

MODELO TRIPARTITO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES
DOCENTES EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.
TRIPARTITE MODEL FOR THE ACQUISITION OF TEACHING DIGITAL SKILLS IN
UNIVERSITY EDUCATION.

Autor: ¹Adoniram Ramírez Hernández.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6605-2394>

¹E-mail de contacto: 21030113@es.uveg.edu.mx

Artículo recibido: 21 de Enero del 2022

Artículo revisado: 25 de Febrero del 2022

Artículo aprobado: 29 de Junio del 2022

¹Licenciado en Pedagogía graduado en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, (México).

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de examinar una función pedagógica actual, la cual, imbrica la tarea docente de liderar el dominio alfabético digital, revelando y cristalizando acciones de enseñanza innovadora hacia el alumnado de educación básica o universitaria. Para guiar el uso de esta función pedagógica es emergente una modificación curricular contributiva en la formación de profesorado, con especial atención a la formación inicial en docencia mediada por tecnologías digitales. En este marco, la propuesta se origina de una línea conclusiva y generalizada sobre los estudios que reportan un ejercicio infructuoso en competencias digitales docentes. En un primer momento, proponemos de manera sucinta establecer acotaciones orientadas hacia la elaboración de alineamientos tecno pedagógicos, respecto de las competencias digitales docentes (CDD) en educación universitaria, en un segundo momento, reportamos que nuestro modelo de apertura correlaciona dimensiones pedagógicas de corte individual, organizacional y educativo. Finalmente, concluimos la necesidad de valorizar las funciones pedagógicas actuales con énfasis en una doble intencionalidad educativa, de corte teleológica y tecnológica; influyendo a que la realidad educativa se fortalezca por esta cohesión dimensional que pone en contexto la competencia docente como actividad de formación y función.

Palabras clave: competencias docentes, alineamientos tecnopedagógicos, dimensiones ontológicas del profesorado,

modelo tripartito, función tecno-pedagógica.

Abstract

The purpose of this article is to examine a current pedagogical function, which overlaps the teaching task of leading the digital alphabetic domain, revealing and crystallizing innovative teaching actions towards basic or university students. To guide the use of this pedagogical function, a contributory curricular modification in teacher training is emerging, with special attention to initial training in teaching mediated by digital technologies. In this framework, the proposal originates from a conclusive and generalized line on studies that report an unsuccessful exercise in digital teaching skills. In a first moment, we succinctly propose to establish dimensions oriented towards the elaboration of techno-pedagogical alignments, regarding teaching digital competences (CDD) in university education, in a second moment, we report that our opening model correlates pedagogical dimensions of individual cut, organizational and educational. Finally, we conclude the need to value the current pedagogical functions with emphasis on a double educational intentionality, teleological and technological; influencing the educational reality to be strengthened by this dimensional cohesion that puts teaching competence in context as a training activity and function.

Keywords: teaching competencies, techno-pedagogical alignments, ontological dimensions of teachers, tripartite model, techno-pedagogical function.

Sumário

O objetivo deste artigo é examinar uma função pedagógica atual, que se sobrepõe à tarefa docente de liderar o domínio alfabético digital, revelando e cristalizando ações pedagógicas inovadoras para alunos do ensino básico ou universitário. Para orientar o uso dessa função pedagógica, está surgindo uma modificação curricular contributiva na formação de professores, com atenção especial à formação inicial em docência mediada por tecnologias digitais. Nesse quadro, a proposta parte de uma linha conclusiva e generalizada de estudos que relatam um exercício malsucedido de ensino de habilidades digitais. Num primeiro momento, propomos de forma sucinta estabelecer dimensões orientadas para a elaboração de alinhamentos técnico-pedagógicos, no que diz respeito ao ensino de competências digitais (CDD) no ensino universitário, num segundo momento, relatamos que o nosso modelo de abertura correlaciona dimensões pedagógicas de recorte individual, organizacional e educacional. Por fim, concluimos a necessidade de valorizar as atuais funções pedagógicas com ênfase em uma dupla intencionalidade educativa, teleológica e tecnológica; influenciando a realidade educacional a ser fortalecida por essa coesão dimensional que contextualiza a competência docente como atividade e função de formação.

Palavras-chave: competências docentes, alinhamentos tecnopedagógicos, dimensões ontológicas dos professores, modelo tripartite, função tecnopedagógica.

Introducción

Las nuevas tecnologías en la educación se han visto solicitadas por un sinnúmero de instituciones que hacen uso de ellas como medio de alfabetización digital. En esta tesitura, la UNESCO (2011) ha sugerido constitutivamente un deber docente el dominio de tecnologías y competencias digitales que tienen por objeto posibilitar y efectuar acciones de enseñanza hacia el alumnado de educación básica o universitaria.

Desde la investigación educativa, es dable reflexionar y objetar sobre la competencia digital docente (CDD), en el entendido que proyecta capacidades y compromisos para el mundo digital orientado hacia roles de desempeño, función y relación, de carácter sistemático y en constante desarrollo (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). El dominio de la CDD posee dimensiones que superan opiniones anquilosadas, y reduccionistas-disciplinares en cuanto a la profesionalidad del docente. En consecuencia, señala Gudmundsdottir y Hatlevik (2018) que las competencias digitales profesionales son de creciente importancia para la práctica educativa consuetudinaria; entre tanto, las ventajas de su aplicabilidad en amplitud de escenarios educativos dejan en la esfera de la obsolescencia aquellas políticas ideológicas contrarias a la innovación educativa actual.

En efecto, para guiar el buen uso de tales competencias es emergente una modificación curricular tocante a la formación docente, con atención en la formación inicial docente mediada por tecnologías digitales, sin obviar que diversos estudios reportan que el manejo de tales competencias ha sido infructuoso y deficiente por diversos sectores educativos (Suárez-Rodríguez et al., 2013). Por su parte, coincidimos en reconocer la necesidad de esta singularidad formativa que abona a la realización docente en la presente centuria, apuntando junto con García-Valcárcel y Tejedor (2017):

“el desarrollo de habilidades de comunicación y de colaboración usando las TIC favorece el aprendizaje y el trabajo en grupo reflexionando, analizando y resolviendo problemas”.

Así las cosas, se sugiere que las universidades impliquen proyectos institucionales de

formación pedagógica, que orienten el buen uso de las CDD dado el cometido de mejora hacia los procesos de enseñanza, donde una profesionalización de la función docente favorece esquemas de calidad educativa según el alineamiento que se hace de la formación continua. Poniendo especial interés en aquellos grupos de alumnos que tengan una finalidad docente, didáctica o evaluativa basada en tecnologías; como son los grupos estudiantiles de grado con perfil de egreso hacia la práctica del profesorado público o privado (Domingo-Coscollola et al., 2019).

Para cristalizar esta finalidad, Gabarda, Rodríguez y Moreno (2017), considera como factor clave la exposición de un marco de referencia que tenga por objeto fundamentar la adquisición de CDD, con la misiva de seguir mejorando la práctica educativa en la coetánea era digital. De acuerdo con Jiménez et al. (2021), el nivel de competencia digital escapa al simple y habitual uso recreativo de dispositivos tecnológicos, en palabras de Gisbert y Esteve (2016), las competencias digitales docentes son definidas como:

“aquellas herramientas, actitudes y conocimientos referentes a ámbitos tecnológicos, comunicativos, informacional y mediático, que dan lugar a la alfabetización docente y que les sirve tanto a nivel personal como para garantizar una educación de calidad a su alumnado”.

Por esta razón, al constatar esta serie de realidades, se precisa una necesidad de aglutinar los principales modelos de CDD, o apuntar hacia el desarrollo de nuevos modelos que puedan y deban ser aplicados en multiplicidad de sistemas educativos como entornos de innovación pedagógica. La investigación aplicada ha desarrollado algunos hitos en tecnología educativa, tales como las

conceptualizaciones, el diseño de instrumentos de diagnóstico y el desarrollo de rúbricas de evaluación (Gisbert, González y Esteve, 2016), sin embargo, aún quedan líneas de investigación que precisan de desarrollos ulteriores, como es el caso de las dimensiones formativas de las cuáles se nutre esta competencia.

Además de la función formativa, se reconoce la idea de que la escuela y sociedad conforman dos lugares pedagógicos en igualdad de condiciones, poseedores de amplias brechas en contextos de aprendizaje (Guzmán-Simón et al., 2017). Esto imbrica que en términos de utilidad social la formación docente generalmente no está en sintonía con lo que sucede en el mundo actual (Sancho-Gil et al., 2017). A esto se suma la visión de expertos y formadores acerca de la formación tecnopedagógica del profesorado y la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la función docente, en este caso, la formación del profesorado universitario se ha visto oscurecida por factores que afectan la transferencia de este tipo de formación y su orientación pedagógica (Cejas-León y Navío-Gómez, 2020).

Desarrollo

El alineamiento tecno-pedagógico del docente

En línea con lo anterior, el presente trabajo propone de manera sucinta establecer acotaciones orientadas hacia la elaboración de alineamientos tecnopedagógicos en la docencia universitaria; a raíz de esto, nuestro modelo posee tres dimensiones (Figura 1), sintetizado de la siguiente manera:

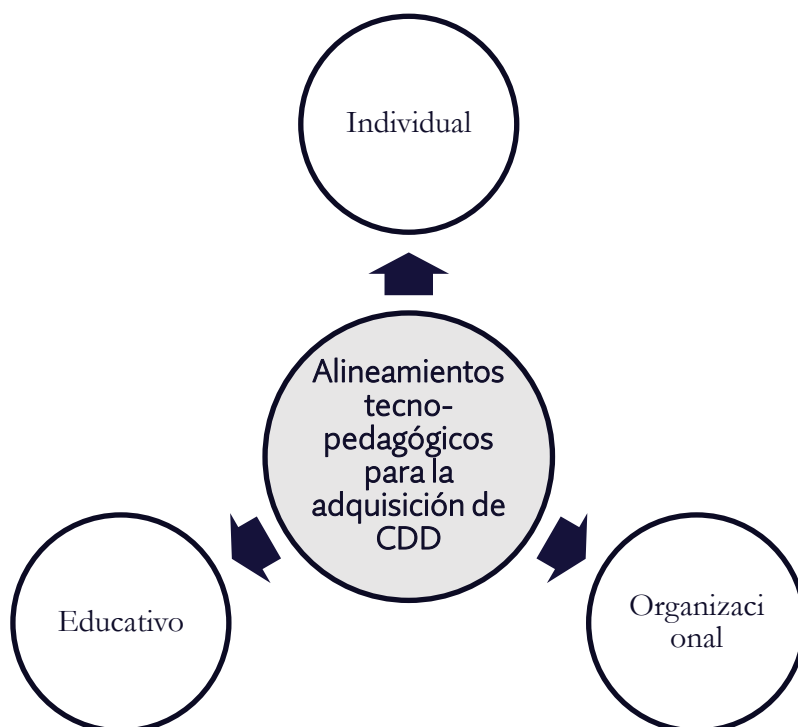


Figura 1 Dimensiones de alineamientos tecno-pedagógicos para la adquisición de CDD en educación universitaria
Fuente: El autor.

Alineamiento individual: horizontalidad pedagógica

Al quehacer educativo habría que exigirle una pedagogía normativa, el ideal del docente universitario tiene como distintivo ser un profesional de criterio equilibrado en cuanto al conocimiento sobre la educación y el valor pedagógico de las herramientas que guían su ejercicio áulico, esto se traduce en, valorizar con perspectiva mesoaxiológica aquellas motivaciones personales que lo conducen a profesionalizarse con vocación y compromiso. En una comunidad educativa convulsa en vicios epistemológicos como trasunto de ideologías antipedagógicas e hiperpedagógicas (Meirieu, 2022), su sensibilidad pedagógica se apresta a la intencionalidad de formarse de manera continua, donde entra en juego la capacidad de escrutinio para una autocrítica pedagógica que de pie a cuestionar su grado de legitimidad docente y su competitividad. En este entendido,

este ejercicio de discernimiento formativo legisla acerca de su propio dominio sobre competencias digitales docentes, deliberando si el deber de formarse en CDD nace de asumir una actitud forzada por una política externa, o si deviene en un deber ontológico y ético de su profesión.

Al reconocimiento de las falencias frente a este alineamiento se sigue una respuesta consecuente de formación técnica y científica, propia de toda pedagogía descriptiva, a saber, la actualización bibliográfica autodidacta, el ordenamiento de percepciones sobre la usabilidad tecno-educativa, el desarrollo de modelos de innovación educativa sobre la base de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA); incrementando de modo genérico un rendimiento progresivo de conocimiento y función en torno a una pedagogía digital. En el contexto actual, la brecha digital es un lastre que afecta un sinnúmero de escenarios educativos y

modalidades de aprendizaje (Li & Ranieri, 2013), por tanto, asumir ser parte de este mal mayor, es requisito emergente hacia una profesionalización individual en CDD.

Alineamiento organizacional: verticalidad pedagógica

En segundo lugar, una política educativa anquilosada que se resiste a la alfabetización tecnológica frente a pérdidas de aprendizaje a costa de una administración escolar que permanece oscurecida al cambio. Las modalidades de aprendizaje no deberían representar un eje unívoco que infravalore el aprendizaje institucional hacia el resto de las modalidades de aprendizaje. Los efectos de no digitalizar la actividad presencial, o de ignorar metodologías como el aprendizaje inverso, evitando las modalidades mixtas o reduciendo el apoyo de tecnologías para cursos presenciales, acaece en un minimalismo de aprendizaje inconsistente con la profesionalidad individual del docente que ejerce la docencia basada en evidencia (Páramo y Hederich, 2014), más aún, significaría ejercer una modalidad educativa de décadas anteriores, en contradicción con la era digital.

La investigación educativa nos señala cada vez más la efectividad de las tecnologías digitales para la enseñanza en educación superior. En efecto, un escenario educativo universitario que comprende el ejercicio docente como parte de una labor pedagógica que se construye y actualiza, debe propugnar por una capacitación inminente en CDD a nivel institucional. Al rezago educativo se corresponde de modo comunitario sobre la agenda de compromisos en la educación superior (Cordero et al., 2011), sería absurdo pensar en un docente alfabetizado digitalmente que no encuentre un lugar educativo para establecer propósitos de mejora educativa.

Alineamiento educativo: transversalidad pedagógica

En el último tiempo, tras la novedad de la educación virtual y la emergencia sanitaria por COVID-19 que obligó a la implementación y adaptación de programas de estudio al hibridismo escolar, se presentaron diversas experiencias de aprendizaje que alteraron la lógica universitaria (Macchiarola y Bustos, 2021), acelerando las normativas locales que incluían el diseñar políticas educativas para hacer frente a este acontecimiento mundial. Un segundo momento, obligó pensar sobre la ulterior planificación postpandemia, y el futuro del aprendizaje institucional en esferas educativo-administrativas; el resultado fue vertiginoso al poner en evidencia un analfabetismo tecnológico globalizado, sumado a la poca estrategia de remediación y nivelación que oscila dentro de ejes de innovación educativa.

En este marco, es dable cuestionar sistemáticamente si la docencia actual se interpreta a la luz de una formación temporal, que sirve a intereses pedagógico-ideológicos, utilitaristas o mercantilistas, o si la labor docente encuentra su fuente hermenéutica en la pedagogía como ciencia de la educación. Otro tema emergente es precisar con toda claridad si la labor docente posee funciones pedagógicas flexibles, de raigambre teleológico y tecnológico, con propósitos y herramientas que sustenten autogestivamente una verdadera función de educar (Tourrián, 2019). Consideramos que tales tensiones entre el docente universitario y sus CDD, se solventarían con un reconocimiento intensificado de la problemática multifactorial, ligado a la imposibilidad de ejercer la docencia separada de su función tecno-pedagógica, función que se nutre del conocimiento pedagógico como área del saber que posee una

doble vertiente; la relación educativa entre conocimiento y función. A mi juicio, el futuro de la docencia efectiva y eficaz dependerá de que tanto se actualicen las mallas curriculares de los planes de formación del profesorado en congruencia con los saberes pedagógicos actuales, para ayudar a acortar la brecha digital, el analfabetismo tecnológico y la incapacidad en CDD por parte del profesorado.

Conclusiones

Al considerar pertinente un marco de referencia que, otorgue valor a la elaboración de una tipología tecno-pedagógica, se reflexiona sobre la configuración dimensional del profesorado capacitado en esta competencia, idoneidad conjugada a una acción educativa que alcanza dimensiones ontológicas de carácter personal, comunitario y profesional. Desde esta óptica, elaborar planes de formación continua o actualización curricular connota valorar aquellas iniciativas que obliguen la implementación sistemática de metodologías de mejora e innovación. Justamente, en virtud de la función tecno-pedagógica del docente universitario, caracterizada por un modelo tripartito de horizontalidad, verticalidad y transversalidad. Bajo este engranaje, nuestro modelo de apertura abarca dimensiones pedagógicas de corte individual, organizacional y educativo, aprehendiendo el desarrollo de la labor áulica como auténtico ejercicio pedagógico, en apego a la política educativa de la administración escolar en la que se desempeña, escudriñando que es imposible ejercer la docencia separada de su función tecno-pedagógica; cohesión que se alimenta al poner en contexto la competencia docente como actividad de formación y función. Finalmente, no puede dejar de mencionarse con asiduidad la coherencia educativa que conlleva aludir en consejos intraescolares la implementación didáctica de esta competencia, valiéndose de un

uso diestro para su ulterior perfeccionamiento; en tanto, facilitará la labor docente en la era digital.

Referencias Bibliográficas

- Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., & Patiño Alonso, N. X. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica: Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 33(SPE), 239-249.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 2-20. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J.-A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Gabarda Méndez, V., Rodríguez Martín, A., & Moreno Rodríguez, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 253-274. <https://doi.org/10.6018/j/298601>
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59. <https://bit.ly/39NtM5G>
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>

- Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., y López-Cobo, I. (2017). Undergraduate Students' Perspectives on Digital Competence and Academic Literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196-204.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
- Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P., & Sánchez Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105-120.
<https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Li, Y. and Ranieri, M. (2013). Splicing the Divide: A Review of Research on the Evolving Digital Divide among K-12 Students. *Journal of Research on Technology in Education Computers and Education*, 48(1): 16-37.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>
- Macchiarola, V., & Bustos, D. A. (2021). Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 554-583.
<https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.444>
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la Pedagogía. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81.
<https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Páramo, P., & Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 13-16.
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Gargallo-López, B., y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica, *Educación XX1*, 16(1), 39-62.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright (c) Adoniram Ramírez Hernández.

