metodológica. Para poder evaluar este recurso se realizó una evaluación entre iguales mediante la herramienta “Taller” que ofrece Moodle. De este modo, el alumnado pudo ver los recursos metodológicos efectuados por sus compañeros y darles *feedback* ofreciendo sus valoraciones y propuestas de mejora. Al finalizar la asignatura el alumnado realizó un cuestionario mediante el aula virtual para ver si habían adquirido los contenidos teóricos trabajados.

En cuanto a las prácticas de la asignatura, el alumnado, por grupos, realizaron una programación didáctica. En la primera sesión de prácticas, que se hizo de manera presencial, además de hacer algunas dinámicas de cohesión de grupo, el alumnado confeccionó los grupos y generó una carpeta compartida en el DRIVE (aplicaciones de Google) con todos los miembros del grupo y el profesorado. Después de la suspensión de las clases presenciales, el alumnado continuó trabajando la programación didáctica mediante los documentos compartidos. Además, se crearon 15 salas virtuales (*Meet*) para que el alumnado pudiera trabajar. La profesora, en la hora habitual de clase, iba conectándose a las salas para resolver dudas sobre el punto que había que trabajar esa semana referente a la programación didáctica (clases sincrónicas). Así mismo, la docente semanalmente y antes de la clase sincrónica enviaba instrucciones al foro de avisos del aula virtual con el punto a

abordar y el alumnado disponía de un documento con instrucciones de cada punto de la programación didáctica. Una vez el grupo había trabajado un apartado la profesora lo revisaba (en la carpeta del *DRIVE*) dando *feedback* y haciendo propuestas de mejora a incorporar de cara a la entrega final. Además, la última semana se proporcionó al alumnado una hoja de verificación para que cada grupo pudiera hacer una auto revisión de la programación didáctica (estrategia de regulación y autorregulación del aprendizaje) y una rúbrica de autoevaluación del trabajo en grupo que se incorporó al cuaderno del equipo.

Resultados

En la última sesión de la asignatura se pidió la participación y la voz del alumnado a partir de dos dinámicas.

La primera dinámica que se realizó fue la de *Nube de palabras* a través de la aplicación [Menti.com](https://www.menti.com), el alumnado escribió 3 palabras que sintetizaban o recogían la esencia de lo que había significado cursar la asignatura de manera virtual. La nube de palabras que generaron entre todos destacaba: aprendizaje, compañerismo, responsabilidad, esfuerzo, etc. (Figura 1).



Figura 1. Nube de palabras sobre lo que había significado cursar la asignatura (texto en la lengua propia valenciana).

Posteriormente, se realizó la dinámica “Felicitó-Crítico-Propongo” a través de la aplicación [Padlet](https://padlet.com). Se pidió al alumnado que indicaran, de manera anónima, aspectos a felicitar de la asignatura, críticas constructivas y propuestas de mejora.

Seguidamente, en la Tabla 1 se presenta algunos ejemplos de los principales comentarios.

Tabla 1. Síntesis de los comentarios recogidos mediante la dinámica Felicito-Critico-Propongo.

Felicito	Critico	Propongo
<ul style="list-style-type: none"> -La implicación y la comprensión de las profesoras hacia todos los alumnos, tanto en las clases presenciales como en la situación que estamos viviendo actualmente. -El buen trabajo y esfuerzo que han hecho las profesoras con la situación del COVID-19. -Empatía que han tenido las profesoras con nosotros. -La capacidad de las profesoras para hacer la asignatura online. -La organización de las clases. -Los videos y tutorías para seguir la asignatura con mayor facilidad. -El esfuerzo por parte del profesorado para mejorar la forma de aprender y en la hora del cierre la comprensión que ha habido. -El interés por parte de las docentes ante la continuación de la asignatura y 	<ul style="list-style-type: none"> -Mucha carga de trabajo en las clases teóricas. -La cantidad de trabajo y materia para el examen. -La cantidad de información dentro de cada temario. -Las formas de presentar las metodologías, aunque ha sido por la situación COVID-19, sé que en el aula habríamos aprendido mucho más. -El trabajo de metodologías didácticas, considero que, aunque hemos realizado presentaciones dinámicas sigue siendo un trabajo bastante costoso de cara al examen. Además de toda la materia. -Hubiera estado bien crear una carpeta con los trabajos de metodologías de todas las compañeras. Hay algunos que no lo subieron al foro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Clases teóricas en menos carga de información y más participación. -Tal vez, en las clases prácticas enviar un video explicativo el día anterior a la sesión de clase. -Mejora de la carga de los trabajos. -Hubiera estado bien que unos días antes de las videoconferencias ya hubiéramos tenido indicaciones para ir adelantando trabajo. -Algunas clases en directo para poder preguntar dudas en el momento. -Hacer el examen de manera complementaria, pues, en la programación se ve si se han logrado los temas de la parte teórica.

Experiencia 2: La importancia de la retroalimentación

Contextualización

Esta práctica se ha realizado en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en segundo curso, con un total de 45 alumnos. Recoge la experiencia de tutorizar a siete grupos de trabajo en un proyecto con la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). El proyecto supone el 50% de la calificación de la asignatura (el otro 50% es para teoría). Siendo conscientes de la necesidad de evaluar para conseguir un aprendizaje en el alumnado durante estos meses (evaluación formativa), se ha utilizado diferentes herramientas de evaluación y tutorización con un doble objetivo: 1) adaptarnos a la diversidad de estilos de aprendizaje, 2) dar y recibir feedback sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, esto ha permitido conseguir un acompañamiento académico y emocional del alumnado.

Descripción

Durante el desarrollo del proyecto, las estrategias y herramientas utilizadas han sido las siguientes:

1) Tutoría oral, a través de Google Meet: cada semana el profesorado se ha reunido con cada grupo para comentar dudas concretas y planificar el trabajo de la siguiente sesión.

2) Vídeos sobre las fases del proyecto y retroalimentación grupal, a través de Screencast: se realizaron pequeños vídeos por cada fase. También se aprovechó

para ofrecer retroalimentación, tras las sesiones de tutoría oral sobre aspectos comunes que convenía aclarar. El alumnado que los visualizó indicó que le ayudó a comprender mejor la tarea y tomar notas calmadamente de cada fase del proyecto.

3) Tutoría escrita a través de Moodle (foro) y correo electrónico: el alumnado planteaba dudas concretas sobre el enfoque de su trabajo, la forma de redacción o bien imprevistos que iban surgiendo conforme avanzaba el proyecto.

4) Cuaderno reflexivo de aprendizaje en un documento de Drive: cada grupo utilizaba este instrumento como herramienta de trabajo interno y donde el profesorado podía ver las interacciones entre el grupo, los avances y consultas.

Una vez los grupos entregaron el informe final del proyecto, el profesorado procedió a corregir los mismos con a través de una rúbrica comentada. Todo este material se devolvió al alumnado por correo electrónico, acompañado de la calificación final.

Resultados

Al finalizar la asignatura se envió una encuesta diseñada ad hoc y dirigida al alumnado para conocer su opinión sobre la tutorización de la asignatura. Estaba formado por tres preguntas con diferentes niveles de respuesta, en una escala Likert de 4 puntos (1= nada y 4=mucho) y una pregunta abierta por si consideraban incluir algún comentario adicional.

La primera pregunta buscaba conocer en qué grado las herramientas de tutorización del proyecto han ayudado en su aprendizaje. Los resultados (Tabla 2) indican que todas ellas han ayudado en un grado alto, siendo la que más las tutorías en tiempo real ($M=3,61$) y, en menor medida, la grabación de vídeos ($M=3,05$).

Tabla 2. Media de la valoración de las herramientas de evaluación formativa

Herramienta	N	Valoración media (entre paréntesis desviación típica)
Las tutorías virtuales en tiempo real	23	3,61(DT=0,49)
La grabación de vídeos	22	3,05 (DT=0,65)
Las anotaciones en el cuaderno reflexivo	21	3,43(DT=0,60)
La resolución de dudas por email	20	3,45(DT=0,76)

En cuanto a la segunda cuestión, se preguntaba sobre cómo el alumnado había percibido el *feedback* (Tabla 3). En términos generales, consideran en el mismo grado (M=3,65; DT=0,49) que ha sido claro, concreto y les ha permitido mejorar la tarea. También les ha ayudado a reflexionar sobre su aprendizaje (M=3,43) y a aprender (M=3,35).

Tabla 3. Media en la valoración sobre el tipo de *feedback* recibido

Herramienta	N	Valoración media (entre paréntesis desviación típica)
Ha sido claro	23	3,65 (DT=0,49)
Ha sido concreto	23	3,65 (DT=0,49)
Me ha permitido mejorar la tarea	23	3,65 (DT=0,49)
Me ha permitido aprender y aplicarlo en otras asignaturas	23	3,35 (DT=0,71)
Me ha ayudado a reflexionar sobre mi aprendizaje	23	3,43 (DT=0,66)

En la tercera cuestión se solicitaba que hicieran una valoración global del tipo de *feedback* recibido en el proyecto de grupo. El resultado fue muy positivo, con una media de 3,86 (DT=0,34; N= 23).

Experiencia 3: Coordinación docente la clave para mejorar y ampliar la competencia digital

Contextualización

En esta tercera experiencia nos centramos en la docencia en línea de dos asignaturas del Máster Universitario en Psicopedagogía. Se trata de una asignatura con un grupo de 13 estudiantes.

Descripción

En la primera sesión de las asignaturas, que se realizó de manera presencial y conjunta, se generaron mapas conceptuales mediante la herramienta Manual *Thinking* partiendo de los conocimientos previos del alumnado: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿qué hay en común entre las dos asignaturas? y priorización de los contenidos a abordar. Posteriormente, se declaró el estado de alerta sanitaria ocasionada por la COVID-19 y se repensaron las asignaturas.

Previamente a cada sesión el profesorado enviaba un mensaje al foro de noticias con información sobre la estructura de la sesión virtual. De este modo, siguiendo el horario de la asignatura, mediante el *Meet* se hacían encuentros virtuales entre ambos docentes y el alumnado. Además de la sala general, se generaron tres salas virtuales para que el alumnado pudiera trabajar en grupo.

En la primera sesión virtual compartimos nuestra situación y cómo estábamos viviendo el estado de alarma. En este punto se decidió retomar los mapas conceptuales generados y, a partir de ahí, trabajar tres bloques de contenidos vinculados con ambas asignaturas. A partir de esta renegociación, organizamos el resto de las sesiones virtuales en 4 principales momentos integrados por una tertulia diálogica a partir de texto o vídeo, trabajo en grupos reducidos y posterior puesta en común y cierre con una valoración de la sesión. La distribución del tiempo y los diferentes descansos evitaron fatigas innecesarias y una gestión de los espacios y recursos telemáticos que permitió emplear la interacción social y el diálogo entre iguales como fuente de aprendizaje.

Desde el punto de vista de los recursos empleados para canalizar los aprendizajes del estudiantado fueron: el diario de reflexión, que es una herramienta didáctica donde el alumnado ha vinculado la situación vivida con los contenidos de las asignaturas; el ensayo de posicionamiento, que los obliga a resituarse profesionalmente y en función de las claves tratadas en las asignaturas y el proyecto.

Resultados

En este apartado se recogerán algunas valoraciones e impresiones que los estudiantes plasmaron en sus diarios de reflexión. Conviene apuntar que se firmó, con cada estudiante, el consentimiento informado.

El alumnado valoró de manera muy positiva que se partiera de sus conocimientos e inquietudes y a partir de estas se trazaran ambas asignaturas. *“Era la primera vez que me encontraba con una clase de estas características, donde nosotros éramos los protagonistas y el temario partía de nuestros conocimientos previos, intereses y necesidades”*. [D_MC]. El alumnado valoró de manera muy positiva las “vivencias” compartidas durante el confinamiento “porque no todos hubieran sabido abordar las sesiones del máster tan bien como lo habéis hecho vosotros ante una situación como la que estamos atravesando, el COVID-19. [...]”. [D_L]

En términos generales, el alumnado no está acostumbrado a reflexionar de manera crítica. Este es un elemento que se intenta potenciar desde el máster y el diario resulta una buena estrategia.

“El diario de reflexión ha sido una herramienta que me ha ayudado a asentar los conocimientos y a ir más allá. Sobre todo, me ha permitido crear en mí el hábito de reflexionar [...]. Aunque es una herramienta costosa, considero que nos permite escribir de manera libre sobre las cosas que nos mueven. Relacionándolo con nuestras experiencias y

pensamientos[...]. Este hábito se ha iniciado en un periodo de confinamiento que nunca olvidaremos”. [D_M]

A modo de síntesis

En los últimos años las universidades han intensificado sus esfuerzos, a través de iniciativas de transformación digital, para incorporar estas tecnologías como elemento de modernización de la gestión y de innovación de sus procesos formativos, siendo cada vez más común encontrar entornos de aprendizaje híbridos y flexibles (Bates, 2020; Beaty, 2019).

Estas experiencias relatadas desde los parámetros de una buena práctica asumen los criterios de ser innovadoras y efectivas, en tanto lo han manifestado los mismos usuarios. También cumplen con los criterios de sostenibilidad y transferencia pues estos nuevos diseños didácticos-digitales propuestos continuarán vigentes en los años venideros, en tanto son totalmente adaptables a las diferentes modalidades de enseñanza. Se puede observar su orientación inclusiva, en tanto que se utilizan diferentes formatos de comunicación (síncrona y asíncrona), canales (escrito y oral) y estrategias evaluativas (proyectos, presentaciones y prueba escrita). Además, a través del cuaderno reflexivo y las tutorías, el profesorado ha podido conocer el ritmo de aprendizaje de cada grupo, planificando su trabajo de forma personalizada y también aportando material de consulta específico sobre el tema que abordaba, adaptándose así a sus intereses.

Constituye una barrera, sin duda, el elevado número de estudiantes en muchas de las aulas universitarias. Por ello, para personalizar la educación es necesario aliarnos con la tecnología y ofrecer un espacio para la tutorización que combine diferentes estrategias metodológicas y entornos (entre lo presencial y virtual). En estas circunstancias, tan impredecibles y de continuos avances tecnológicos, se ha evidenciado la importancia de la competencia digital en los docentes universitarios que está siendo desarrollada, mediante un continuo y paciente proceso, gracias a la implantación de las estrategias de formación docente para un mundo digital. Es evidente que este nuevo panorama legitima la importancia y necesidad de ampliar estas líneas estratégicas dentro de la formación inicial de los docentes de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Bates, A. W. (2020). *Teaching in a digital age*. BCcampus, BC Open Textbook Project.
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing Student Directed Hybrid Classes*. EdTech Books
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*.

Diario Oficial de la Unión Europea.

Esteve-Mon, F.M., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 91(32.1), 105-116.

Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Como citar:

Sánchez-Tarazaga, L. & Sanahuja Ribes, A. & Esteve-Mon, F. & Ruiz-Bernardo, P. (2021). Competencia digital del profesorado en tiempos de pandemia: análisis de tres experiencias docentes en Educación Superior *Revista Iberoamericana de Docentes* <https://revistaib.com/blogrevistaib/competencia-digital-del-profesorado-en-tiempos-de-pandemia-analisis-de-tres-experiencias-docentes-en-educacion-superior>