



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Actitudes de docentes universitarios del área de
Humanidades frente a la competencia digital**

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Tania Victoria Mauricio Alméstar

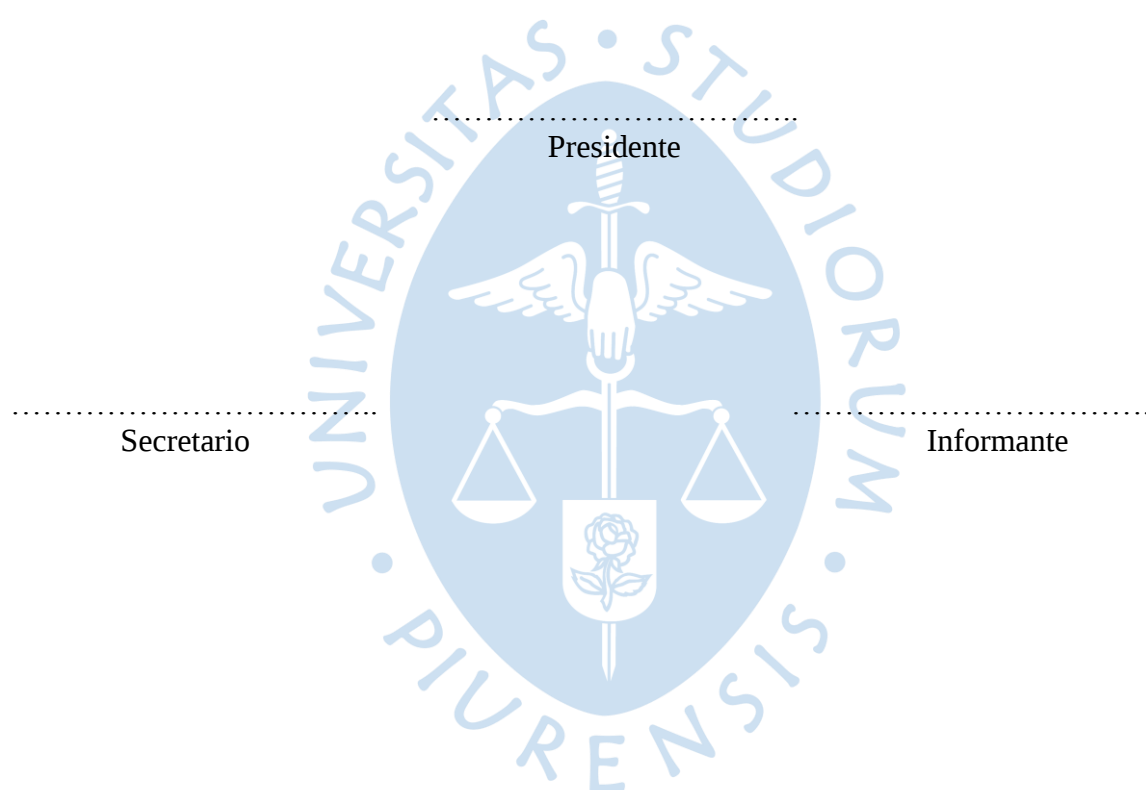
Asesor(es):
Mgtr. Moisés Pariahuache Ahumada

Lima, marzo de 2020



Aprobación

La tesis titulada “*Actitudes de docentes universitarios del área de Humanidades frente a la competencia digital*”, presentada por la Bach. Tania Victoria Mauricio Alméstar, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor Mgtr. Moisés Pariahuache Ahumada y defendida el..... de..... 2020 ante el Tribunal integrado por:





Dedicatoria

A Dios, que me ha bendecido con esta vocación por la Educación

A Florentino, mi padre, que supo descubrir mi vocación para enseñar antes que yo

A Victoria, mi madre, que nunca ha dejado de acompañarme en cada paso

A Lenin, mi compañero incondicional, por la confianza y la motivación constante

A Xeleste y Álvaro, mis hijos, por la alegría de que sean testigos de este logro





Agradecimientos

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a todos aquellos docentes de la Universidad de Piura que, durante el Pregrado y el Posgrado, me han contagiado el ímpetu por una mejor docencia a nivel universitario. De manera muy especial, quiero agradecer al Mgtr. Moisés Pariahuache, por su paciencia y sus oportunas orientaciones, por atender siempre mis dudas y no perder el buen ánimo a lo largo de todo el proceso. Finalmente, hago llegar mi eterna gratitud a mis amigos y colegas que accedieron amablemente a ser parte de su estudio y contestaron con diligencia a todas mis preguntas.





Resumen Analítico-Informativo

Actitudes de docentes universitarios del área de Humanidades frente a la competencia digital.

Tania Victoria Mauricio Alméstar.

Asesor(es): Mgtr. Moisés Pariahuache Ahumada.

Tesis.

Magíster en Educación. Mención en Teorías y Gestión educativa.

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Lima,

Palabras claves: Actitudes docentes / Docencia universitaria / Formación docente / TIC / Competencia Digital / Investigación / Tesis

Introducción: Esta tesis de grado en Educación pertenece a la línea de investigación sobre Enseñanza – Aprendizaje. Para ello, presenta las bases teóricas en torno al constructo actitudes docentes y los factores que promueven o dificultan la integración de las TIC en la docencia universitaria. Asimismo, se presentan todas las implicaciones de la competencia digital desde la consideración de la docencia universitaria como una profesión, la conceptualización del término competencia docente y cómo esta incluye los estándares para entender la competencia tecnológica o digital.

Metodología: Se ha desarrollado en esta investigación el método de estudio de casos y se han aplicado los presupuestos de la teoría fundamentada. Todo ello enmarcado en el enfoque interpretativo y cualitativo. La fuente de recopilación de datos fue la entrevista personal semiestructurada.

Resultados: Se recopilaron las actitudes de los docentes analizados respecto al uso de las TIC y frente a la competencia digital. En cuanto al primer aspecto, todos coinciden en la importancia de estos recursos, pero pasan de aceptarlas con un apego sobredimensionado, medio significativo, con indiferencia y con escepticismo. Con respecto a la competencia digital, reconocen que los docentes por vocación presentan un impulso más genuino a querer formarse al respecto, la verticalidad de las instituciones resulta poco favorable para acercarse con seguridad a las herramientas tecnológicas y que esperan sentirse menos presionados y con mayores espacios para la autorreflexión.

Conclusiones: Es necesario fomentar actitudes que no sean de absoluto apego ni rotundo rechazo. Lo indispensable es que la inclusión de las TIC sea mediada por una didáctica autorreflexiva.

Fecha de elaboración del resumen: 07 de marzo de 2020

Analytical-Informative Summary

Attitudes of university teachers in the area of Humanities against digital competition.

Tania Victoria Mauricio Alméstar.

Advisor: MA. Ed Moisés Pariahuache Ahumada.

Thesis.

Master in Education with mention in Theories and Educational Management.

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Lima,

Keywords: Teaching attitudes / University teaching / Teacher training / ICT / Digital Competence / Research / Thesis.

Introduction: This thesis of degree in Education belongs to the line of investigation on Teaching - Learning. To this end, it presents the theoretical bases around the construction of teaching attitudes and the factors that promote or hinder the integration of ICTs in university teaching. Likewise, all the implications of digital competence are presented from the consideration of university teaching as a profession, the conceptualization of the term teaching competence and how it includes the standards for understanding technological or digital competence.

Methodology: The case study method has been developed in this investigation and the underlying theory assumptions have been applied. All this framed in the interpretative and qualitative approach. The source of data collection was the semi-structured personal interview.

Results: The attitudes of the teachers analyzed regarding the use of ICT and against digital competence were collected. As for the first aspect, everyone agrees on the importance of these resources, but they go from accepting them with an oversized attachment, significant means, with indifference and with scepticism. With regard to digital competence, they recognize that teachers by vocation have a more genuine impulse to want to train in this regard, the verticality of institutions is not very favorable to approach technology tools safely and that they expect to feel less pressured and with greater spaces for self-reflection.

Conclusions: It is necessary to encourage attitudes that are not of absolute attachment or resounding rejection. The essential thing is that the inclusion of ICTs is mediated by a self-reflexive teaching.

Summary date: March 7th, 2020.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1 Planteamiento de la problemática.....	5
1. Caracterización de la problemática.....	5
2. Problema de investigación	5
3. Justificación de la investigación	5
4. Objetivos de la investigación.....	7
4.1. Objetivo general	7
4.2. Objetivos específicos.....	7
5. Antecedentes de estudio.....	7
5.1. En relación con las TIC en general	7
5.2. En relación con la competencia digital.....	9
Capítulo 2 Marco teórico.....	13
1. Comprensión de las actitudes docentes	13
1.1. Caracterización de una actitud	13
1.2. Actitudes docentes ante lo relacionado con TIC	16
1.3. Factores que determinan el despliegue de diversas actitudes.....	17
1.3.1. Tendencias de rechazo.....	18
1.3.2. Tendencias de aceptación.....	19
2. Análisis de la competencia digital	20
2.1. El encuentro/desencuentro de la virtualidad y la educación	20
2.2. El nuevo rol del docente universitario.....	23
2.2.1. Profesionalización de la docencia universitaria	23
2.2.2. Necesidad de una nueva formación en competencias docentes	25
2.3. Implicaciones de la competencia digital	27
2.3.1. Diversificación del término competencia en contextos educativos.....	27
2.3.2. Estándares y criterios que configuran la competencia digital	30
Capítulo 3 Metodología de la investigación	37
1. Paradigma	37
2. Metodología	37

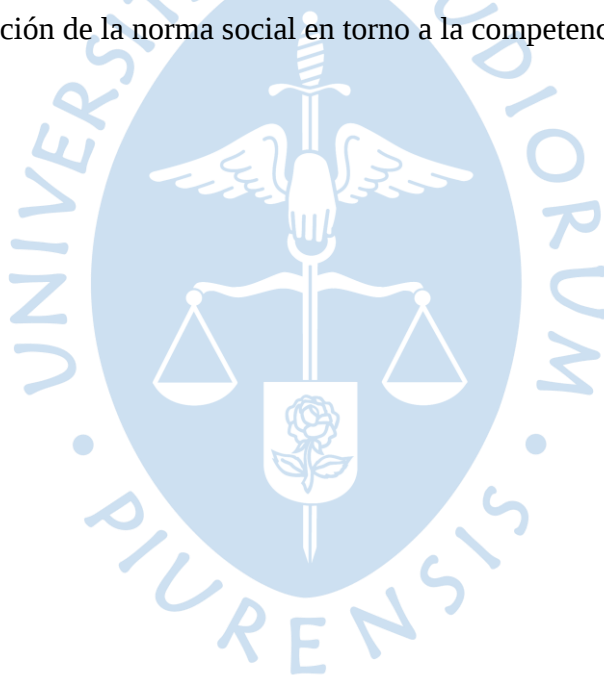
3.	Sujetos de investigación.....	38
4.	Proceso de investigación.....	39
5.	Variables y dimensiones	40
6.	Técnicas e instrumentos para la recolección de información	41
6.1.	Construcción del instrumento.....	42
6.2.	Validez y confiabilidad del instrumento	42
7.	Técnicas de análisis e interpretación de datos	43
7.1.	Análisis de datos.....	43
7.2.	Interpretación de datos	45
Capítulo 4 Resultados y discusión.....		47
1.	Actitudes docentes frente a las TIC	47
2.	Actitudes frente a la necesidad de apropiarse de una competencia digital	51
2.1.	Relacionadas con la profesionalización de la docencia universitaria.....	51
2.2.	Relacionadas con el rol docente	54
3.	Actitudes relacionadas con la formación docente requerida en la competencia.....	56
4.	Norma social	60
Conclusiones		63
Recomendaciones		67
Referencias bibliográficas.....		69
Anexos		75
Anexo 1.	Matriz de consistencia	77
Anexo 2.	Ficha de validación por juicio de expertos	79
Anexo 3.	Ficha de validación por juicio de expertos	81
Anexo 4.	Ficha de validación por juicio de expertos	83
Anexo 5.	Entrevista semiestructurada.....	85
Anexo 6.	Matriz de codificación para la interpretación básica	87
Anexo 7.	Material adicional	88

Índice de tablas

Tabla 1.	Competencias profesionales del profesorado según Barrón (2009)	27
Tabla 2.	Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado propuesto por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León (2011)	29
Tabla 3:	Componentes de la Competencia Digital según el Modelo de Competencias del Profesorado (2011).....	31
Tabla 4:	Políticas de Formación del Profesorado en el Uso de las TIC en Cabero y Marín (2014).....	32
Tabla 5:	Subcompetencias de la Competencia Digital en Valencia et al. (2016).....	33
Tabla 6:	Niveles de Apropiación de las TIC en Valencia et al. (2016)	34
Tabla 7:	Presentación detallada del proceso de investigación	39
Tabla 8:	Configuración de las variables, dimensiones e indicadores	40
Tabla 9:	Organización de la entrevista en cuanto a variables y dimensiones	42
Tabla 10:	Datos de los expertos que validaron el instrumento	42
Tabla 11:	Nivel de validez determinada por expertos	43
Tabla 12:	Matriz de codificación de datos.....	44

Índice de figuras

Figura 1.	Modelo de competencias TIC desde la dimensión pedagógica. (Valencia et al., 2016)	35
Figura 2.	Actitudes de docentes universitarios de Humanidades ante el uso de las TIC	50
Figura 3.	Actitudes ante la profesionalización de la docencia universitaria implicada en la competencia digital	54
Figura 4.	Actitudes ante el rol del profesor universitario implicado en la competencia digital	56
Figura 5.	Actitudes frente a la formación docente que comprende la competencia digital	60
Figura 6.	Descripción de la norma social en torno a la competencia digital	61



Introducción

La presente investigación desea proveerse como un estudio básico de la actual demanda de innovación tecnológica en la práctica de la docencia universitaria. Vale la pena destacar que, bajo la existencia de una sociedad informatizada (diríase también tecnologizada), se hizo imprescindible que surgiera una importante oportunidad de mercado, ya que la innovación tecnológica amplía las posibilidades para las universidades en cuanto propicia acciones alternativas a las convencionales. A propósito, Salinas (2004) advierte del “crecimiento de una nueva concepción de los alumnos-usuarios, así como de cambios en el rol de los profesores y cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y distribución de la enseñanza” (p.1). Esto quiere decir que no se puede negar la gran necesidad de que los estudiantes universitarios alcancen las competencias generales para el aprendizaje continuo, comercialización del conocimiento, lo cual les retribuye simultáneamente nuevas oportunidades en el sector. En ese sentido, como lo afirma Gosling y D’Andrea, citados en Barberà y Badía (2005), urge la creación de una docencia competente y nuevos métodos con los que evaluar dicha efectividad.

Al respecto, también fueron Barberà y Badía (2004) quienes llamaron la atención en una interesante reflexión sobre cómo la tecnología puede no solo contribuir al desarrollo profesional de la docencia, “también puede entorpecerlo, no solo por el uso racional y adecuado de ella, sino que también dependerá de las creencias más profundas que tenga el profesor sobre los mismos procesos educativos, sus concepciones y cómo pueden llevarse a cabo” (p. 6). En esa misma línea, Flores (2012) recalca que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) “por sí solas no están habilitadas para desaparecer los problemas que los docentes se encuentran cuando implementan sus programas formativos, sin embargo, sí pueden ser un pretexto para aplicar cambios y mejoras en las prácticas formativas de enseñanza” (p. 64). Esto significa, inevitablemente, que no siempre se pueda asumir que un buen profesor presencial debe ser un buen profesor virtual, y viceversa. Es probable que, en algunos casos, muchos no se sientan cómodos con el tipo de comunicación o no les interese para sus asignaturas o no lleguen a detectar los problemas de los alumnos a través de las TIC y que, por lo tanto, reaccionen con poca apertura ante tales innovaciones. Resulta, entonces, de vital interés para quienes vienen gestando los cambios en las instituciones universitarias, encontrar un espacio de análisis de las actitudes que muestran los docentes frente a la incorporación de recursos virtuales.

Otro punto interesante que soporta el presente estudio se centra en el creciente interés por mejorar la calidad de la educación universitaria. En torno a ello, se han suscitado numerosas

transformaciones para crear espacios de regulación, estándares de medición de calidad y modelos que, de alguna manera, terminan incidiendo en la competencia del profesorado. Así, no tardaron en promoverse una serie de iniciativas transnacionales que terminaron calando profundamente en los estándares mundiales de educación superior. En Europa, tuvieron inicio a fines del siglo pasado a través de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999; los numerosos conversatorios promovidos por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) desde 1998, el inicio del Programa Tuning Europa (2001), la suma a tal iniciativa con Alfa Tuning América Latina (2004); y los constantes intentos por construir también un espacio con intereses comunes en América Latina y El Caribe.

En cuanto al nivel de educación superior universitaria en nuestro país, la Ley Universitaria vigente en el Perú N° 30220 (2014) señala, en su capítulo VIII, denominado Docentes, que son sus funciones: “la investigación, mejoramiento de enseñanza, proyección social y gestión universitaria”. Asimismo, el documento Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2015) menciona como un requerimiento importante: “La universidad cuenta con docentes universitarios con vocación y dedicación profesional, respaldados por grados académicos de prestigio y ética profesional. (...) La carrera académica del docente universitario se rige por la excelencia y meritocracia, contribuyendo así a la alta calidad del proceso formativo y a la producción académica e intelectual” (p.23).

Sobre el asunto específico de las TIC como contenido transversal en todos los niveles educativos, el Marco de Acción de Dakar Educación para todos, realizado por la UNESCO en el 2000, especifica que los países de América Latina se comprometieron a “Adoptar y fortalecer, donde estén ya en uso, las TIC para mejorar la toma de decisiones de política y planificación de los sistemas educativos; la administración de las escuelas, facilitando los procesos de descentralización y autonomía de la gestión; capacitar a los administradores y maestros en la introducción y manejo de las TIC”. Asimismo, Alfa Tuning ya indica entre sus competencias genéricas para la formación superior o universitaria: “Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje” (Monteza, 2016, p.8). A propósito de la región, Cabero y Marín (2014), sostienen que, en Metas educativas 2021, redactadas en el 2008 por los ministros iberoamericanos de Educación, se acordó que era imperante responder a las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento incorporando las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje. Es más, se asume que son las metas quinta y octava las que recogen las

especificaciones sobre la necesidad de realizar la transformación con el suficiente apoyo de equipamiento y capacitación docente.

En el contexto peruano, solo para la EBR, se enuncia que uno de los once propósitos que el Estado se ha planteado al 2021 refiere el “Dominio de las tecnologías de la Información y la Comunicación”. En este, no solo se busca un dominio técnico sino, sobretodo, “desarrollar en los estudiantes capacidades y actitudes que les permitan utilizar y aprovechar adecuadamente las TIC dentro de un marco ético, potenciando el aprendizaje autónomo (...) para la solución de problemas y toma de decisiones de manera eficaz”. Sin embargo, con respecto al ámbito de educación superior universitaria, este detalle del presupuesto tecnológico no se muestra explícito en algún documento oficial, pero es una latente implicancia en cuanto se asevera que “la universidad cuenta con currículos y programas de enseñanza con objetivos claros, respecto a su propuesta académica e institucional, y alineados a la demanda social y productiva, los cuales son renovados constantemente. De la misma manera, los programas de enseñanza promueven la investigación, la interdisciplinariedad y el uso de nuevas tecnologías” (Monteza, 2016, p.2-3).

De la influencia del panorama descrito, el perfil profesional del profesor, en particular el universitario, se ha de readaptar a nuevas competencias en docencia, investigación y gestión. Entonces, no cabe duda de que formar docentes para que desarrollen estos nuevos requerimientos y construyan modelos de trabajo no solicitados con anterioridad no será tarea fácil, especialmente, si, a partir de ello, se espera que fluyan prácticas docentes de calidad, innovadoras, contextualizadas y razonadas (Mas, 2011; Fernández y Torres, 2015).

La tesis presentada a continuación está compuesta por cuatro capítulos que han desarrollado una revisión de las *Actitudes de docentes universitarios del área de Humanidades frente la competencia digital*. Para ello, en el primer capítulo, se presenta una exposición de cómo se ha gestado el interés por esta investigación. Se planteó la descripción del problema, el objetivo general y los objetivos específicos con el fin de que sean lo suficientemente claros y se alineen oportunamente a la recopilación de la literatura académica y el enfoque metodológico administrado.

El segundo capítulo expone el resultado de una exhaustiva revisión bibliográfica del vasto campo de investigación que, en torno a las TIC, existe actualmente. No obstante, este marco teórico recopila los conceptos indispensables para aprehender el término actitud y vincularlo con la labor de un docente universitario que se acerca (o aleja) de la competencia digital.

El tercer capítulo describe con claridad el marco metodológico escogido para esta investigación, las razones de esta elección y el trabajo que supuso la organización de un

instrumento de recojo de datos idóneo para un estudio de casos. Asimismo, se detallan los presupuestos teóricos que justificaron las estrategias de análisis e interpretación de los resultados.

El cuarto capítulo es el producto del ejercicio de interpretación realizado a partir de las respuestas de los docentes informantes. Hay que precisar que la riqueza de un estudio como el presente radica, justamente, en la implicación personal del investigador con todos los circunstanciales que subyacen al momento de la entrevista. He ahí el *quid* del asunto y el enorme esfuerzo que supuso este análisis.

Por último, este documento presenta las conclusiones y recomendaciones que, a la luz de los resultados, se pueden extraer del análisis realizado, de su consonancia con el marco teórico y bajo la rigurosidad de la metodología.



Capítulo 1

Planteamiento de la investigación

1. Caracterización de la problemática

La influencia de la era tecnológica en la educación universitaria es innegable. Para muchas instituciones de este rubro de enseñanza superior, especialmente privadas, la vanguardia de esta transformación educativa significa una importante oportunidad para ocupar un lugar de prestigio en este mercado de servicios educativos. Por esta razón, han iniciado innovadores –entiéndase, también como revolucionarios- procesos de migración tecnológica. Esto ha traído como consecuencia, por ejemplo, en el contexto de este estudio, que el 100% de los cursos de Humanidades que imparten los docentes entrevistados hayan pasado de ser cursos presenciales a ser cursos *blended* o semipresenciales en un lapso menor a dos años. Esto ha implicado que el trabajo dentro de espacios -como las aulas virtuales, plataformas de edición en línea, nubes electrónicas, redes sociales- se haya multiplicado significativamente. Resulta obvio que los docentes dentro del campo de la universidad, que no solo están invitados a desarrollar la actividad de enseñar, sino que también necesitan implicarse en el ejercicio de la investigación, vean la transformación de su rol. De ahí surge un interés genuino por analizar sus actitudes ante esta latente necesidad de incluir una competencia tecnológica o digital dentro del perfil del docente universitario. Es oportuno afirmar que, de no evaluar esta situación, la potencia de la labor docente, aquella que moverá esta transformación, podría llegar a generar una constante renovación de personal, a ralentizar el proceso e, incluso, a detenerlo o frustrarlo.

2. Problema de investigación

¿Cuáles podrían ser las causas que generan diversas actitudes de docentes universitarios del área de Humanidades frente a la competencia digital?

3. Justificación de la investigación

Como ya está entendido, el *continuum* de cambios tecnológicos que colorean la escenografía de la educación universitaria actual podría convertirse en un vehículo de presión capaz de producir respuestas institucionales que modifiquen las estructuras universitarias y generen la necesidad de crear programas de innovación docente en las universidades relacionados con la incorporación y explotación de las TIC. En otras palabras, todos los miembros de la comunidad (dirección, profesorado, etc.) deben mostrar compromiso en el

proyecto. Ante esta realidad, el profesor verá interpelada su preparación profesional, de tal manera que será imprescindible que, en su proceso de formación -inicial o de reciclaje-, se vaya volviendo competente usuario de los recursos de información (Barberà y Badía, 2004).

De estas afirmaciones se desprende que las prácticas innovadoras buscadas requieran transformar las concepciones, creencias y formas de actuar de los actores de la educación. Sin embargo, esta es una cuestión que es poco atendida bajo la suposición de que es un verso de especialistas en tecnología (Díaz, 2008). En este contexto, se hace necesaria una exploración de las actitudes docentes ante este importante cambio metodológico y del nivel de compromiso y apoyo que se reciben de la institución universitaria. Esto es una deuda que podría, según Álvarez et al. (2011), “promover una universidad de *digital immigrants* más seguros y motivados en el uso de las nuevas tecnologías con sus estudiantes *digital natives*” (p. 4).

La influencia de las actitudes de los docentes es importante y como diversos autores mencionan, desempeña un rol esencial en la motivación de los estudiantes para aprender. Esto significa que tal motivación, como factor que facilita o dificulta el aprendizaje, se construye con la interacción profesor-alumno a partir de los mensajes dirigidos por el profesor, las recompensas que brinda a los alumnos y, sobre todo, los modelos de actuación que ofrece con sus actitudes. Dentro de la diversidad personal y profesional existente, la mayor diferencia la pueden promover actitudes como la entrega incondicional y entusiasta, el escepticismo, la desconfianza, la indiferencia y el acomodamiento, el desencanto o la impotencia. La fórmula respectiva establecida por Valverde, Fernández y Revuelta (2013) comprueba el impacto de las actitudes docentes y considera que una buena práctica docente está llena de emociones positivas.

El estudio de las actitudes del docente para la integración de las TIC en el desarrollo de las prácticas educativas constituye, entonces, una línea prioritaria de investigación. Es necesario, en función de que se busca mejorar la calidad educativa, conocer las actitudes docentes sobre las posibilidades didácticas de estos recursos en el aula y, sobretodo, sus necesidades formativas (Pegalajar, 2015, p.90).

Por tal motivo, este estudio está enmarcado en la Primera Línea de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura que corresponde a Enseñanza-Aprendizaje. Se realizará una primera indagación cualitativa descriptiva sobre aquellas actitudes de los docentes universitarios ante esas competencias profesionales relacionadas con el uso de las TIC, su capacidad para el diseño de materiales didácticos multimedia motivadores, la formulación de actividades colaborativas en entornos digitales,

etc. Asimismo, será importante determinar aquellas causas que podrían estar influyendo directa e indirectamente en dichas actitudes. Se espera iniciar una serie de estudios que desemboquen en el enfoque sociocrítico orientado a mejorar los desempeños docentes en relación con el uso de la tecnología en sus prácticas en el aula universitaria.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general. Determinar las causas que generan las diferentes actitudes que presentan algunos docentes universitarios del área de Humanidades frente a la competencia digital

4.2. Objetivos específicos

- Describir las actitudes respecto al uso de las TIC de los docentes universitarios del Área de Humanidades
- Describir las actitudes de los docentes universitarios frente a la necesidad de convertirse en docentes competentes en el uso de la tecnología
- Identificar las necesidades de formación en la competencia digital que tienen los docentes universitarios del Área de Humanidades
- Determinar la norma social predominante frente a la apropiación de la competencia digital

5. Antecedentes de estudio

Después de la indagación en entornos físicos y digitales, se puede determinar que el interés por asuntos relacionados con la integración de las TIC en las prácticas docentes a nivel universitario se ha suscitado hace 15 años aproximadamente. Es más creciente el interés en un contexto europeo, en especial, el español. En torno a ello, para el presente estudio, se han seleccionado doce (12) investigaciones, cuyos aportes han sido de vital importancia.

5.1. En relación con las TIC en general. En primer lugar, Padilla, Páez y Montoya, en su artículo *Creencias de los docentes acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación*, publicado en el 2008, conciben que los docentes valoran los espacios como el aula virtual, porque les suministra el control de las actividades diarias como talleres propuestos, la bibliografía recomendada, los foros de discusión, la propuesta de enlaces externos relacionados con la temática por desarrollar, los resúmenes por clase y la elaboración

de protocolos. Asimismo, diversas herramientas TIC se han convertido en un elemento fundamental de organización y cumplimiento de los deberes académicos del docente y, a la vez, una oportunidad para fortalecer la autonomía de los estudiantes. Como el estudio se realizó utilizando una entrevista, la distribución y los alcances de la misma se han convertido en la fuente principal para la elaboración de nuestro instrumento.

En segundo lugar, García-Valcárcel, Tejedor y Prada han realizado diversos estudios relacionados con la medición de actitudes ante el entorno de las TIC. Gracias a sus aportes, se han convertido en un importante referente para esta temática y son citados en innumerables ocasiones por autores interesados en este campo. En esta ocasión, haremos mención al artículo publicado en el 2009 *Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC*. Este fue producto de la investigación titulada «Integración de las TIC como herramientas docentes en la universidad dentro del marco del espacio europeo» (subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el programa I+D+I, SEJ -2005-04884). Su pretensión fue elaborar un instrumento de medida fiable y válido, aspecto que no siempre se cuida suficientemente en los procesos de investigación sobre estos temas. El resultado fue la construcción de una escala de actitudes tipo Likert que pusieron al alcance de otros investigadores. Muchos ítems de esta escala coincidieron con los aspectos recogidos en nuestra entrevista.

En tercer lugar, en el 2015, José María Fernández Bantanero y José Antonio Torres González publicaron *Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía*. En él, aparte de determinar las actitudes de este grupo de profesores hacia el uso e integración de las TIC en sus respectivos centros, se lograron identificar aquellos factores que favorecen el desarrollo de estas adecuadas experiencias educativas. Este estudio de tipo descriptivo mixto logró señalar, por un lado, que los docentes poseen actitudes positivas hacia las TIC tanto en lo relativo a su papel en desarrollo profesional, como en cuanto a la facilidad y accesibilidad de estas. Por otro lado, destacaron el trabajo personalizado (autónomo) que se favorece con estos recursos. Cabe destacar el impacto teórico que significó este estudio en nuestra tesis.

En cuarto lugar, Flores (2016) elaboró una propuesta para realizar un *Diagnóstico de la percepción de los docentes de la Universidad Simón Bolívar sobre el uso de las TIC's*. En concordancia con el objetivo propuesto, se formularon interrogantes asociadas con las variables perfil de encuestado, la percepción de su uso y su nivel de satisfacción. Este trabajo de campo ponderó la organización lograda con el uso de las tecnologías, la poca resistencia al cambio y la apreciación de que estos recursos responden a iniciativas ecológicas. Los

conceptos planteados en el instrumento ofrecieron respaldo a los planteados en nuestra entrevista.

El quinto lugar corresponde a Monteza (2016), quien desarrolló una tesis doctoral en la que estudió el *Uso de las TIC y el aula virtual en los docentes y alumnos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*. Entre otros aspectos, se determinó que, en general, predomina una actitud positiva ante las TIC, por parte de estudiantes y docentes, todos ellos se sienten motivados y piensan que ellas les permiten que las clases puedan ser innovadoras. Sin embargo, en coincidencia con los resultados de nuestro estudio, enfatiza que aún queda el reto de poder integrar convenientemente las herramientas y recursos de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje para que contribuyan al logro de las competencias y objetivos de las asignaturas. Los aportes de este estudio han sido vitales para el presente estudio, ya que han servido en gran manera para el marco teórico.

Por último, la tesis de Maestría para la Universidad Cayetano Heredia de Jamine Pozú (2016) sobre *Actitudes hacia los Ambientes Virtuales de Aprendizaje y el uso de Tecnología de la Información y Comunicación en docentes universitarios* hace hincapié en que el uso didáctico de las tecnologías depende de la manera como el docente se acerca a las mismas. Esta investigación no experimental describe las actitudes de docentes hacia los ambientes virtuales y el uso de las TIC según edad, sexo y facultad de procedencia. Para ello, se aplicó un cuestionario y una escala de actitudes. Destaca, sobre todo, la creciente necesidad de generar mayores estudios sobre las competencias en TIC en los docentes de educación superior; y en la formación inicial de los docentes.

5.2. En relación con la competencia digital. Primero, Imbernón, Silva y Guzmán (2011) realizaron el estudio *Competencias en los procesos de enseñanza - aprendizaje virtual y semipresencial*. En el mismo, propusieron que el sistema universitario europeo demandada unos niveles de transparencia y calidad mediante sistemas de evaluación que le hagan atractivo y competitivo en el actual proceso de globalización. La investigación fue de corte cualitativo con metodología de estudio de casos. Los resultados destacaron la escasa formación que reciben los profesores en el diseño de recursos relacionados con las herramientas de las tecnologías, es decir, muchos se autodefinen como autodidactas en el uso de las TIC. En síntesis, se resaltó que las políticas de formación deberían fortalecer las competencias del profesorado universitario en el uso de dispositivos telemáticos, recursos e instrumentos relacionados con el aprendizaje semipresencial y virtual. La reflexión sobre la formación docente ha sido un presupuesto vital en el análisis de las entrevistas.

El segundo estudio relevante lo presentan Del Moral y Villalustre (2012), quienes aplicaron una encuesta a docentes y estudiantes pertenecientes a nueve universidades españolas que integran el Campus Virtual Compartido del G9. Entre las fortalezas señaladas por docentes y estudiantes, destacan la correcta formulación de actividades que ha propiciado el aprendizaje, la variedad de recursos didácticos utilizados, la interactividad de los contenidos, etc. Como principales debilidades, pudieron enumerar la falta de propuestas efectivas de prácticas que promuevan un aprendizaje colaborativo a través de la participación e interacción entre todos los estudiantes, y la escasez de comentarios individualizados de apoyo y ánimo en relación con sus progresos en el aprendizaje. El aporte de este trabajo ha sido en el marco teórico, en cuanto, enuncian las competencias didácticas, tecnológicas y tutoriales que deben definir al docente 2.0. Asimismo, en el análisis de datos, se tomó como referencia principal el recuento de fortalezas y debilidades señaladas por los docentes encuestados.

Tercero, Carrera y Coiduras (2012), con *Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales*, contemplan la importancia de la alfabetización y capacitación digital del profesor universitario en el desarrollo de la competencia transversal en TIC en el alumnado. Este estudio exploratorio, realizado en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Lleida, configura con claridad un perfil del conjunto de profesorado en cada uno de los elementos definidos en la competencia digital. En función de ello, se diseñó una propuesta de formación articulada alrededor de cuatro ejes: herramientas telemáticas; edición de documentos digitales; recursos de información en red y uso ético, legal y seguro de la red.

El cuarto lugar corresponde a Malbernat (2014), con su investigación *Incorporar actividades virtuales en educación superior: Modelo para caracterizar docentes según sus competencias*. Esta se basa en la propuesta de un modelo para cuantificar la preparación y la actitud que soportan la educación a distancia basada en la virtualidad. Este modelo ha sido aplicado en el procesamiento de datos obtenidos en Universidad CAECE y en Universidad Nacional de Mar Del Plata. Lo importante de este estudio es la agrupación de los indicadores para cada uno de los aspectos evaluados. Sobre la preparación, se toman el nivel de uso de TIC, formación y experiencia en entornos virtuales y dominio de herramientas informáticas. En el caso de la actitud, se han establecido el nivel de interés en el uso de TIC, interés en formación virtual, valoración del vínculo con las TIC orientadas a la educación y valoración de la educación virtual.

Quinto, Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes y Chávez (2016), bajo la tutela de la Universidad Javeriana de Cali y la Unesco, publicaron *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. El aporte medular de este trabajo es su énfasis en la formación de calidad que un docente, en cualquier nivel educativo, necesita para enseñar en la sociedad de la información y el conocimiento. Se ha convertido en un referente fundamental por su abordaje de niveles de apropiación de las TIC y uso a partir de la ruta formativa: Con-TIC-Go. En ese sentido, la institución y/o el docente, de manera particular, podrá evaluar sus prácticas y/o estrategias con uso de TIC respecto a los estándares previstos y, a partir de ello, continuar con un proceso de formación, acompañamiento y evaluación basado en su nivel de apropiación TIC.

Finalmente, Zempoalteca, Barragán, Martínez y Guzmán (2017) presentan la investigación *Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior*, que corresponde a un diseño cuantitativo-descriptivo correlacional. Su objetivo fue analizar, en cuanto a percepción en relación con la competencia digital y el uso de las TIC en ambientes Web 1.0 y 2.0. de los docentes y estudiantes de carreras del área de ciencias administrativas de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro. El estudio encontró que existe relación de la competencia digital con la formación en TIC, así como un vínculo directo del uso de las TIC y el rendimiento académico de los estudiantes. El marco teórico de ese estudio y los importantes aportes de sus conclusiones resultaron de singular relevancia para el nuestro.



Capítulo 2

Marco teórico

1. Comprensión de las actitudes docentes

1.1. Caracterización de la actitud. Es difícil poder incluir en una sola etiqueta, un concepto tan complejo como el que equivale a las actitudes humanas. Sin embargo, es necesario tener en claro algunos puntos que nos ayuden a entender su trasfondo y sopesar sus alcances en el desarrollo de determinadas prácticas. Al respecto, Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) mencionan que la definición de actitud con mayor aceptación es la establecida por Allport, que la consideraba “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (p.1). Así lo entienden también Tejedor y García-Valcárcel (2006), quienes definen las actitudes como “constructos cognitivos que se expresan a través de nuestras opiniones y nos predisponen a determinadas actuaciones” (p.26). Pozú (2016) incluye la definición de Myers y afirma que la actitud es “reacción evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en los propios sentimientos o en la intención” (p.2). En tal sentido, las actitudes suelen orientar al individuo a reaccionar a favor o en contra de un determinado estímulo. Por ello, su conocimiento permite, en múltiples oportunidades, predecir el comportamiento del individuo en aspectos significativos de su vida.

En cuanto a la relación de las actitudes con otros conceptos-clave, vale la pena detenerse en Bolívar, quien citado por Castro (2002), propone la dicotomía actitudes / valores. Por un lado, entiende que se puede ubicar a los valores en un estadio más alto y abstracto de la estructura cognitiva y deja a las actitudes en una posición de subordinación. Por otro lado, considera que es posible pensarlos como un constituyente de las actitudes que les permiten predisponer de determinada manera al individuo según una "valoración subjetiva". En todo caso, se podría desprender que la interrelación entre ambos conceptos es innegable y con una marcada influencia en el accionar educativo. De tal manera que, si el objeto de la actitud es valorado positivamente, las actitudes se potencian, y viceversa.

Desentrañando las proposiciones anteriores, Castro (2002) menciona otro criterio importante en la aprehensión del constructo actitudes. En este caso, identifica tres *componentes*. En primer lugar, presenta al **cognitivo**, el cual evalúa creencias, pensamientos, valores y expectativas acerca del objeto de la actitud. En segundo lugar, el componente

afectivo se refiere a las expresiones de sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias ante dicho objeto. Por último, el componente de impulso o también entendido como **conativo o conductual** evidencia la actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud. Es de especial cuidado aclarar que aquí se reconocen también las intenciones y no solo las conductas propiamente dichas.

Como resultado de esta triple configuración, existen, según lo presentado por Castro, tres *características* fundamentales de las actitudes que las convierten en variables continuas: la polaridad, la consistencia y la ambivalencia actitudinal. Primero, la **polaridad** define las reacciones pendulares que predominan frente a un mismo objeto. Es decir, que determinados estímulos podrían generar una de dos actitudes contrarias: acercamiento o alejamiento, aceptación o rechazo, apertura o cerrazón, etc. No obstante, habría que considerar que, en algunos casos, mostrar una actitud favorable hacia “algo” en particular, no significa que se nieguen o rechacen los principios y/o postulados de lo “otro”. En este caso, las actitudes no se sustentan en creencias esencialmente contrarias, sino diferentes. De acuerdo con el sentido del término **consistencia**, los tres componentes de las actitudes armonizan tras una evaluación parcial y global. La práctica, sin embargo, demuestra que tal congruencia no parece presentarse en la totalidad de los casos. De tal manera que es posible encontrar personas que, aún cuando expresan estar conscientes de los perjuicios de determinados objetos, continúan dirigiéndose hacia ellos.

Muchos autores, continúa Castro, enuncian interesantes matices de este fenómeno. En primera instancia, podría mencionarse la existencia de una ambivalencia actitudinal. Esta se presenta cuando, por encima de un sistema de creencias, predomina la intensidad de la afectividad. Sin un adecuado acercamiento al objeto por falta de experiencia, es natural que se carezca de comprensión del mismo. En segunda instancia, puede existir ambivalencia cognitiva cuando se suscitan desencuentros entre las creencias propias y las socialmente manejadas. Asimismo, es posible que ocurra inconsistencia entre afectos o sentimientos, ambivalencia afectiva, y convivan frente a un mismo estímulo, actitudes opuestas (temor y admiración). Lo importante en este punto es entender que las actitudes inestables (ambivalentes) son influenciadas por determinados contextos y referentes que, en unos casos, resaltan las características positivas o negativas del objeto actitudinal.

Ahora bien, en un sentido más práctico, habría que valorar la utilidad de un análisis actitudinal. De esta manera, resulta de especial interés identificar las *funciones* de las

actitudes. Vale la pena enumerar las cinco establecidas Ubillos, Mayordomo y Páez (2004), tras la revisión de varios estudios.

- 1) **Función de conocimiento** para ordenar, categorizar y tener una imagen clara y significativa del mundo.
- 2) **Función instrumental** que permiten maximizar las recompensas y minimizar los castigos, a lograr objetivos deseados y evitar aquellos que no se desean.
- 3) **Función ego-defensiva** capaz de afrontar las emociones negativas hacia sí mismo, ayudan a proteger la autoestima y a evitar los conflictos internos -inseguridad, ansiedad, culpa-.
- 4) **Función de expresión de valores** para expresar valores importantes para la identidad o el auto-concepto, expresar tendencias, ideales y sistemas normativos.
- 5) **Función de adaptación o ajuste social** que facilitan la integración en ciertos grupos y recibir aprobación social (p.5).

Sobre este último punto, se puede deducir que las actitudes no son nunca estáticas, sino que varían y se transforman con el tiempo influenciadas por personas, experiencias y contextos (Álvarez et al., 2011). A propósito, Castro (2002), citando nuevamente a Bolívar, reflexiona sobre la importancia de las normas como producto social, pues moldean nuestros sistemas de creencias y valores. De esta manera, se constituye un nuevo concepto: norma social. Se considera como un modo de pensar, sentir o actuar, generalmente, sobre el que las personas de un grupo están de acuerdo y confirman como acertado y correcto. Esto quiere decir que, al interior de los grupos sociales, se genera una interdependencia en cuanto es común que el comportamiento de cada uno influya sobre los demás. Por esta razón, es inevitable que esta influencia se institucionalice en un conjunto común de valores, creencias y normas que, a su vez, regulan actitudes y conductas individuales. Ambos conceptos -actitud y norma social-, entonces, son representaciones cognitivas positivas o negativas, pero difieren en cuanto contraponen individualidad/colectividad. Sobre este particular, nuevamente Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) iluminan el panorama explicando que este fenómeno social produce vertientes de homogeneidad percibida o real de conductas y se refleja de cuatro formas distintas.

- a) *La uniformidad percibida de conductas*. Es un indicador de las denominadas normas descriptivas capaces de categorizar las actitudes de personas con características similares y predecir actitudes posteriores.
- b) *La actitud percibida de los miembros del grupo hacia la conducta*. En este caso, la actitud se percibe como homogénea si claramente se dirige en una dirección.

- c) *La norma prescriptiva o subjetiva*. Esta se refiere a la percepción de la presión social hacia la adopción o no de una conducta. Esta es capaz de predecir la conducta real, aunque con menos fuerza que la norma descriptiva.
- d) *La actitud personal*. Esta constituye la apreciación favorable o desfavorable del sujeto ante determinada conducta (p.12-13)

Como consecuencia de la relación entre individuo y colectivo, pueden llegar a producirse extensiones de actitudes que no siempre pueden ser positivas. Una de ellas se denomina Falso Consenso. Este sesgo se refiere a la relatividad de asumir que las actitudes propias son lo suficientemente dignas para ser consideradas como la norma y, de ahí, se desprendería la necesidad de proyectar sobre los otros las propias opiniones, creencias y conductas y asumir que los demás comulgan más de lo que en realidad sucede. En caso de que las actitudes asumidas sean negativas, la norma establecería un patrón de conducta peligroso para cualquier cambio o mejora a desarrollar (Pozú, 2016). De hecho, muchas actitudes se convierten en diferenciales que configuran la idiosincrasia de determinados grupos. Visto de esta manera, propiciar cambios en las actitudes de las personas podría llegar a transformar la realidad de una sociedad. Estas razones justifican el inicio de una línea de investigación sobre el tema de las actitudes, cómo se adquieren y modifican para comprender las bases de posibles cambios más amplios.

1.2. Actitudes docentes ante todo lo relacionado con TIC. En vista de lo destacado en el punto anterior, no es extraño afirmar que la transformación educativa que supone la integración eficiente de las TIC en las prácticas docentes depende estrechamente de la preparación docente y de las actitudes motivadas por las posibilidades que destacan de tal innovación. Esto se evidencia en el hecho de que la mayoría de estudios en donde se trata de obtener el grado de implantación de las TIC en los centros educativos incluyen un apartado referido a las actitudes del profesorado. Es decir, todo está ligado directamente a la actuación de los docentes y de su entendimiento sobre el proceso de innovación, de su valoración significativa, al igual que del grado de identificación (Tejedor, García-Valcárcel, 2006; OEI, 2010; Sáez, 2010; Cabero y Marín, 2014; Fernández y Torres, 2015; Pegalajar, 2015; Flores, 2016). A lo anterior, Duart y Reparaz (2011) agregan con optimismo que es alta la posibilidad de que el uso continuado de la tecnología pueda modificar las percepciones iniciales.

Álvarez et al., citados en Monteza (2016), proponen cuatro *categorías que definen el marco actitudinal del profesorado en relación con las TIC*. Las tres primeras se ajustan a nuestra problemática en investigación.

- a) Posición personal general frente a las TIC aplicadas a la educación
- b) Posición frente al uso educativo que hago de las TIC como docente: aplicación de las TIC a mi docencia en concreto (competencia digital)
- c) Valoraciones relativas a las repercusiones del uso docente de las TIC en el proceso de aprendizaje (competencia digital)
- d) Percepciones relacionadas con las necesidades implicadas por las TIC: infraestructuras.

En consecuencia, diversos autores han tratado de agrupar las actitudes que los docentes adoptan frente a la inclusión de las TIC en sus prácticas. Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) asumen la clasificación tripartita de las actitudes de Hiedegger: optimismo, escepticismo y desasosiego. En la misma dirección, García Valcárcel (2006) determina también tres actitudes básicas de los docentes: imprescindibles, importantes e indiferentes. En función de este último aporte, en el presente estudio, las hemos agrupado en dos. Por un lado, se encuentran las **actitudes positivas o de apertura**, que incluyen a quienes presentan un gran apego a ellas y a quienes las consideran importantes y las usan con criterio pedagógico. Por otro lado, mencionamos a las **actitudes negativas o de resistencia**, que incluyen a las de profundo escepticismo y las de indiferencia. Tales se comprenderán con más amplitud con el análisis de los posibles factores que las motivan.

1.3. Factores que determinan el despliegue de diversas actitudes. Tratando de indagar sobre las causas de determinadas actitudes, conviene entender aquellos circunstanciales, sobre todo, de su componente conativo o conductual. Hemos llegado a la conclusión de que, ante un determinado objeto actitudinal como la inclusión de las TIC en la práctica educativa, se desarrolla, en el docente, un proceso deliberativo que podría encaminarse según dos teorías. Castro (2002) apela, por una parte, a la Teoría de la Acción Razonada (TAR) de Fishbein y Ajzen. A partir de esta, entendemos que la actitud está mediada tanto por la capacidad de realizar una actividad percibida, en este caso, por el propio docente (Probabilidad subjetiva), como por el interés que le suscita adaptarse a la norma (Deseabilidad subjetiva). Estos dos ingredientes son realmente útiles porque plantean un cuestionamiento base para los conceptos de motivación intrínseca (impulso promovido por la propia convicción) o motivación extrínseca (orientación hacia algo que acarrea un reconocimiento o aceptación social). Por

otro lado, la Teoría de la Acción Planificada (TAP) de Gollwitzer aúna a lo anterior el refuerzo del control conductual percibido. Plantea una distinción entre las intenciones conductuales (TAR) y las intenciones de implementación que le permitirían al docente evaluar reflexivamente el lugar y el momento idóneo para realizar la conducta. En consecuencia, la atención prestada a la forma en que se lleva a cabo esta deliberación resulta siempre provechosa a la hora de comprender actitudes.

A partir de lo antes expuesto, se puede afirmar que existe cierta polaridad en cuanto a las actitudes que adoptan los docentes ante las innovaciones tecnológicas. Por esta razón, los alcances de Pérez y Salas (2009) han permitido configurar en este espacio las tendencias de rechazo y aceptación.

1.3.1. Tendencias de rechazo. El hecho de que algunos se acerquen con timidez o aversión al uso de tecnologías resulta comprensible para Pérez y Salas cuando se comprende un primer concepto interesante denominado **tecnofobia**, el “rechazo de una persona al uso de cualquier tecnología que, no habiéndola utilizado en la infancia, haya pasado a formar parte de su vida personal y profesional” (p.3). En casos más extremos, esta fobia termina asociándose con la creencia de que la nueva tecnología de la información representa un peligro y promueve estados de ansiedad, porque requiere de conocimientos y habilidades que es necesario adquirir e, incluso, que conducen el reaprendizaje de actividades cotidianas. Eso manifiesta la necesidad de que se produzca el proceso de “asimilación cognoscitiva y afectiva de la nueva tecnología a la vida cotidiana”, para que sean realmente útiles a las personas y, en consecuencia, a la sociedad (p.4).

Para los autores citados, en la actualidad, es muy común identificar que el ejercicio de la docencia se desarrolla en una sociedad “panóptica” (control o fiscalización social constante). Este cuestionamiento permanente de la labor docente provoca, no sin razón, que su autoimagen y autoestima experimenten un nivel de crítica que podría rebasar su capacidad personal y profesional para responder a las demandas administrativas de su organización. Siendo la acción educativa de interés público, muchas de las expectativas y preocupaciones sociales terminan depositándose en manos del profesorado y responsabilizándolo por los resultados del proceso educativo. El impacto de esto es innegable, incluso, por aquellas situaciones de fracaso que, realmente, no están bajo su entero control.

Aparte de ello, la creciente industria de la tecnología de la computación y la informática genera que la complejidad de los entornos digitales supere el dominio básico de equipos y programas. Este incremento exige destrezas en un uso pedagógico que permita que el personal

académico los adapte a sus necesidades. Esto, a su vez, encontrará dependencia y limitaciones en las características de la disciplina impartida, la brecha generacional entre profesor y alumnos, los niveles educativos en los que se desenvuelva y de los aprendizajes esperados. Con respecto al segundo aspecto, aquella brecha se acentúa y, con ella, la figura del “inmigrante tecnológico”, debido a que el reaprendizaje para adaptarse al funcionamiento de tecnologías que reemplacen de manera irreversible a las formas ya conocidas es producto de una fuerte presión política, económica, social e institucional.

Finalmente, citando a Calderón y Piñeiro, Pérez y Salas (2009) resumen los factores problemáticos relacionados con la integración las TIC en la enseñanza en cuatro: la resistencia al cambio, las deficiencias de formación en el uso pedagógico de las TIC, el impacto subjetivo del cambio (autoestima y frustración), y la visión de las TIC como un sustituto del profesor.

1.3.2. Tendencias de aceptación. Existe, además, otro grupo de docentes que adoptan posturas académicas cercanas, e incluso, en extremo comprometidas con la idea de que las nuevas tecnologías son la solución a todos los problemas pedagógicos. A este fenómeno, se le conoce como **tecnofilia**. En ese sentido, podría resultar tan perjudicial como la tecnofobia, ya que el entusiasmo no es suficiente si no se realiza un análisis crítico de la práctica. Sería un total fracaso educativo contar con profesores que terminen haciendo “más de lo mismo” en su trabajo académico, pero con un costo más elevado. (Pérez y Salas, 2009, p.8). De esto, ejemplifica Mestre, Fonseca y Valdés (2007) que “un profesor que crea que el vídeo, por ejemplo, simplemente sirve para distraer a los estudiantes, cuando llegue a utilizarlo en clase lo hará de una forma marginal y de relleno de su actividad profesional de la enseñanza” (p.44).

En otro lado de la escena, se pueden citar las actitudes positivas más realistas, conocidas también como **innovativeness** (término que alude a toda práctica innovadora), se relacionan más con docentes que tienen algún nivel de formación técnica y pedagógica sobre las TIC, los cuales suelen utilizar con más frecuencia y mejor esos medios en la enseñanza. Esta seguridad se potencia con una formación desde un enfoque pedagógico constructivista donde, además de los elementos técnicos, se sopesen las ventajas y limitaciones de la tecnología como recurso de aprendizaje. (Área, 1998; Duarte y Reparaz, 2001; Rama, 2003; Pérez y Salas, 2009).

No es de extrañarse, entonces, que para un grupo de docentes con una creciente *innovativeness* sea más sencillo desarrollar la(s) competencia(s) que demandan las TIC para

su eficiente aplicación. Esto nos conecta con la denominada **competencia digital** (que se desarrollará con mayor detenimiento en el siguiente apartado), la cual implica el uso confiado y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Sin embargo, enfatizan Orellana, Almerich, Belloch y Díaz (2004), “profesores con un nivel alto de competencia (conocimiento y uso personal de las TIC), pero con actitudes negativas hacia la integración son contrarios a la utilización de las computadoras e Internet en el aula para crear ambientes enriquecidos de aprendizaje” (p.1).

2. Análisis de la competencia digital

2.1. El encuentro/desencuentro de la virtualidad y la educación. Antes de describir las particularidades de la competencia digital, creemos conveniente que se realice un breve recorrido en el surgimiento de la educación virtual: cómo se produjo la transformación en sus inicios para, posteriormente, entender las repercusiones pedagógicas.

Al respecto, Rama (2003) resume la evolución en pocas líneas. Todo se inicia con una primera separación entre el docente y el estudiante, entre el emisor y el receptor. Esto constituye el eje de la educación no presencial y ha evolucionado desde la educación por correspondencia, transmitida en materiales impresos; la educación a distancia, con soporte en medios de comunicación analógicos (reproductores en *cassete*, VCR y discos compactos); y la actual educación virtual que transporta la información en los soportes digitales. Con más detalle, el autor despliega el proceso de tecnologización de la educación en múltiples modalidades y etapas sucesivas de evolución. De esta manera, se avanza “desde la presencialidad pura, la *webización* de los cursos presenciales, los cursos híbridos con tecnologías de información y apoyo tutorial presencial hasta la virtualización pura” (p.30). Al respecto, Tomàs, Feixas y Marquès (1999) ya habían mencionado que la telemática convertiría a las universidades presenciales en bimodales. Nuevas universidades y/o programas universitarios con ingeniosos campus virtuales surgieron con la promesa de ser flexibles (tiempo, espacio), interactivos y personalizados. De esta manera, el resultado final del encuentro entre educación y virtualidad, según Alcazar, citado por Contreras (2007), “da a luz” al actual *E-learning* (*electronic learning*) que hace referencia al medio o canal sobre el cual se soporta la enseñanza. Más aún, se habla ahora del *b-learning* (*blended learning* o *aprendizaje combinado*) como el modelo más adecuado, ya que conjuga sistemas presenciales seguidos o acompañados de soporte digital.

En la región latinoamericana, agrega Rama (2003), la fecha aproximada de inicio de la virtualidad se sitúa hacia fines del siglo pasado entre el 1998 y el 2001. Sin embargo, lo preocupante del asunto es que este proceso se ha promovido de forma autónoma y autogestionada por pocas universidades, impulsada por rectores o especialistas que muchas veces se enfrentaron, además de a la incomprensión, a las burocracias. Es notoria la ausencia de políticas públicas y marcos regulatorios. Estas empezaron a manifestarse más adelante. A propósito de este fuerte voluntarismo de algunas instituciones, Peña y Avendaño (2006) mostraron su preocupación al concluir que, ante tales adelantos, existió una comprensible reserva frente a la calidad de la educación impartida en tales programas. Las dudas se originaron cuando se empezaron a comparar los escenarios de educación convencional con los virtuales, tomando entre otros los criterios de la presencialidad y los resultados académicos. Para los autores, existen posturas más extremistas como las de Versluis, quien afirma que estas “hiperuniversidades” sacrificaron la calidad de los programas y la consolidación de la facultad, en pro del lucro y la comercialización de la educación (p.175).

En función de la vertiginosa inclusión de la tecnología y su inminente desarrollo, esta logró posicionarse rápidamente en todos los entornos humanos. Por esta razón, las teorías educativas vieron necesaria una renovación. Esta vez fue George Siemens quien inicia una línea de reflexión al respecto. En uno de sus artículos (2004), afirmaba que, hace tan solo 40 (hoy ya 55) años, la vida del conocimiento era medida en décadas. Hoy, el conocimiento crece exponencialmente. Tanto así que el autor, citando a la Sociedad Americana de Entrenamiento y Documentación, expone que el conocimiento se duplica cada 18 meses. En función de tales cambios, juzga necesaria, también, la transformación de las formas de aprender, de tal manera, que es posible mencionar aquellas que se relacionan con nuestro punto en cuestión.

- La tecnología está recableando (cambiando las conexiones en el interior del cerebro) y moldeando nuevamente nuestro pensamiento.
- Muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (especialmente, al proceso cognitivo de la información) pueden ser ahora realizados y apoyados por la tecnología.
- Ante tal panorama, se suscitan numerosas interrogantes en relación con las teorías del aprendizaje y el impacto de la tecnología en las nuevas formas de aprender.
- ¿Qué ajustes deben realizarse en las teorías del aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los estudiantes (almacenamiento y recuperación)?

- ¿Cómo podemos permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona rápidamente?
- ¿Cuál es el impacto de las redes? (Siemens, 2004, p.4)

Como consecuencia de estas cuestiones, se descubre que una nueva forma de aprender se gesta a partir del caos (de información) actual, en la cual el significado ya no se construye a partir de tareas significativas, sino que el que aprende debe reconocer los patrones escondidos de un significado ya existente. En torno a ello, Siemens configura la teoría del Conectivismo, en donde la clave es ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos. Siemens concluye que “nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy” (p.9).

Ahora bien, el posicionamiento de la tecnología y su vínculo con la educación es innegable. La tecnología llegó para quedarse y “darle la espalda” sería imposible. A propósito, para Antón y Zubillaga (2005), la mayoría de universidades -cada una a su propio ritmo- ya ha permitido el ingreso a la Sociedad de la Información y sus nuevas formas. Para ello, han realizado significativos cambios en recursos e infraestructuras para mejorar tanto su oferta formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (e-learning, campus virtual, aulas virtuales...) como el apoyo a los docentes en sus clases presenciales (páginas web de apoyo a la docencia, tutoría telemática, aplicaciones de trabajo colaborativo...).

Sin embargo, su real proceso de incorporación está ralentizado. Dicha transición, según Valencia et al. (2016), rige un nuevo “modo de desarrollo” que desafía los modelos educativos tradicionales y pone en evidencia la necesidad de razonar y analizar todo el sistema de enseñanza. En contraste con ello, muchos estudios han demostrado que el uso de las plataformas virtuales es más un instrumento innovador o recurso de control institucional donde no se hace más que reproducir las metodologías tradicionales de la educación presencial. Esto quiere decir que todavía se siguen utilizando los entornos *e-learning* para ofrecer información al estudiantado (presentar materiales y colgar presentaciones de Powerpoint) y comunicarse a través de correo electrónico. De tal manera, se confunde el proceso de construcción del conocimiento con la simple entrega o acceso a la información y se terminan formulando propósitos educativos superficiales. Aparte de ello, con este continuo devenir actual, las TIC deberían ya haberse convertido en un poderoso aliado de la docencia universitaria, en cuanto, permiten que los profesores sean “prosumidores” de conocimiento. Es decir, que la enseñanza y la investigación puedan ser la amalgama perfecta del perfil del

docente universitario, ya que la enseñanza se enriquece con la participación del docente en las redes de investigación que tan bien se facilitan con la tecnología.

Mejía (2017) agrega que, en la educación superior, lo esencial no es transmitir información, sino potenciar la capacidad cognitiva de los estudiantes y conducirlos a responder de forma creativa, innovadora y adaptable a los cambios organizativos y tecnológicos del mundo actual (Conectivismo). Aquí, reflexiona el autor, se encuentra el “nudo central de la revolución tecnológica en la educación”. No obstante, realizando un crítico análisis de la realidad de la educación superior en el Perú, expresa una rotunda sentencia.

En el contexto educativo peruano, uno de los más eurocéntricos y dependientes, no basta con que las universidades del país dispongan de Internet y nuevas tecnologías. En este sistema educativo, masificado, mercantilizado y de muy bajos niveles de calidad, las nuevas tecnologías de aprendizaje se cosifican, se transfiguran en un discurso retórico y vacío de contenido, pierden su sentido histórico y devienen solo en meras prácticas lúdicas y efectistas de la información casi ilimitadas por los grupos de pares, propias de la sociedad del espectáculo. (Quiroz 2004) (...) Las nuevas tecnologías en la educación superior instan originales relaciones de enseñanza-aprendizaje, cuyo potencial de revolucionar la universidad contemporánea se paraliza por la existencia dominante del patrón educativo tradicional. (p.10)

Entonces, cabe resaltar que nada debe eximir al docente de un conocimiento riguroso de las condiciones que rodean al aprendizaje, de la planeación didáctica cuidadosa y de la investigación. El rol docente, por su carácter preventivo y facilitador en el desarrollo de competencias en los estudiantes, redunda en los niveles de formación que estos alcancen (Barberá y Badía, 2004; Area, 2006; Peña y Avendaño, 2006; Coll, 2008; Cabero y Marín, 2012; Flores, 2012; Duarte y Reparaz, 2012; Pérez, 2013; Pegalajar, 2015).

2.2. El nuevo rol del docente universitario

2.2.1. La profesionalización de la docencia universitaria. Entonces, en las innovaciones educativas, el principal reto se centra en los procesos de adopción por parte de las personas. Los recursos materiales y la información son, desde luego, más fáciles de manejar y de introducir que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos (Díaz, 2002; Rama, 2003; Salinas, 2004; Peña y Avendaño, 2006; Sáez, 2010; Del Moral y Villalustre, 2012;

Malbernat, 2014). Ante esto, Díaz (2002) agrega que la formación docente no puede limitarse únicamente al aprendizaje de teorías pedagógicas o psicológicas en abstracto o por el entrenamiento de competencias puntuales descontextualizadas. Francisco Imbernón (2003), considera, no sin razón, que esta formación docente universitaria no debe ser obligatoria (sobre todo la permanente), sino voluntariamente reflexiva¹. Se necesita que el profesorado sea consciente (creencia - actitud) de que el componente didáctico (en este caso, con apoyo de las TIC) mejora la transmisión de la disciplina, debido a que “los cambios vertiginosos deben moderarse con un trato humanizado” (Villalba, 1999, p.4). Sobre este punto, Imbernón² reitera, en numerosos espacios de reflexión pedagógica, la interrogante crucial en este aspecto ¿Por qué necesitamos en el país una nueva formación docente? En respuesta, plantea que existen dos elementos fundamentales en la formación docente: el avance tecnológico y la necesidad de cambio de los profesionales y las instituciones educativas. De este autor, se destaca su interés - aunque utópico, muchas veces - de que todo docente universitario tuviera una formación inicial en docencia para acceder a la profesión.

De hecho, para Contreras (2007), el punto neurálgico lo constituyen los profesionales no pedagogos que ejercen docencia, en quienes, generalmente, se observa un bajo dominio de conceptos, usos y apreciaciones de didáctica y evaluación. De esto, afirma Mas (2011) “al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor exista una formación psicopedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa” (p.9). En consecuencia, añade Tejada (2013) que muchos profesores inician su actividad profesional con un déficit claro en el dominio de las competencias profesionales docentes. Este fenómeno podría dar pie a una especie de intrusismo profesional que no garantice la calidad en el ejercicio de la docencia universitaria. Esta crisis se acentúa aún más si se analizan los parámetros de identidad socioprofesional del docente universitario relacionados con el estatus social de la docencia universitaria y claro desprestigio de los elementos que configuran dicha identidad (De Vincenzi, 2009). Esto significa que, en muchas ocasiones, estos docentes sienten mayor apego a mejorar su

¹ Díaz (2002), citando a Dewey, define el *pensamiento reflexivo* como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p.17). Esto se relaciona con “la corriente llamada *enseñanza reflexiva*, que no solo habla de un modelo de formación de profesores, sino uno que se ha convertido en una filosofía básica o principio guía de múltiples planes de estudio”. Asimismo, “estos trabajos se ubican en lo que se denomina paradigmas crítico-reflexivos de la formación del profesorado” (p.9-10).

² Véase también el artículo *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro* de Francisco Imbernón.

desempeño en el ámbito de su especialidad que con el desarrollo de sus prácticas educativas, esta se subordina al ejercicio profesional.

Con respecto a esta situación, está claro que la profesión docente debería implicar exigencias de conocimientos del área pedagógica para poder ejercerla. Sin embargo, esto no ha calado en ningún tipo de regulación que exija el requisito de una titulación pedagógica que habilite para el ejercicio de enseñar en el nivel universitario. No obstante, en un intento por aliviar esta tensión, se han promovido algunas iniciativas de profesionalización docente a través de másteres y doctorados. A pesar de estas propuestas, nuestra actual Ley Universitaria solo exige la obtención de posgrados, pero al no especificar su interés por la preparación de didáctica en el aula ni un nivel alto en las competencias docentes, esta formación queda en manos de la “buena voluntad”.

Sobre este punto, sería conveniente terminar este apartado con lo que añade Pérez (2019) sobre que las nuevas universidades promueven un centralismo en las actividades solo de presencia en la enseñanza, mientras se descuida que el perfil investigador es la clave para mejorar esa acción docente que tanto reclaman. Entonces, nos encontramos ante una encrucijada aún más aguda: los docentes universitarios no se perciben como tales y no se forman para serlo, cuentan con poca promoción para investigar y producir conocimiento, y, cuando pueden hacerlo, priorizan su saber técnico por encima de su saber pedagógico y su crecimiento humano.

2.2.2. Necesidad de una nueva formación en competencias docentes. De lo expuesto hasta el momento, se puede deducir la exigencia de un cambio de rol del profesor. Un rol que se caracterice por adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, pero que, paradójicamente, otorgue al profesor un papel decisivo. Así, se juzga necesario que se produzca un abandono del papel tradicional que coloca al profesor en la posición de ser el repositorio del saber para convertirse en organizador, tutor, investigador o facilitador de un alumno que es procesador activo de la información (Román, Ballesteros, López, Barroso y Fernández, 1999; Tomàs, Feixas y Marquès, 1999). Para Barrón (2009), el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje, del uso de las tecnologías, de los contextos culturales y de las comunidades escolares. En ese caso, “la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad deberían ser cualificaciones que todo docente debe poseer” (p.78). Marcando énfasis en el proceso de adopción de nuevas metodologías asistidas por las TIC, Monteza (2016) confirma la necesidad de servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado, que implican conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías,

interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento, conciencia de las necesidades formativas de la sociedad y “capacidad de planificar el desarrollo de su carrera” (p.6-9). Hay que superar la barrera de aquellos docentes que aún las aplican en contextos limitados como la motivación, la transmisión de información y la comunicación (Román et al.,1999; Fernández y Bermejo, 2012).

Tomàs et al. (1999) enumeran una serie de roles que actualmente tienen asignados los docentes:

- Promotor de climas organizacionales; diseñador y gestor de actividades y entornos de aprendizaje que contemplen la diversidad de ritmos, estilos cognitivos, conocimientos y capacidades de los estudiantes.
- Orientador, guía de aprendizajes y del desarrollo de las capacidades de los alumnos (debe enseñar a aprender), asesor.
- Motivador, provocador de curiosidad intelectual y entusiasmo, estimulador de aprendizajes, dinamizador de los grupos de trabajo colaborativo.
- Fuente de información (pero menos que en décadas anteriores) consultor que resuelve dudas.
- Promotor del uso de las TIC en diversos ambientes (biblioteca, aula, casa).
- Transmisor de experiencia (trucos).
- Evaluador de recursos y proveedor de los mismos a los estudiantes.
- Creador de recursos (diseño y desarrollo).
- Co-aprendiz con los estudiantes, promoviendo un descubrimiento guiado.
- Tutor.
- Investigador que reflexiona sobre la práctica y colabora con otros docentes.
- Actualizador de los contenidos de la asignatura, revisión de los planes de estudios y la bibliografía. (p.8)

De esto, se infiere que los profesores no pueden ser solo consumidores de medios elaborados por otros, sino que deben, en su momento, también producir y diseñar planes de actividades con medios adaptados a su contexto de enseñanza y a las características y necesidades de sus estudiantes. Esto significa que desarrollen un cierto nivel de competencia que le garantice el dominio de tales recursos.

2.3. Implicaciones de la competencia digital

2.3.1. Diversificación del término competencia en contextos educativos. En primer lugar, Tejedor y García-Valcárcel (2006) manejan la competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona desempeñe determinadas funciones” (p.21). De esto se desprende que siendo un conjunto, se desarrolle paulatinamente. En segundo lugar, Gallego et al. (2010), citando a Álvarez, precisa la definición de competencia profesional como “un conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan el desempeño de actuaciones profesionales reconocibles en el mundo académico y en el mercado de trabajo” (p.2). A este punto, Mas (2011) agrega la necesidad de una experiencia sociolaboral en la consecución de la competencia. De todas estas definiciones, resaltamos dos características importantes: los rasgos de personalidad y esa experiencia sociolaboral, ya que inferimos su relación con las actitudes (y normas sociales) que tratamos de comprender. A lo anterior, añade Barrón (2009), citando a Contreras, que esta competencia profesional no aplica solo “al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad” (p.78). Al autor anterior, le pareció esclarecedor -igual que a nosotros- citar a Aubrun y Orifiamma para mostrar su clasificación de las competencias profesionales en cuatro grandes grupos. Asimismo, se puede vislumbrar en cada una de ellas, su relación con el tratamiento metodológico de las tecnologías (p. 78-79). Tales detalles se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Competencias profesionales del profesorado según Barrón (2009)

Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales	Actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, etc
Competencias referidas a actitudes	Forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.).

Tabla 1. Competencias profesionales del profesorado según Barrón (2009) (Continuación)

Competencias referidas a capacidades creativas	Manera cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
Competencias de actitudes existenciales y éticas	Capacidad de evaluar las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la competencia docente propiamente dicha, también es Barrón (2009) quien afirma que está configurada como una capacidad intelectual y, por lo tanto, tiene que ir más allá de lo técnico del recurso didáctico. Debe estar caracterizada por ser autorreflexiva, pues combina habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas a partir de un análisis sobre los contextos - los cuales, casi siempre, trascienden el aula- que podrían condicionarlas. Asimismo, Perrenoud, Pavié, Guzmán et al., citados por Carrera y Coiduras (2012), se refieren a la competencia docente como una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos y hacer frente a determinadas situaciones. Se trata del marco reglado y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el campo profesional de la educación. Vale la pena hacer énfasis en que la competencia docente, al no precisar un solo aspecto, requiere un tratamiento formativo de naturaleza holística. Esto para Pérez (2019) significa que esta competencia del docente universitario está conformada por la dicotomía docencia (entendida como la acción propia de enseñar) y la investigación como la actividad que produce el insumo que se enseña y facilita los recursos necesarios para realizarlo de la mejor manera. En otras palabras, las mejores formas de enseñar/educar en la universidad deberían estar mediadas por una búsqueda constante de conocer más lo que se enseña y estar al tanto de cómo sembrar ese ánimo por aprender y pensar en cada uno de sus estudiantes.

En la misma orientación formadora, hemos tomado como uno de los fundamentos del presente estudio al Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (2011), propuesto por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (Castilla y León). Este se ha ido generando a partir de estudios e informes sobre la profesión docente en Europa desde el año 2000. En él ya se considera la presencia de la competencia digital.

Tabla 2. Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado propuesto por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León (2011)

Funciones del Profesorado (legislación vigente)	Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	
1.- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo. i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. j) La participación en la actividad general del centro. k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.	Saber	A. Competencia científica cognitiva (Conocimiento o gestión del mismo)	1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento.
	Saber ser	B. Competencia intrapersonal (forma de ser y bien tratar a los demás)	4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.
	Saber hacer qué	C. Competencia didáctica y atención a la diversidad (Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)	8. Programación. 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación.
		D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad.
		E. Competencia en gestión de la convivencia	18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.
	Saber hacer cómo	F. Competencia en trabajo en equipo	21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.
		G. Competencia en innovación y mejora	25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.
		H. Competencia Comunicativa y lingüística	29. Gestión de la información y transparencia. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas en lengua propia. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.
		I. Competencia digital (TIC)	33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.
	Saber estar	J. Competencia social-relacional	37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.

Fuente. Elaboración propia.

Entonces, el tratamiento electrónico de la información y el desarrollo de redes interactivas de comunicación son procesos asincrónicos, en claro contraste con las que se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Esto requiere de una nueva disposición de los recursos docentes para asumir que la dupla Educación de Calidad e Incorporación de las TIC llegó para quedarse. En ese sentido, resulta vital comprender que el potencial que ofrecen no representa en sí mismo un aporte a prácticas educativas, sino que depende de la apropiación que el docente haga de ellas al integrarlas en pro de la creación de condiciones inéditas relacionadas con los objetivos educativos que se haya propuesto (Valencia et al., 2016).

En consecuencia, un nuevo tipo de docencia se reconfigura a partir del devenir de las TIC. Diversos autores han trabajado en la construcción de un nuevo concepto: el de **competencia tecnológica**. Tal se usa para describir “la comprensión y la habilidad de conocer dónde y cómo crear una cultura de clase en la cual se utilicen las computadoras por parte de los profesores y alumnos en una dirección productiva que dé resultados sociales y cognitivos positivos” (Del Moral y Villalustre, 2012; Carrera y Coiduras, 2012). Asimismo, el Parlamento Europeo define la competencia digital como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación”(Modelo Europeo de Competencias Digitales). Esto implica que este uso se realice por una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como la importancia de respetar las normas de conducta. Es evidente que, “a mayor nivel de integración reflexiva de la tecnología a la enseñanza, más coherencia y pertinencia existe entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y el uso de las TIC” (Valencia et al., 2016, p.12). En ese sentido, los mismos autores citan a Larrosa para continuar enfatizando el hecho de que esta readaptación docente gira en torno a su “vocación, la competencia profesional científica y técnica de la profesión, la actitud de apertura, la dedicación y el reconocimiento de los deberes y derechos éticos de su profesión con la sociedad” (p.13). Tales ingredientes son esenciales para el perfil de un docente del siglo XXI.

2.3.2. Estándares y criterios que configuran la competencia digital. En el Modelo de Competencias Base del Profesorado (2011), que ya se mencionó en el apartado anterior, se establecen 10 competencias que debían regir las actuaciones de formación permanente del profesorado. A continuación, se detallarán cada uno de los componentes de la competencia digital: conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos. Nos

interesa, sobre todo, la enumeración de actitudes contemplada a fin de contrastarlas con el resultado de este estudio y que se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3. Componentes de la Competencia Digital según el Modelo de Competencias del Profesorado (2011)

A. Conocimientos	B. Capacidades	C. Habilidades y destrezas
• Conocimientos de la tecnología. • Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. • Creación con tecnología digital. • Gestión de equipos y redes. • Desarrollo profesional y gestión con tecnología digital. • Normas básicas de uso de equipos y navegación on-line.	• Buscar, evaluar, integrar y aplicar. • Investigar, organizar y administrar. • Crear y proponer. • Analizar y gestionar. • Desarrollar, diseñar e instalar. • Comunicarse.	• Analizar, buscar y tratar la información. • Utilizar recursos tecnológicos. • Adaptar espacios y materiales a las nuevas necesidades. • Utilizar las TIC para la gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Solucionar problemas y tomar decisiones. • Utilizar las funcionalidades de las TIC en el aula. • Seleccionar materiales educativos multimedia.
D. Actitudes	E. Comportamientos	
• Actualización constante de conocimientos y habilidades. • Valoración del uso de las TIC como herramienta para favorecer el aprendizaje individualizado y personalizado. • Respeto a los demás usuarios, siguiendo las normas establecidas. • Participación de forma activa en foros, aulas virtuales y plataformas colaborativas. • Valoración de las TIC como recurso didáctico para la mejora. • Conocimiento de los riesgos en el uso de las TIC y actuación de forma responsable y crítica.	• Buscar, analizar, valorar y utilizar distintas actividades y software para su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Integrar las tecnologías en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. • Crear materiales y conocimientos en distintos lenguajes y soportes. • Gestionar el uso de la red, equipos y entornos de trabajo virtuales. • Evaluar los distintos recursos tecnológicos y las actividades digitales integradas en el aula.	

Fuente. Elaboración propia.

También, Cabero y Marín (2014), sobre las Políticas de Formación del Profesorado en el Uso de las TIC, perciben diferentes aspectos en los cuales estos deben ser competentes. Dicha información aparece detallada en la Tabla 4.

Tabla 4. Políticas de Formación del Profesorado en el Uso de las TIC en Cabero y Marín (2014)

Instrumental	Tener necesariamente un mínimo de competencia para el manejo instrumental de las diferentes TIC.
Semiológica /estética	Dominar los diferentes lenguajes que utilizan las TIC para saber codificar y decodificar sus mensajes.
Curricular	Comprender que los medios son exclusivamente materiales curriculares que deberán ser movilizados cuando el alcance de los objetivos lo justifique.
Pragmática	Adquisición de pautas de acción adaptadas y diferenciadas a cada medio.
Psicológica	Percibir que las TIC son medios que, por sus sistemas simbólicos, desarrollan habilidades cognitivas específicas.
Productora /diseñadora	Facilitar que el profesor deje de ser un mero consumidor de TIC y alcance niveles para la producción.
Selección /evaluación	Poseer las destrezas suficientes para ser un de curador de contenidos.
Crítica	Comprenderlas desde una perspectiva realística, es decir, que relativice el poder que se le han asignado desde ciertos sectores.
Organizativa	Tener conocimientos para establecer diferentes estructuras organizativas con los recursos TIC.
Actitudinal	Potenciar actitudes ni de absoluto rechazo ni de absoluta sumisión, sino de conceder a los medios su verdadero sentido y significado, el de instrumentos curriculares, que en la interacción con otros componentes fortalecen el desarrollo y el perfeccionamiento de habilidades en los estudiantes, y la creación de escenarios formativos específicos.
Investigadora	Promover esta actividad profesional para reducir el consumismo de lo que otros producen.
Comunicativa	Establecer diferentes modelos de comunicación sincrónica y asincrónica con las TIC, y crear diversos escenarios de comunicación con ellas.

Fuente. Elaboración propia.

Sobre la base de lo anterior, y como principal afluyente de este estudio, se presenta a Valencia et al. (2016), quienes, en representación de la Universidad Javeriana de Cali y con el apoyo y aprobación de la Unesco, han contribuido en la elaboración de estándares que demuestran el Nivel de Apropiación de la Competencia Docente en el Uso de las TIC. En este contexto, el concepto de apropiación aplica para la incorporación docente de las TIC en sus actividades cotidianas de clase: el conocimiento que han desarrollado sobre ellas, su uso instrumental y las transformaciones que realizan para adaptarlas a sus prácticas educativas. Este proceso no es lineal y progresivo, sino que viene matizado por referentes muy particulares: el conocimiento previo, la teoría del aprendizaje de los docentes, sus representaciones acerca de las TIC, la disponibilidad de estas, el número de estudiantes, las intenciones del profesor y de los estudiantes. Vale la pena hacer hincapié en el punto de las representaciones que, indiscutiblemente, reciben la influencia de la formación profesional, la cultura y las teorías personales relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los citados autores, la competencia digital se compone de tres subcompetencias: **diseño, implementación y evaluación** (p.16-17).

Tabla 5. Subcompetencias de la Competencia Digital en Valencia et al. (2016)

Diseña escenarios educativos apoyados en TIC que implican habilidades de planificación y organización de elementos que promuevan tanto el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante.
Implementa experiencias de aprendizaje apoyadas en TIC que evidencian de forma tangible las habilidades de diseño en las prácticas educativas de un docente.
Evalúa la efectividad del diseño e implementación de los escenarios educativos apoyados en TIC involucra de manera más explícita los valores de una didáctica autorreflexiva que busca favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Fuente. Elaboración propia.

En función de estas, siguiendo a Hooper y Rieber, Valencia et al. proponen los tres Niveles de Apropiación de la Tecnología que se pueden observar en la Tabla 6. A propósito de ello, se debe precisar que el detalle de todos los indicadores que configuran el análisis de la competencia digital propuesto por los autores se encuentra detallado en el Anexo 7 del presente estudio. De tal manera, puede ser consultado y esclarecer mucho lo aquí descrito.

Tabla 6. Niveles de Apropiación de las TIC en Valencia et al. (2016)

Integración	Los docentes utilizan las TIC como una herramienta para optimizar la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información. Esta incorporación dependerá de las novedades que las TIC brindan con relación a la economía de tiempo, dinero y versatilidad: se refiere, básicamente, a la digitalización de los contenidos de clase. En otras palabras, no se trata de transformaciones sustanciales con respecto a la manera en la que se desarrollaría la clase tradicionalmente y no se demanda en el estudiante nuevas maneras de interactuar con la información.
Reorientación	Las TIC se convierten en herramientas que facilitan la construcción de conocimiento. El docente organiza su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de enseñanza-aprendizaje que involucran el uso de las TIC. Esto significa que estas prácticas no podrían ser realizadas sin la utilización de las herramientas tecnológicas. Entonces, el rol del docente es el del facilitador del aprendizaje a través del diseño de consignas y situaciones que lleven a un uso reflexivo de los blogs, propiciar el trabajo autónomo, monitorear y retroalimentar activamente el proceso de construcción del conocimiento.
Evolución	Las TIC se transforman en poderosas herramientas mediadoras que generan dinámicas impensables sin su presencia. Aquí, el docente logra que sus desempeños en el uso de las TIC integren coherentemente los contenidos, la evaluación, las herramientas tecnológicas y los objetivos educativos. A partir de este conocimiento, el docente se convierte en un referente para sus colegas y los asiste en la apropiación de algunas herramientas tecnológicas.

Fuente. Elaboración propia.

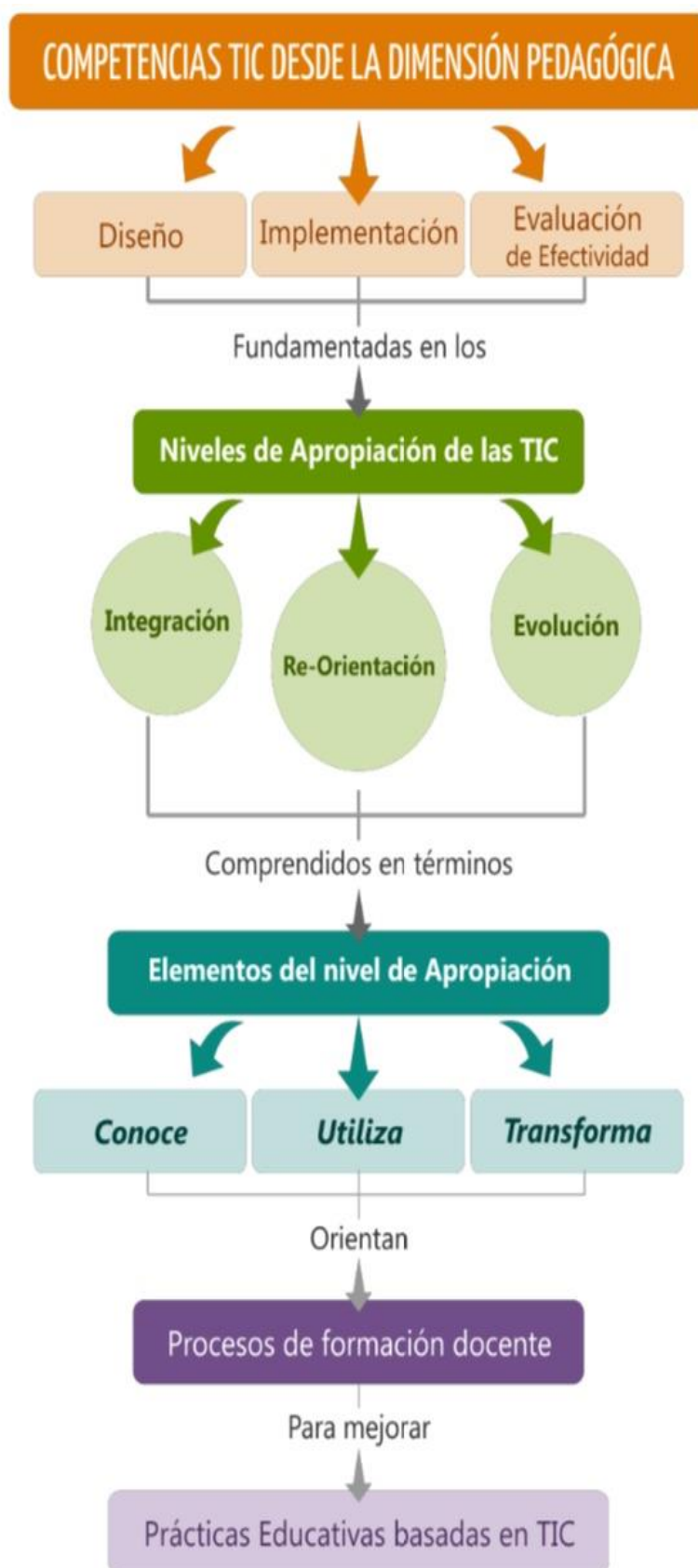


Figura 1. Modelo de competencias TIC desde la dimensión pedagógica. (Valencia et al., 2016)

Fuente. Elaboración propia.



Capítulo 3

Metodología de la investigación

1. Paradigma

Según el objeto y los sujetos de estudio establecidos para la presente investigación, se ha elegido el paradigma interpretativo o también conocido como humanista, naturalista, etnográfico, cualitativo, fenomenológico. Cuando se tienen que identificar actitudes, la opción tiene que ser un modelo con raíces en las ciencias humanas, ya que permitirá centrarnos en comprender los significados de las acciones de las personas. Asimismo, este enfoque brinda importancia al contexto social en el que se gestan dichas actitudes. Hemos tenido en cuenta que se trata de un fenómeno más complejo que las ciencias naturales, pero que, a pesar de ello, sí es susceptible de investigar utilizando los medios de investigación del mundo natural. Identificar, describir y determinar las causas de las actitudes de los docentes frente a la competencia digital constituye un objeto de estudio que solo puede ser abordado desde un punto de vista holístico. Esta indagación no busca establecer leyes generales, sino conclusiones válidas para el contexto de este caso y este grupo de docentes, pero con alguna proyección. Su carácter es orientativo y, sobre todo, comprensivo de los fenómenos educativos de manera objetiva, pero dentro del ámbito de la intersubjetividad.

2. Metodología

El presente estudio adoptó una metodología de corte cualitativo. Era necesario describir el constructo social de la competencia digital a partir de las actitudes individuales de un grupo de docentes. Para ello, la organización del diseño y la elección de las estrategias implementadas en el proceso de investigación han gozado de absoluta flexibilidad. Es decir, el diseño se ha caracterizado por haber sido construido de manera emergente, ha sufrido variaciones y adaptaciones a lo largo del proceso, puntualmente, en las estrategias y los informantes.

El método descriptivo utilizado, según Dankhe (1989), ha resultado idóneo para especificar los perfiles importantes de las personas que se someterán a nuestro análisis. En términos más detallados, la obtención de datos fue realizada en función de las definiciones previas de actitudes docentes ante la competencia digital (contenido) a un grupo de docentes universitarios (la muestra). Asimismo, fue regido conservar la subjetividad en el análisis e interpretación de datos, asumir un papel social interactivo que conserve el autoexamen crítico durante este proceso.

Entre las tres posibilidades que ofrece la metodología cualitativa, la más pertinente para este objetivo de investigación fue el estudio de casos orientado bajo los principios de la teoría fundamentada. La razón esencial fue que se adaptó a la naturaleza de la muestra, un grupo que comparte características comunes de relevancia. La diversa literatura consultada considera al estudio de casos como un método válido de investigación porque garantiza un enfoque más holístico y su forma particular de presentar los resultados contribuye a generar un gran impacto.

El principal fundamento del estudio de caso es la relevancia del tema. Aislar a un pequeño grupo de estudio se convierte en una herramienta poderosa y enfocada para determinar los factores que producen determinadas actuaciones. Esto quiere decir que la intención principal de este diseño es intentar comprender todos los factores que influyen en las actitudes de docentes universitarios ante la competencia digital y cómo interactúan entre sí. Partimos del presupuesto de que los temas pedagógicos no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos, institucionales y, sobre todo, personales. Todos estos significados son importantes en nuestro estudio de casos (Stake, 1995).

3. Sujetos de investigación

El tamaño poblacional de estudio estuvo constituido por veinticinco (25) docentes universitarios de un curso de Humanidades que dictaron en una de las sedes de una universidad particular de Lima durante el semestre 2018-II (agosto - diciembre). De ellos, se seleccionó como muestra a cinco (5). La investigadora también es docente de estos cursos y tiene 6 años en el ejercicio, lo que garantiza el conocimiento del perfil del sujeto de estudio. Cabe mencionar que, por la naturaleza de la población, no fueron seleccionados aleatoriamente, sino que forman parte de un grupo ya determinado. Se tomó como marco de referencia que tengan más de 5 años de experiencia en la educación superior universitaria y que no hayan realizado estudios previos de Educación. En ese sentido, el muestreo es intencional y no pretende realizar ningún tipo de generalización hacia la población. Además, a este tipo de muestreo, se le denomina teórico, pues la elección de los informantes obedece al punto de saturación teórica, en el cual no se busca más datos relacionados con una determinada categoría cuando ya no se encuentra ningún tipo de información adicional. En este caso, el criterio de credibilidad depende más de la riqueza de la información recogida y la habilidad analítica utilizada que del tamaño de la muestra.

4. Proceso de la investigación

La organización de todo este estudio se ha expuesto en la tabla que se presenta a continuación, en la cual se ha descrito cada etapa del proceso, los objetivos de cada una y las acciones realizadas para estructurar y orientar la investigación.

Tabla 7. Presentación detallada del proceso de investigación

Proceso		Descripción
1	Plantear la problemática: Capítulo 1	Los objetivos se formularon partiendo de la técnica del árbol del problema. A partir de ello, se elaboró la matriz de consistencia (Anexo 1) para establecer, en un primer momento, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. Estos se fueron adaptando en el transcurso de la documentación teórica y la recogida de datos.
2	Primera búsqueda de información: teorías	Para el desarrollo de la investigación, se seleccionaron los doce antecedentes presentados con la finalidad de conocer la situación actual de investigaciones similares de los últimos diez años. Después, a través de la revisión bibliográfica, se construyó la versión preliminar del marco teórico que sustenta la investigación.
3	Delimitación de la muestra	De acuerdo con el tema y el objetivo de la investigación, se seleccionó como población a 5 docentes universitarios que dictaron clases en una de las sedes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el semestre 2018-II (agosto - diciembre).
4	Elaboración del instrumento: preguntas para entrevista formal	Se tomó como referencia principal el estudio de Padilla, Páez y Montoya (2008) para la elaboración de las preguntas de la entrevista. A la misma se le realizaron las respectivas modificaciones para adaptarla a nuestros objetivos.
5	Segunda búsqueda de información: bases teóricas para sustentar respuestas	Se realizó una readaptación y ampliación del marco teórico en función de conceptos puntuales mencionados por los entrevistados.

Tabla 7. Presentación detallada del proceso de investigación (continuación)

6	Análisis e interpretación de respuestas	Los resultados obtenidos se han analizado considerando tanto el marco teórico como la naturaleza del Estudio de Casos y aplicando los principios de la Teoría fundamentada.
7	Redactar el informe de tesis	A partir de toda la información disponible y el análisis previo, se redactaron los resultados y conclusiones de manera estructurada según la organización general de la investigación.

Fuente. Elaboración propia

5. Variables y dimensiones

El estudio se ha llevado a cabo a partir de la distribución de dos variables cualitativas o nominales.

Tabla 8. Configuración de las variables, dimensiones e indicadores

Variables	Dimensiones	Indicadores
Actitudes docentes frente a las TIC	Grado de satisfacción por el uso	1. Se evidencia una actitud de apertura orientada a la dependencia de la tecnología: tecnofilia. 2. Se evidencia una actitud de apertura en la que predomina la autorreflexión de la pertinencia: <i>innovativeness</i> . 3. Se evidencia una actitud negativa o de resistencia, de indiferencia frente a la tecnología. 4. Se evidencia una actitud negativa o de resistencia con abierto rechazo: tecnofobia.
Actitudes docentes frente a la competencia digital	Rol docente	1. Se reconoce el rol mediador y facilitador en el uso de las TIC y la actitud es de apertura: consistencia actitudinal. 2. Se reconoce el rol mediador y facilitador en el uso de las TIC, pero la actitud aún es de resistencia: ambivalencia actitudinal. 3. Se reconocen otros roles vinculados a factores determinados.

Tabla 8. Configuración de las variables, dimensiones e indicadores (Continuación)

Formación docente	1. No presenta formación previa en uso de TIC.
	2. Es autodidacta o con formación empírica y ha alcanzado algún nivel de apropiación:
	Nivel de integración
	Nivel de reorientación
	Nivel de evolución
	3. Ha recibido formación y ha alcanzado algún nivel de apropiación:
Norma social	Nivel de integración
	Nivel de reorientación
	Nivel de evolución
	1. Se evidencia una norma social descriptiva.
	2. Se evidencia una norma social subjetiva.

Fuente. Elaboración propia

6. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Realizando un análisis de las técnicas más convenientes para este tipo de estudio, se consideró conveniente utilizar la entrevista semiestructurada, ya que ofrece múltiples posibilidades y es el método más utilizado en la investigación cualitativa. A propósito de esto, Cuñat (2009), citando a Bloch, asegura que es el lenguaje de la conversación una de las más importantes herramientas de análisis. En este caso, se utilizó la entrevista estructurada, cara a cara y en profundidad. En adición a ello, Glaser, citado también por Cuñat, comenta que se pueden utilizar fuentes indirectas como la experiencia percibida por la investigadora. De esta forma, se generó una explicación más rica y detallada de las experiencias de los individuos entrevistados. A pesar de haberse estructurado previamente, fue lo suficientemente flexible como para permitir la discusión de cualquier tema que, incluso, no se consideró inicialmente, pero que resultó ser potencialmente relevante para el estudio. Habría que precisar, no obstante, que resultó un tanto difícil dirigir a los entrevistados hacia los temas elegidos: ellos tienen los suyos y un deseo creciente de ser escuchados. Con respecto a esto, Stake (1995) afirmaba con mucho acierto que “conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos, pero conseguir una buena entrevista no lo es tanto” (p.63).

6.1. Construcción del instrumento. Para el diseño de la entrevista, sirvió de ayuda un instrumento elaborado por Padilla, Páez y Montoya (2008). A partir de esto, se añadieron preguntas y se reagruparon de acuerdo con las dimensiones.

Tabla 9. Organización de la entrevista en cuanto a variables y dimensiones

Variables	Dimensiones	Preguntas
Actitudes docentes frente a las TIC	Grado de satisfacción por el uso	1, 2, 3, 4, 5
Actitudes docentes frente a la competencia digital	Rol docente	6, 7, 8, 9, 10
	Formación docente	11, 12, 13
	Norma social	14

Fuente. Elaboración propia basada en el trabajo de Padilla, Páez y Montoya (2008)

6.2. Validez y confiabilidad del instrumento. El instrumento de recolección de datos fue validado por tres expertos del área de investigación y docencia universitaria. Los expertos son los siguientes:

Tabla 10. Datos de los expertos que validaron el instrumento

Docente	Grado de especialidad	Área donde se desempeña
Isabel Heredia	Magíster en Docencia Universitaria e Investigación	Docente universitaria
Eloy Seclén	Magíster en Sociología	Coordinador de Seminario de Investigación académica
Leyla Casaño	Magíster en Educación con Mención en Docencia Virtual	Coordinadora de Coaching de Aprendizaje

Fuente. Elaboración propia

Todos los expertos, teniendo en cuenta la naturaleza y versatilidad de una entrevista semiestructurada, asignaron las siguientes validaciones a la construcción del instrumento (Anexos 2, 3 y 4).

A partir de ello, se determinó que la aplicación de la entrevista y la elaboración de las preguntas había sido adecuada.

Tabla 11. Nivel de validez determinada por expertos

Experto	Calificación	Validación
1	1,00	Muy buena
2	1,00	Muy buena
3	1,00	Muy buena
Conteo total	1,00	Muy buena

Fuente. Elaboración propia

7. Técnicas de análisis e interpretación de datos

7.1. Análisis de datos. Stake (1995) indica que, durante el análisis, se muestra con mayor nitidez la disparidad entre las técnicas cualitativas y las cuantitativas. Hubo que concentrarse en cada caso por separado y, luego, contextualizarlo en su grupo cargado de mayor significado en la interpretación directa. Este análisis de un estudio de caso tiende a estar más basado en la opinión que en métodos estadísticos. La idea, confirman las fuentes consultadas, es recopilar la información en un formato manejable y, posteriormente, construir una narración en torno a ella. Entonces, para el procesamiento de las respuestas recogidas de las entrevistas, se elaboró una matriz³ sobre la base de los lineamientos de la Teoría fundamentada. Dicho instrumento que facilitó la codificación de los datos hace necesario realizar la precisión de algunos conceptos incluidos que justifican su construcción. Se citarán los alcances de Cuñat (2009).

- a) Los códigos sustantivos surgen directamente a partir de los datos empíricos originales del objeto de estudio. Se construyen con los códigos “in vivo” que proceden directamente del lenguaje empleado por los informantes. Estos códigos tienen una alta significación interpretativa. En nuestra matriz, estos constructos se han denominado *codificación inicial*. Los presupuestos teóricos de esta etapa se contemplaron en la Matriz de codificación para la interpretación inicial, disponible en el anexo 7.
- b) Los códigos teóricos se generan a partir de la clasificación, ordenación e integración de memos en la teoría. Son más abstractos que los sustantivos y ayudan a organizarlos en torno a aspectos con un mayor significado. A esta categoría se le ha nombrado como *codificación focalizada* en nuestra matriz.

³ La Lic. Andrea Chinchay Pajuelo se encuentra en la elaboración de su tesis, un estudio de casos sobre estrategias de comprensión lectora. Por esta razón, compartió su matriz para la codificación y análisis de los datos del presente estudio. A la misma, se le realizaron algunas (pocas) adaptaciones propias.

- c) Los memos son la escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones tal como le surgen al analista mientras codifica. Estas notas, escritas libremente y completadas con ideas propias y percepciones, son vitales porque serán usadas para identificar conceptos y sus propiedades. Estos memos se han incluido en la codificación focalizada.

En este proceso, se ha realizado una codificación abierta. Es decir, se han desglosado los datos en distintas unidades de significado. Se comenzó con una completa transcripción de la entrevista para, después, proceder con el análisis del texto línea a línea, identificar las palabras clave o frases que conectan el relato del informante con las dimensiones bajo investigación. Cuñat (2009) expone que el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Para esto, se utiliza la estrategia de la comparación continua. A partir de ello, “el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (p.2). Con respecto a la comparación constante, esta consiste en la búsqueda de patrones de comportamiento, explora las diferencias y similitudes a lo largo de los incidentes identificados dentro de la información obtenida y provee una guía para la recolección de datos adicionales. El objetivo es que las categorías se vayan saturando teóricamente. A partir de este punto, se inicia con la clasificación teórica de los datos fragmentados en un esquema teórico para la preparación de la etapa de escritura. Esta clasificación es conceptual, es decir, de ideas y no de datos. Ha sido necesaria absoluta profundidad de los conceptos emergidos y las relaciones entre ellos. Esta etapa se complementó con una segunda revisión de la literatura relevante y dio lugar a la teoría emergente que fue denominada *interpretación básica*.

Tabla 12. Matriz de codificación de datos

Informantes	Codificación inicial	Codificación focalizada	Interpretación básica
CATEGORÍA 1			
1			
2			
3			
4			
5			

Fuente. Elaboración basada en la propuesta de la tesista Andrea Chinchay Pajuelo (marzo, 2019)

7.2. Interpretación de datos. Gracias al proceso de codificación y a la naturaleza de la investigación cualitativa, fue posible incluir datos secundarios (memos) para construir el apartado final de este análisis que corresponde a la escritura de la discusión y resultados en el capítulo IV. Aquí, a través de la narrativa propia, manteniendo la concisión y una cuota de interés, se procedió con la *interpretación avanzada*. Se han mostrado algunos datos numéricos, pero solo para marcar tendencias y propiciar un debate congruente.

Stake (1995), citando a Erickson, afirma que la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación que, en un estudio de casos, intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e, incluso, contradictorias de lo que sucede. Destaca la empatía y la recreación en la mente de la investigadora de los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones de los informantes. “No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión” (p.47). En este sentido, un gran porcentaje de la información, “se recoge de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso” (p.51).

El proceso de interpretación se ha caracterizado por utilizar como estrategia a la suma de ejemplos hasta que se pueda deducir “algo” sobre ellos como conjunto o clase a través de la inclusión de muchas descripciones narrativas en la construcción del informe final. Asimismo, habría que indicar que se ha aplicado un principio de la relatividad para las deducciones de los significados singulares realizados en el análisis de los datos.



Capítulo 4

Resultados y discusión

Con respecto al análisis de resultados en un estudio de casos, Stake (1995) afirma que lo más importante para el investigador cualitativo es que el lector alcance una comprensión completa del caso. Para ello, el discurso empleado será el de los relatos, lo cuales resultan idóneos para comunicar las experiencias recogidas. Para este propósito, a los resultados de la investigación no se les entiende como "descubrimientos", sino como "asertos" o afirmaciones que evidencian certeza. En ese sentido, se han realizado innumerables esfuerzos por encontrarles un sentido. El acuerdo tácito que rige este análisis será el que reconozca y considere como válidas mis interpretaciones. A continuación, se han agrupado una serie ordenada de generalizaciones obtenidas de la implicación personal en las actitudes de cinco docentes universitarios ante la competencia digital. Se han considerado, con este fin, los objetivos específicos del estudio.

1. Actitudes docentes frente a las TIC

Tal como se indica en la primera categoría, estas actitudes se encuentran relacionadas con el grado de satisfacción que les produce su uso. Tras el análisis de los aspectos generales de la inclusión de las TIC como parte de la prácticas de enseñanza a nivel universitario, se han recogido variadas actitudes docentes que están mediadas por distintos factores y que los informantes han sabido poner de manifiesto.

En cuanto al sujeto A, es muy evidente su reconocimiento de que el uso de las tecnologías se adecúa a las nuevas formas de aprender que han surgido en la era de la Sociedad de la Información. Esto se ajusta a los postulados del conectivismo. Entonces, el sistema de creencias de esta actitud pondera que la generación actual está familiarizada con las TIC y que, por lo tanto, resulta fundamental que “aprendan a aprender” en medio del caos de la información propuesta en las redes. Aparentemente, estas creencias tienen asidero, no obstante, se evidencia, en este único caso, una fe ciega de que las TIC son poderosas y que aseguran la filiación inmediata de los estudiantes por el simple hecho de usarlas. Si bien es cierto que presume el rol del docente facilitador y la importancia de su presencia en el aula, el tecnocentrismo expresado confirma que, en el contexto de su práctica, el docente pierde su significancia si se convierte en un ejecutor de las TIC. Lo importante, según esta perspectiva, es “mantenerse en contacto con los alumnos y que estos se sientan motivados”, aunque algunas herramientas carezcan de sentido y no se entiendan del todo los objetivos. En múltiples ocasiones, su interés en el uso de las TIC percibe como productiva la integración de

los recursos en sus clases en cuanto logra la motivación de los estudiantes. La actitud positiva y de apertura está matizada por una valoración que juzga con mayor importancia una *deseabilidad subjetiva* porque a la motivación de los alumnos se subordina la motivación del docente. De alguna manera, se reconoce que existe un momento de evaluación de la pertinencia de implementar estrategias, pero predomina la necesidad de satisfacer a los estudiantes y mantenerlos “enganchados”: “Los estudiantes se conectan más con el profesor por la posibilidad de algunos “juegos tecnológicos.” En ese caso, afirma “Considero y valoro que los alumnos igual están aprendiendo”. Se hace evidente que, muchas veces, no se trata de una integración significativa de las TIC, pero la actitud docente suele enriquecerse al creer que los estudiantes se encuentran involucrados. En un sentido estricto, existe equilibrio entre el componente cognitivo (sistema de creencias), afectivo (emociones) y conativo (acción/conducta). Aunque es claro que predomina el afectivo, expresado por su creciente entusiasmo. Entonces, podríamos determinar que predomina una pseudo satisfacción plena por el uso.

En otro lado de la escena, se sitúa el sujeto B, en el que la actitud de apertura responde a “la necesidad de adecuarse al contexto de muchas universidades actuales”. Esto quiere decir que, también, refleja una motivación extrínseca al sentirse valorados (o no) por ello. En efecto, confirman que, en el asunto de la inclusión de las TIC, “el deber se impone al querer ser”. Considera que las mismas instituciones, la mayoría de veces, influyen en una valoración negativa de las TIC, no promueven su integración reflexiva, tienden a la homogeneización, de tal manera que se imponen recursos que solo cumplen protocolos administrativos, pero que no redundan en aprendizajes significativos. Se valora la urgencia de la motivación docente en la elección de las estrategias como pieza importante del cambio. En otras palabras, se refuerza la necesidad de que el docente conozca la importancia y la justificación de la integración de las TIC en los diseños curriculares. En consecuencia, queda claro que es importante la formación de un sistema de creencias alrededor de las TIC por parte de los profesores, uno que facilite la apertura para el mejor desempeño. La deseabilidad que produce la norma, la presión institucional, todavía no permite que se puede hablar de una motivación intrínseca. Entonces, su sistema de creencias valora positivamente los recursos digitales y su conducta se alinea a ello, aun cuando no existe equilibrio con la parte afectiva. A esto se le conoce como ambivalencia afectiva. Es fácil reconocer, a partir de ello, que hace falta una apropiación real de las TIC en las prácticas que promueva, de forma más profunda, la motivación intrínseca bajo un criterio más pedagógico.

Asimismo, el sujeto D acepta la importancia de las TIC, pero no las reconoce como indispensables, pues sienten que les hace falta más tiempo y mayores espacios de capacitación. Aunque la adaptación al cambio es vista como un proceso factible, no es del todo recomendable realizarlo al ritmo que se viene haciendo. Insisten en acentuar que la brecha generacional existe y que las universidades deberían ser conscientes de ello. Es muy importante, en estos casos, que se respeten los tiempos de los docentes que no comparten la misma generación con otros y con sus estudiantes. Asumen una total comprensión de que aún falta mucho por recorrer en el camino de la real apropiación de las TIC en las prácticas docentes. Aún están ligadas a las directrices de la institución que, en el mayor de los casos, no promueve la existencia de un criterio metodológico. Esto se traduce en una necesidad de autonomía docente, la opción de implementar con cautela, al propio ritmo. Con ese ingrediente, es posible que fluya un grado de satisfacción pleno, matizado por una actitud de apertura y un nivel mayor de apropiación, de reorientación. Por ahora, el nivel de satisfacción es medio, todavía no hay autorreflexión que realice una diferencia entre los resultados de las prácticas tradicionales y con las TICs integradas. Esto es producto de que no haya un sistema de creencias consolidado, sino un acercamiento parcializado por la imposición institucional.

En el caso del sujeto E, pese a no rechazar categóricamente las TIC, no calló su escepticismo frente a programas y/o aplicaciones nuevas. Es notoria su simpatía por las prácticas tradicionales de trabajo “en físico” dentro de las aulas: “El aprender a usar las TIC para implementarlas dentro de clase resulta pesado, ya que el tiempo invertido no se entiende como beneficioso, sino como desgaste extra”. Esto se conecta con el poco dominio de las TIC que se entienden como estrategias altamente demandantes para el docente. Esto es igual a afirmar que los estudiantes se deben adecuar a los estilos de los profesores y no al revés. No es consciente de que las TIC ameritan una codificación especial, un “lenguaje en redes” y, al compararlo con la comunicación física, es obvio que su valoración es negativa hacia la comunicación con tecnología. Se atreve tímidamente a experimentar algunas plataformas de menor dificultad y aprecian su comodidad en esa zona de confort. Consideran que el uso que hacen de ellas es permanente, ya que existe una cierta costumbre y una predisposición a repetir fórmulas sin muchos ánimos a reorientar experiencias o a implementar cambios propios. Por todo ello, su actitud presenta incongruencias con la norma -ambivalencia cognitiva-, es decir, entre lo que los demás piensan (o cree que piensan) y sus propias convicciones sobre las TIC. De esta manera, se mantiene al margen de grandes innovaciones.

Finalmente, sí es posible distinguir que el sujeto C pondera la importancia de que los docentes realicen una evaluación del momento, contexto, objetivos de aprendizaje que

requieran el uso de las TIC. No se asume que las TIC podrían reemplazar al docente, más bien valoran el aprendizaje blended porque permite ambos acercamientos: “los recursos tecnológicos se potencian en el contacto físico”. En ese sentido, la actitud es consistente, debido a que responde a un propósito de enseñanza-aprendizaje adecuadamente dirigido. Ya existe un avance hasta la acción planificada, en cuanto se reconoce un alejamiento de la motivación extrínseca y se valora subjetivamente la fluidez de las estrategias implementadas. Se es consciente de que la labor del docente resulta indispensable para que los alumnos distingan el uso educativo de las TICs, ya que ellos tampoco son competentes en ello, pero la motivación que ellas representan termina siendo positiva en su desenvolvimiento. Entonces, la predisposición del docente para utilizar autorreflexivamente las TIC impacta en la acogida por parte de los estudiantes. Es muy palpable cómo la actitud se ha “deconstruido” para volverse a forjar en torno a una *innovativeness* en proceso, ya que se puede evidenciar un deseo por formarse en la mejora de su práctica con las TIC, aunque eso requiera no usarlas demasiado en el sentido de perder su sentido como un recurso.

El análisis conceptual de las actitudes de los docentes entrevistados ante el uso de las TIC se presentan de forma sintética en la Figura 2.



Figura 2. Actitudes de docentes universitarios de Humanidades ante el uso de las TIC

Fuente. Elaboración propia

Conviene cerrar este primer análisis con lo afirmado por Duart y Reparaz (2012). Estos autores realizan una interesante referencia al artículo de Forret, Kho y Cowie *The bottles are new but what of the wine? Learning and teaching in web 2.0* (Las botellas son nuevas, ¿pero qué hay del vino? Aprender y enseñar en la web 2.0), ponen de manifiesto el problema de no utilizar la tecnología para potenciar la metodología docente y que mejore la autonomía del estudiante y la comunicación con el profesor. En consonancia, Peña y Avendaño (2006) afirman categóricamente que es un error pensar que la simple exposición de los estudiantes a tales programas los hará autónomos. San Martín, citado por Area (2006), reconoce, al respecto, que “una cosa es incorporar estas tecnologías a los centros educativos, y otra bien distinta, es desarrollar prácticas y experiencias de enseñanza innovadoras con las mismas” (p.1). Si se pretende desglosar lo comentado se podría concluir que los efectos pedagógicos de las TIC no dependen exclusivamente de las cualidades (novedades) del nuevo recurso utilizado, sino del entorno social y organizativo de la clase, de la estrategia metodológica implementada (tareas diseñadas y propuestas), y del tipo de comunicación que se establezca entre docente y alumnos durante el proceso de aprendizaje (Area, 2006, pp.1-2). Por último, Hettmer-Plley, citado en Flores (2012) agrega una interesante reflexión que puede cerrar apropiadamente este apartado.

“La necesidad de la integración de nuevos elementos de tipo tecnológico no debe forzar al docente a convertirse en un experto profesor virtual, sino que lo más importante, en medio de esta innovación, es enseñarle a tomar conciencia del papel que juega la tecnología, sin despreciarla ni tampoco mitificarla. El lugar que le corresponde en el proceso de E-A es su calidad como recurso educativo” (p. 65).

2. Actitudes frente a la necesidad de apropiarse de una competencia digital

2.1. Relacionadas con la profesionalización de la docencia universitaria.

Implícitamente, este primer punto ha sido todo el tiempo un presupuesto en esta investigación. Numerosos artículos revisados en diferentes espacios de reflexión y el contacto permanente con el “sentir” de los docentes llevaron a consideración este aspecto. Cabe resaltar que ninguno de los docentes analizados ha recibido formación inicial en Educación. No obstante, no se incluyó una pregunta específica al respecto en la entrevista. Eso permitió, tal como sucedió, que esta información se presentara sin imposturas. Por tal razón, este

apartado de interpretación incluye una revisión sobre la vinculación de las actitudes docentes con la profesionalización de la docencia universitaria.

En primer lugar, los sujetos C y D fueron lo suficientemente explícitos en mencionar que existen dos perfiles socio-profesionales del docente universitario que resultan clave. Por un lado, al “profesor de formación y vocación”, el que ha estudiado Educación, le importa mejorar su práctica “como docente”. Esto significaría que la naturaleza deontológica de los educadores implica una *actitud con función de conocimiento* que le permite categorizar y tener una imagen clara y significativa de su profesión. Asimismo, a través de sus actitudes, es capaz de *expresar valores* importantes tanto para su identidad y autoconcepto como para los sistemas normativos/institucionales. De esto deviene su apertura y compromiso por los nuevos aprendizajes. Por otro lado, “el que ha recalado en el oficio por necesidad laboral” sería el más propenso a no encajar: “El profesor está aquí porque dicta por horas algo afín con lo que ha estudiado y, obviamente, va a querer reducir al máximo el trabajo fuera de las aulas” y, a su entender, aprender sobre la enseñanza con TIC demanda más tiempo fuera de las aulas. Esto se ajusta más con lo mencionado anteriormente sobre el acercamiento tímido a las TIC o a la zona de confort de unas pocas innovaciones. A partir de ello, enfatiza el desgaste del docente, se evidencia un recelo acerca del beneficio completo de las TIC. No manifestó una real preocupación por la formación metodológica. En estas situaciones, predomina la tendencia a “seguir la corriente” y no confrontarse al sistema. Estas creencias atañen una *actitud egodefensiva* que le permite inhibir cualquier tipo de emoción negativa hacia sí mismo y, por supuesto, funciona como un protector de autoestima que evita la aparición de conflictos de inseguridad, ansiedad o culpa. Además, esta actitud es favorable para lograr un *ajuste social* y la aprobación e integración en un grupo, un cuerpo docente en este caso. Aplica entonces un relación con la diada expectativa-valor expuesta en la Teoría de la Acción Razonada.

En segundo lugar, A, B y E reconocen y valoran que la vida profesional en general está sujeta a una serie de estándares y que, a pesar de “no ser educadores”, sino “profesionales que ejercen la docencia”, están bajo el interés de esas mediciones. Hay completa aprehensión de que la existencia de un perfil docente universitario es natural y, en la actualidad, es obvio que incluya el ámbito digital. Además, destaca que no se puede hacer caso omiso y las universidades, actualmente, apuestan su intereses institucionales por la integración de tecnologías en sus currículas. Entonces, la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza universitaria significa una oportunidad de crecimiento profesional. De tal manera, de afirmaciones como “A mí no me han formado para enseñar, pero es indispensable que todos

los docentes, bueno los que están ejerciendo docencia universitaria, deberían obtener algún tipo de formación en eso”; se desprende que la novedad que suponen estas nuevas herramientas dentro de la clase es una gran aliciente de la actitud de plena apertura. De alguna manera, en estos casos, la integración de las TIC compensa la ausente formación didáctica y mejora su autodenominación de docente innovador. Se valora la importancia de contar con un estatus de calificación para ejercer la docencia universitaria. Esto conduce a prever la urgencia de que exista, en las instituciones, una ruta trazada para aquellos que no han recibido formación pedagógica inicial y desean superar esas carencias, sobre todo, para mejorar el uso empírico que realizan de los recursos TIC. Pese a que es evidente la necesidad de sentirse acorde con la norma social, no se puede infravalorar que eso fomentaría un interés por mejorar su práctica, ya que se carece de la autorreflexión necesaria para apropiarse de las TIC de manera más reorientadora.

En tercer lugar, se ha ido construyendo una identificación con prácticas educativas que integran las TIC sobre la base de la experiencia. Eso quiere decir que, en la totalidad de los entrevistados, se reconoce que esta identidad se ha gestado a partir de un cambio en el sistema de creencias gracias a los beneficios que se han ido obteniendo de estas herramientas. Reconocen que el desconocimiento didáctico gestó una actitud inicial pesimista en torno a estos recursos. Entonces, por mérito propio, juzgan a las TIC como recursos que apoyan la metodología, valoran la funcionalidad de aquellas que han experimentado. Para ello, han recibido del entorno (colegas docentes) importante influencia para reconstruir su práctica. Se perciben todavía a mitad de camino, debido a que proceden de una formación con marcado apego a lo tradicional y alejada de la didáctica.

La siguiente gráfica resume con mayor precisión la coincidencia en la expresión de actitudes en torno a la profesionalización de la docencia universitaria.

como “peones de ajedrez” o, peor aún, piezas absolutamente reemplazables o removibles a distintos espacios. En algunos contextos universitarios, afirmaron, los docentes, según su tipo de contrato (parcial o completo), pueden experimentar grandes dosis de inseguridad al entrever constantemente la posibilidad de ser removidos de su labor. Esa sensación es producto, según sus creencias, de la Ley Universitaria 30020. En ese contexto, aún existen dudas, se priorizan aspectos administrativos y les cuesta renunciar a prácticas más tradicionales centradas en el profesor.

En relación con lo anterior, un 40% (sujeto B y D) destacó la necesidad de que los docentes sean capaces de entender en su plenitud los beneficios de ciertas estrategias y así reconocer el fundamento de las propuestas metodológicas en el diseño de los cursos en la institución. De esta reflexión, se podría considerar con mucha más facilidad el rol docente que se espera. Al respecto, esta actitud resultó enérgica en cuanto demandaba un alejamiento de la comercialización de la educación, que se mueva en función de modas y no de experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje. Esto es, en clara alusión, a los resultados que las universidades, con poco criterio pedagógico de por medio, exigen después de todo un proceso logístico (cuantiosas inversiones económicas). Entonces, se percibe que la misma institución ralentiza la real apropiación de las TIC, es decir, de una acción más planificada que permita una mayor evaluación del contexto y las condiciones en las que se puedan desarrollar experiencias educativas con TIC. Existe, es claro, una autorreflexión en potencia sobre el rol docente: “Me siento más cómodo cuando me dan posibilidades para escoger, igual que los alumnos”. Se valora la plasticidad de la tecnología como un nuevo canal de comunicación, en donde el rol del docente como *mediador* y principal soporte de los estudiantes con las TIC resulta indiscutible. Con estas apreciaciones, se observa el reforzamiento de una actitud de apertura al aprendizaje.

En consonancia, un 40% (sujeto A y C) también asume el rol *facilitador y orientador* de la construcción del conocimiento. Se podría decir, entonces, que le satisface ser parte de las innovaciones educativas reconocidas por el Conectivismo, mediante las cuales el docente debe enseñar al estudiante a encontrar relaciones significativas en las diversas fuentes de información que ofrecen las TIC. A pesar de que su principal motivación redunda en una actitud orientada a la norma social y la validación institucional, se puede distinguir una mayor reflexión que media la acción planificada y le permite juzgar el diseño y la implementación de actividades con TIC que resulten eficientes en su práctica. A la par de que hay un reconocimiento de que la institución apuesta mucho en infraestructura y transformación curricular por los modelos híbridos y los cursos blended, existe un mayor discernimiento con

respecto a las razones y fundamentos metodológicos de la inclusión de las TIC. Estos docentes tratan de manejar sus tiempos y los límites para no consumir su tiempo libre. Es claro que el matiz autorreflexivo es mayor y eso favorece la actitud de apertura.

La figura 4 representa las coincidencias de las actitudes reflejadas en los docentes analizadas en torno a la renovación del rol docente que integra TIC en su práctica.

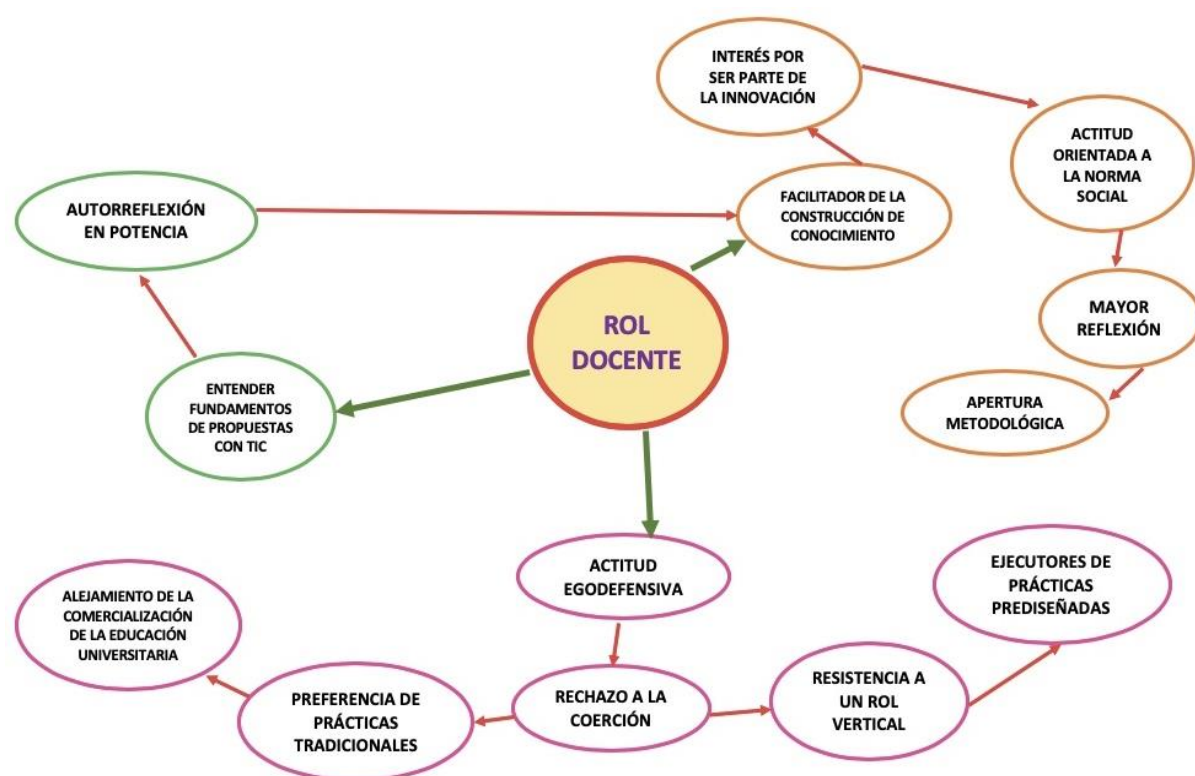


Figura 4. Actitudes ante el rol del profesor universitario implicado en la competencia digital

Fuente. Elaboración propia

3. Actitudes relacionadas con la formación docente requerida en la competencia

En este punto, todos mostraron apertura ante la necesidad de actualización en didáctica con TIC: “El nuevo modelo inspirado en las nuevas tecnologías ha llegado para quedarse, hay que adecuarse de la mejor manera posible”. Esto significa que sienten la urgencia de adquirir habilidades que les permitan dirigirse de la *competencia de diseño* (planificación y organización) e *implementación* (experiencias de aprendizaje) a la verdadera *evaluación* de su efectividad. Ahora bien, conviene realizar precisiones sobre la manera en que los informantes entienden la ruta de formación, las necesidades, los contenidos requeridos, y qué actitudes se producen a partir de ello. En este aspecto, fue general, nuevamente, la preocupación por la

brecha digital, porque el proceso de integración en los planes educativos en la universidad se adapten a todos.

En ese sentido, primeramente, valoran y juzgan urgente que la institución ofrezca el apoyo necesario para que los docentes se capaciten. En este punto, un 60% (Sujetos A, B y C) de los entrevistados manifestó absoluta disposición para continuar una ruta de formación docente. Sienten, hacia ello, motivación, entre extrínseca e intrínseca, para ver en las TIC una oportunidad de crecimiento profesional. Entonces, si partimos de la autodenominación de estos docentes como “autodidactas” en el manejo de las TIC, el dominio de las mismas es ligeramente limitado, en el sentido en que se centra en el uso de aplicaciones que, en un principio, no han sido creadas con fines educativos. Por ello, afirman que “Si hay herramientas creadas exclusivamente para la educación, yo creo que eso también me gustaría aprender”. Es más, se expresó el deseo de contar con estudios de posgrado en docencia virtual.

Es evidente que, en cuanto al nivel de apropiación en el que se encuentran, se puede determinar, en primer lugar, que un 100% ha conseguido la *integración* de los recursos TIC. Esto supone que las usan para mejorar la presentación de sus contenidos (digitalizarlos), reducir el costo y el tiempo para compartir información. Esto también significa que no se realizan cambios significativos en las formas de enseñar y de aprender y que estas prácticas podrían seguir realizándose con o sin TIC. En segundo lugar, solo un 40% demuestra un acercamiento al nivel de *reorientación*, es decir, reconocen que, han logrado motivar el trabajo autónomo de sus estudiantes y creen haber sido capaces de desarrollar experiencias de aprendizaje que muy difícilmente se podrían realizar de forma eficaz sin apoyo de las TIC. En tercer lugar, ninguno de los informantes ha *evolucionado* su práctica como para convertirse en un referente de sus colegas ni ha logrado plenamente y, con autonomía, equilibrar los objetivos, contenidos y recursos TIC. Sobre las subcompetencias alcanzadas, el 80% (Sujetos B, C, D y E) refiere que se siente capaz de *diseñar* actividades en las que las TIC permiten alcanzar los objetivos y los resultados son más “elaborados” que cuando se realizaban las actividades “en físico”. Asimismo, el mismo 80%, al *implementar* las TIC, ha logrado realizar algunas variaciones con respecto a la propuesta curricular, han optado por experimentar opciones de mejora, han propuesto en los grupos de docentes algunas prácticas innovadoras, han organizado escenarios educativos propios sobre la base de las experiencias de sus colegas, etc. Eso significa que, de forma personal, han sentido la necesidad de seguir aprendiendo, de “probar cambios”. No obstante, aún consideran que sería preciso un mayor aprendizaje técnico. En menor escala, solo un 40%, reconoce que más bien es regido un aprendizaje

metodológico y didáctico. En consecuencia, se puede interpretar que todavía ninguno ha logrado la competencia de *evaluación* que les permita, con un criterio autorreflexivo y pedagógico, sopesar los resultados y determinar su efectividad.

Por último, vale la pena mencionar que uno de los docentes (Sujetos B), se mostró preocupado por el componente afectivo. Ante la pregunta de los aspectos que involucra la competencia digital, solo enfatizó el cambio en actitudes docentes: “Lo más importante es que los profesores cuenten con disposición para mejorar, ganas de cambiar lo que han venido haciendo por años, ganas de quedarse donde están, en la docencia, lo otro (lo técnico y metodológico) es más fácil y se aprende yendo a cursos y capacitaciones. Tampoco es que sean mis favoritas (la enseñanza con apoyo de las TIC), no es que las prefiera plenamente, pero, con un tiempo de trabajar con profesores de verdad (*risas*), no tengo mayor resistencia”. Para efectos de este estudio, resultó enriquecedor su comentario y eso justificó que se haya expuesto en este análisis de forma literal. Definitivamente, su apreciación ya ha sido contemplada en lo propuesto por Barrón (2009), en el Modelo de Competencias del Profesorado (2011) y en lo expuesto por Cabero y Marín (2014).

Tras desglosar estas actitudes recogidas, se puede determinar como verdadera la afirmación de que, en la actualidad, aún la mayoría de los profesores no se consideran competentes para abordar la integración de las TIC en sus prácticas docentes y no pueden “gozar” de sus beneficios. Por consiguiente, podemos deducir que los programas fallan en la preparación adecuada del profesorado, ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las tecnologías y la enseñanza de un particular contenido curricular (Pérez y Salas, 2009; Fernández y Torres, 2015). Aunque resulte obvio que, para mejorar la calidad de la enseñanza, es necesaria una capacitación que garantice la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el interés docente sigue centrándose en la formación tecnológica, por su novedoso atractivo, que en la debida preparación metodológica. Entonces, el óbice lo representa la falta de formación del profesorado en este campo (su manejo técnico e instrumental y la realización de actividades formativas con los mismos). Adicional a ello, la estructura organizativa, muchas veces, dificulta notablemente la incorporación de diferentes tecnologías a los centros. A propósito, Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán (2017) también señalan que los docentes encuentran una barrera de formación: las debilidades vinculadas a la oferta formativa del profesorado.

En relación con ello, Area (2006) detalla que la formación del profesorado para el acceso y uso inteligente de este conjunto de “artilugios” y de sus formas de codificación y comunicación requieren de una persona con un tipo y nivel de cualificación distinto del que

fue necesario hasta la fecha. Esto quiere decir que la “maquinaria docente” debe estar preparada para interactuar con un sistema de menús, navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, otorgar significado a la masificación de la información encontrada, ser crítico ante la avalancha de múltiples imágenes, sonidos y secuencias audiovisuales, etc.

Con base en los hallazgos de su investigación, Pérez y Salas (2009) concluyeron que la formación del personal académico debe comprender dos niveles: el técnico y el pedagógico. Por un lado, el primero implica la formación para adquirir destrezas para la interpretación y decodificación de los sistemas simbólicos movilizados por los diferentes medios. Por otro lado, el segundo se orienta a que la formación se centre en su utilización como instrumentos didácticos, es decir, como instrumentos que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propicien la creación de entornos diferenciados para el aprendizaje y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. A todo esto, vale la pena incidir en una tercera base que impulse y sostenga la docencia universitaria mediada con TIC: la investigación en este aspecto. Esto se traduce en un deseo genuino de desarrollarse profesionalmente en el campo de la educación y, al apostar en ello, invertir esfuerzos en estudiar el campo de acción y adquirir nuevos recursos e insumos que mejoren la práctica de la docencia.

En la figura 5, se representa la información recogida sobre la actitud de los docentes frente a la formación docente requerida para alcanzar la competencia digital.

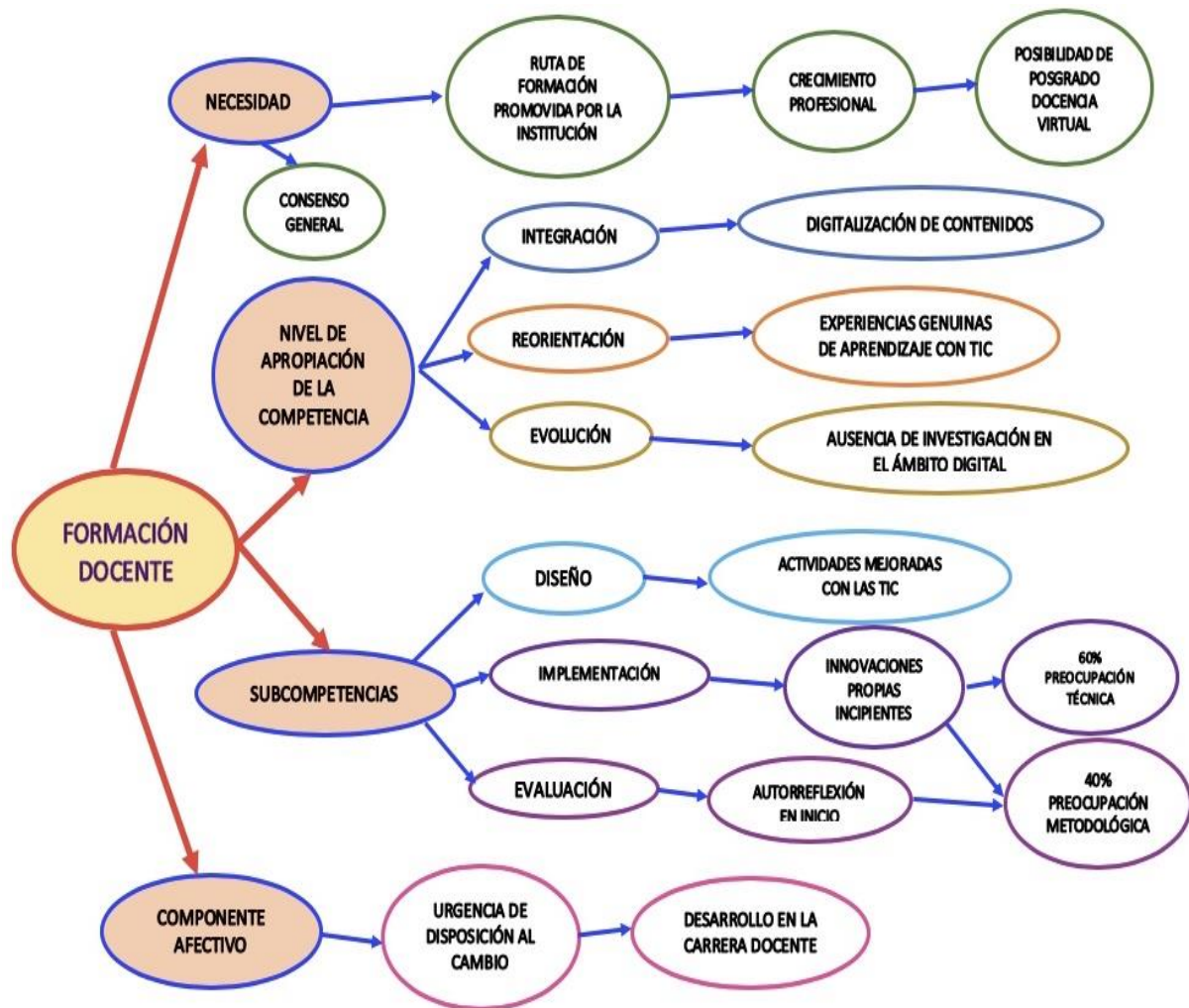


Figura 5. Actitudes frente a la formación docente que comprende la competencia digital

Fuente. Elaboración propia

4. Norma social

Tras analizar las respuestas obtenidas de la pregunta *¿Cree que su actitud ante las TIC y la competencia digital es compartida por los demás miembros de su grupo?*, se pudo deducir que existe una *norma subjetiva* al respecto. En ese sentido, hacemos la aclaración de que lo entendido por los informantes no tiene la suficiente solidez como para ser generalizado a norma descriptiva, es decir, no es capaz de predecir la conducta real del grupo de docentes. No obstante, es imposible dejar de evaluar y valorar el sistema de creencias que los docentes entrevistados han logrado extrapolar hacia su grupo de colegas.

Tomando en consideración lo expuesto por Ubillos, Mayordomo y Páez (2004), los docentes analizados perciben la presión social hacia la adopción o no de una conducta, en este caso, de la inclusión de las TIC en sus prácticas docentes. Según sus apreciaciones, el cuerpo docente se encuentra polarizado. En esta línea, un 20% (sujeto A) considera que “los que

están en contra es porque no están usando bien las herramientas en clase o no saben cómo o no han aprendido o no se han comprometido a trabajar así, algunos la consideran una moda temporal”. Un 40% (Sujetos B y C) afirma que “la mayoría (de los profesores) piensan que se pierde la esencia de la docencia que son las clases magistrales”. Un 20% (Sujeto D), preocupado por la brecha generacional, acepta que “aún cuando hay notables excepciones, para los docentes que pasan los 50 años, estas son técnicas complicadas de aprender”. El último 20% (Sujeto E) sentencia que “cuesta más para los (docentes) formados en una metodología tradicional. Aún así, la mayoría de los profesores está haciendo el esfuerzo de adaptarse”. A la luz de la teoría y el saber que otorga la experiencia como docente, se puede aceptar que cada una de estas valoraciones subjetivas representan con fidelidad el sentir de una parte de los docentes universitarios en general.

El análisis de las actitudes que los docentes entrevistados perciben como predominantes en sus compañeros se describe en la figura 6.

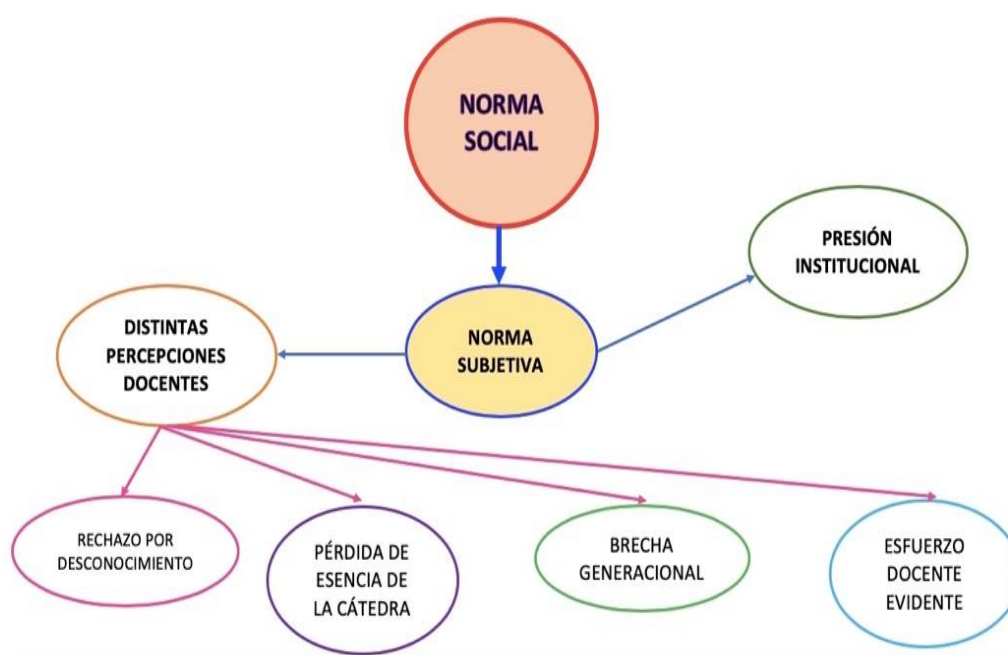


Figura 6. Descripción de la norma social en torno a la competencia digital

Fuente. Elaboración propia



Conclusiones

Tras el vasto entramado de relaciones que se establecen en el análisis de actitudes humanas, se pueden identificar algunas ideas claras, tópicos básicos que es posible aprehender y “sacar en limpio”. Por esta razón, en los siguientes párrafos, se resume el aprendizaje obtenido después del procesamiento de las entrevistas y la discusión de los resultados. Ha sido necesario agruparlos según lo indicado en los objetivos de la investigación. Asimismo, para la exposición de estas conclusiones, se ha tenido en cuenta una organización de lo particular a lo general, en la que se ha presentado primero aquellas ideas que sintetizan los objetivos específicos y, al final, las que corresponden al objetivo general.

Primera. Son diversas las actitudes de los docentes universitarios del Área de Humanidades relacionadas con el grado de satisfacción que les produce el uso de las TIC. Sin embargo, se puede identificar que predominan las de apertura en las prácticas de estos docentes universitarios de cursos de Humanidades. No obstante, estas tendencias positivas no siempre están acompañadas de un criterio metodológico pertinente. Es posible encontrar, por ejemplo, una actitud de apego porque se adecúan a la inclinación natural de los jóvenes a las tecnologías de pantalla. Asimismo, se presenta aquella actitud que responde a la exigencia de adecuarse al contexto de muchas universidades actuales y que está fuertemente marcada por un halo de indiferencia. También, existe una actitud de aceptación de la importancia de las TIC, aunque los docentes sienten que les hace falta más tiempo y mayores espacios de capacitación. En contraste, existe una actitud que no rechaza categóricamente las TIC, pero sí muestra escepticismo frente a programas y/o aplicaciones nuevas. Por último, se presenta una actitud de ponderación ante la importancia de que los docentes realicen una evaluación del momento, contexto, objetivos de aprendizaje que requieran el uso de las TIC.

Segunda. Ha quedado muy claro que los criterios presentados y procesados desde el marco teórico realmente condicionan las actitudes de los docentes universitarios frente a la necesidad de adquirir competencia en el uso de la tecnología; la profesionalización de la docencia universitaria y el cambio de rol que en el docente implica. En primer lugar, en algunos casos, los propios docentes reconocen la existencia de dos perfiles socio-profesionales del docente universitario: por un lado, el “profesor de formación y vocación”, que ha estudiado Educación y le importa mejorar su práctica “como docente”; por otro lado, “el que ha recalado en el oficio por necesidad laboral” sería el más propenso a no encajar, el cual considera que aprender sobre la enseñanza con TIC demanda más tiempo fuera de las

aulas. Asimismo, existe una actitud de reconocimiento y valoración en tanto que la vida profesional en general está sujeta a una serie de estándares y que, a pesar de “no ser educadores”, sino “profesionales que ejercen la docencia”, están bajo el interés de esas mediciones que, en la actualidad, incluyen el ámbito digital. Además, existe una actitud de identificación que se ha gestado a partir de un cambio en el sistema de creencias gracias a los beneficios que se han ido obteniendo de la experiencia con estas herramientas. En segundo lugar, cabe destacar aquellas actitudes relacionadas con el rol docente. Por ejemplo, existe una actitud egodefensiva o de protección de las exigencias de la institución, un resquemor a que se ponga de manifiesto algún tipo de limitación que menosprecie su efectividad. Asimismo, existe una actitud de entendimiento de los beneficios de ciertas estrategias y así reconocer el fundamento de las propuestas metodológicas en el diseño de los cursos en la institución. Por último, existe la actitud de aceptación del rol de *facilitador y orientador* de la construcción del conocimiento, en las cuales el docente debe enseñar al estudiante a encontrar relaciones significativas en las diversas fuentes de información que ofrecen las TIC.

Tercera. Se puede afirmar que, en los docentes universitarios analizados, existe una necesidad de actualización en didáctica con TIC, sobre todo, para adquirir habilidades que les permitan dirigirse desde la competencia de diseño e implementación a la verdadera evaluación de su efectividad. Han hecho evidente su carencia de una capacidad de reflexión crítica y de autodirección. De los casos presentados, se deduce que se asume como urgente que la institución ofrezca el apoyo necesario para que los docentes se capaciten, así como el deseo de contar con estudios de posgrado en docencia virtual. Ahora bien, en cuanto al nivel de apropiación, todos ellos han conseguido la *integración* de los recursos TIC. No obstante, no se realizan cambios significativos en las formas de enseñar y de aprender y que estas prácticas podrían seguir realizándose con o sin TIC. En cuanto a las competencias alcanzadas, un porcentaje amplio refiere que se siente capaz de *diseñar* actividades en las que las TIC permiten alcanzar los objetivos y los resultados son más “elaborados” que cuando se realizaban las actividades “en físico”. En ese sentido, todavía ninguno ha logrado la competencia de *evaluación* que les permita, con un criterio autorreflexivo y pedagógico, sopesar los resultados y determinar su efectividad. Según esto, el interés docente aún se centra en las necesidades en formación tecnológica, más por su novedoso atractivo, y prestan menos atención a la preparación metodológica.

Cuarta. En cuanto a las actitudes docentes ante las TIC y la competencia digital, es posible determinar que existe una norma social subjetiva. Es decir, los docentes no cuentan con los suficientes espacios que permitan compartir y retroalimentar sus experiencias, por lo tanto, sus apreciaciones sobre los demás son ilustrativas, mas no generalizables al 100%. En su totalidad, perciben que los docentes de su grupo son víctimas de una gran presión social hacia la adopción o no de una conducta, en este caso, de la inclusión de las TIC en sus prácticas docentes. Sobre el punto, según sus apreciaciones, el cuerpo docente se encuentra dividido entre quienes piensan que es importante y es necesario superar la brecha, y otros que consideran que esto podría ser una cuestión temporal o pasajera. En concordancia con ello, a nivel institucional, el clima de innovación no se asume libre de verticalidades. Ha sido evidente en las respuestas de la mayoría de entrevistados que sintieron que las propuestas de inclusión tecnológica eran poco flexibles y, en su mayoría, no terminaban de tener sentido para ellos y, en consecuencia, tampoco para los estudiantes.

Quinta. Las actitudes de los docentes universitarios del Área de Humanidades frente a la competencia digital, detalladas líneas arriba, se deben principalmente a tres tipos de causas estrechamente relacionadas entre sí, o son causadas en tres niveles: socio-político, institucional y profesional. El primero es aquel que rige las normas de la educación superior y su calidad en nuestro país. Al respecto, por ejemplo, existe una cantidad menor de investigaciones sobre el tema, lo que evidencia un bajo interés público, pese a valiosas iniciativas como la creación de la SUNEDU. En ese sentido, consideramos que, en el Perú, no se identifica aún con claridad los lineamientos de la mejora de la educación superior, en tanto no se incide en la preparación de los docentes universitarios. El segundo nivel se refiere al ámbito institucional, centrado en la relación entre la universidad y los docentes, y la relación de estos con los estudiantes. En su mayoría, las instituciones universitarias con una gran cantidad de docentes aplican medidas de este tipo con verticalidad, es decir, se toman con un criterio administrativo y no pedagógico. Por ejemplo, los docentes no son tenidos en cuenta al momento de tomarlas, por lo cual se asumen como piezas intercambiables ante un cambio inevitable que urge su adaptación. Esta situación genera una deseabilidad subjetiva de carácter negativo, es decir, un deseo que se valore un trabajo, para lo cual es posible “fingir” que se adaptan: docentes que no saben usar las herramientas o las usan de modo superficial. En consecuencia, no se proporciona un aprendizaje significativo en los estudiantes. Por último, todo lo anterior desemboca en el tercer nivel, que se relaciona con la falta de profesionalización de la docencia universitaria. Esta es asumida por muchos docentes como

un estado transitorio, un status, o como una actividad a la que es posible dedicarse tras haber estudiado alguna carrera afín. En ese sentido, en tanto no existe una política pública que exija a los docentes un nivel específico, este no siente motivación para adquirir una competencia específica que le permita el trabajo al interior de la universidad y pondera sobre todo su formación profesional. Esto se constata, por ejemplo, en los cursos de posgrado a los que prefieren vincularse, ajenos a la labor formadora o educativa. Esta situación genera una serie de carencias, tal como la escasa formación metodológica o didáctica. En este contexto, el uso de las TIC, entendidas como recursos que mejoran la enseñanza, adquiere un valor negativo, en tanto no porta mayor importancia o sentido invertir tiempo o dinero en ellas.



Recomendaciones

Después de haber concluido un trabajo de investigación, es reconfortante considerar que el sujeto que investiga se ha convertido en un sujeto creíble. Con este presupuesto, está en condiciones de sugerir cambios que puedan mejorar algún proceso, en este caso, una forma de enseñar con TIC en la universidad. En consecuencia, es regido que se presenten, en este apartado, una serie de recomendaciones que he considerado dividir en dos grupos: aquellas que se orientan a la mejora del proceso formativo y las que marcan la apertura a nuevos y mejores espacios de investigación sobre la relación entre la competencia digital y la docencia universitaria.

Mejora del proceso formativo de los docentes universitarios.

Primera. Las actitudes que deben reforzarse dentro de las instituciones de educación superior no son aquellas de pleno rechazo ni de absoluta mansedumbre, sino que debe buscarse el equilibrio crítico de conceder a las TIC su verdadero sentido y significado, el de instrumentos y recursos potenciales, que se nutren de la interacción con otros componentes del currículo. Esa es la única ruta para mejorar la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades en los estudiantes con ayuda de la tecnología. Por ello, sería importante las capacitaciones que se brindan dentro de las instituciones con fines de mejora del perfil profesional docente tengan una orientación más metodológica que técnica. Esto ayudaría a reducir el escepticismo o la sensación de verticalidad. Generar espacios de reflexión docente de forma colaborativa promueve una norma social bien dirigida, que retroalimente actitudes individuales positivas y viceversa. Resulta fundamental que las grandes transformaciones institucionales se realicen, sobre todo, con criterios pedagógicos y sean debidamente justificados frente a los que los desarrollarán con sus prácticas y procurarán más concretamente la educación integral de los estudiantes.

Segunda. Es necesario que las universidades cuenten con instrumentos administrativos de medición de las Competencias Profesionales del Profesorado. Dichos resultados deberían formalizarse en calificaciones oficiales como la conocida Evaluación 360 no como medidas de panoptismo, sino como el fomento de oportunidades de crecimiento profesional. Esa sería la mejor manera de garantizar la calidad de la enseñanza universitaria. Muchas veces, se proponen innovaciones, con TIC por ejemplo, que no son desarrolladas apropiadamente, debido a que no se asegura primero la formación docente que estos cambios requieren.

Tercera. Una propuesta de mejora también se enmarca en la formación inicial de los docentes (aquellos que estudian Ciencias de la Educación). Consiste en el diseño de cursos que desde el Pregrado de Educación renueve las mallas curriculares en función de asignaturas de *Innovación educativa con apoyo de TIC*. Una educación por competencias es connatural a la formación de futuros educadores.

Cuarta. Una más avezada novedad relacionada con ello, sería que todos los programas académicos universitarios diseñaran e implementaran asignaturas de *Preparación en Docencia Universitaria*. Esto permitiría que cualquier profesional egresara de su Pregrado con una especialización que lo calificaría para ejercer, en paralelo a su disciplina, la docencia universitaria.

Línea de investigación sobre competencia digital y docencia universitaria

Quinta. Es de rigurosa exigencia que se continúen estudiando las implicancias de esta competencia digital y se correlacione con la consecución de los aprendizajes esperados, con los resultados académicos obtenidos, con el grado de satisfacción de los estudiantes y con la profesionalización de la docencia universitaria.

Sexta. Las instituciones de fiscalización de la calidad de la educación universitaria en nuestro país deberían insistir en un perfil de docente competente que sea conocido, aprehendido y comprendido por todos los que nos desempeñamos como tales. De igual manera, estas instancias son las principales llamadas a promover mayor investigación en este campo.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. En EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, S.; Cuéllar, C.; López, B.; Adrada, C.; Anguiano, R.; Bueno, A.; Comas, I. & Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *Educec* (35). Recuperado de www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/416/152
- Area, M. (2006). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. En: “La investigación escolar salta a la Red” [monográfico en línea]. *Revista de Cooperación Educativa del MCEP*, 79, 26-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399909>
- Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- Barberà, E. y Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2(2) 1-12. Recuperado de www.rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v2n2-barbera-badia.html
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5101939>
- Carrera, F. y Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021093>
- Castro, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática* (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Coll, C. (2008). “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Ed.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (pp. 113-126). Madrid, 2009: OEI-Santillana, Fundación Santillana. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC_Educacion_CITA_mayo2011-1.pdf

- Contreras, W. (2007). Evolución de las aulas virtuales en las universidades tradicionales chilenas: El caso de la universidad del Bío-Bío. *Horizontes Educativos*, 12(1), 49-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3992051>
- Cuñat, R.J. (2009). Aplicación de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) al estudio del proceso de creación de empresas [ponencia en Internet]. En XX Congreso Anual de AEDEM, Vol. 2. Sevilla: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa; 2009 pp. 1-13.
- Duart, J. y Reparaz, C. (2011). Enseñar y aprender con las TIC. *ESE. Revista Semestral del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Navarra*, 20, 9-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/18342>
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(1), 36-50. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-moral-villalustre/v9n1-moral-villalustre>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. Recuperado en <<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1487>>.
- Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el Bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf
- Fernández, J. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 45-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4092271>
- Fernández, J., y Torres, J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, Especial (2015), 33-49. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Flores, M. (2016). Diagnóstico de la percepción de los docentes de la Universidad Simón Bolívar sobre el uso de las TIC's. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 41-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70948484004>
- Flores, O. (2012). TIC y docencia universitaria: ¿cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828247005>
- Gallego, M. J., Gámiz, V., y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (34), a144. <https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.418>

- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F.J. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 21-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973261>
- García-Valcárcel, A; Tejedor, F.J y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 17(33), 115-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812486014>
- Imbernón, F., Silva P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza - aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 18 (36), 107-114. DOI:10.3916/C36-2011-03-01
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria. (9 de julio de 2014). Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- López de la Madrid, M.C., Espinoza, A. y Flores, K. (2006). Percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 0. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-espinoza.html>
- Malbernat, L. (2014). Incorporar Actividades Virtuales en Educación Superior: Modelo para Caracterizar Docentes según sus Competencias. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación Especial* 12, 28-36. Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35995>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta de Moebius*, (61), undefined-undefined. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101/10157126005>
- Mestre, U., Fonseca, J. y Valdés, P. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Recuperado de <https://libros.metabiblioteca.org/jspui/bitstream/001/251/8/978-959-16-0637-2.pdf>
- Monteza, R. (2016). *Uso de las TIC en la Facultad de Humanidades de la USAT* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C. y Díaz, I. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración. *Virtual Educa*. DOI: 10.13140/2.1.2264.6089
- Padilla, J., Páez, C. y Montoya, R. (2008). Creencias de los docentes acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 45 -57. Recuperado de <http://www.unimilitar.edu.co/documents/63968/80129/ArticuloV2No2DrPadilla.pdf>

- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente (20016/962/CE). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- Pegalajar, M. C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 89-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180006>
- Peña, M., Avendaño, B. (2006). Evaluación de la implementación del aula virtual en una institución superior. *Suma Psicológica*, 13(2), 173-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134216870005>
- Pérez, B. y Salas, F. (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(1), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054006>
- Pérez, P. (2019). Docencia universitaria. Piura: Fondo Editorial de la Universidad de Piura.
- Pozú, J. (2016). *Actitudes hacia los Ambientes Virtuales de Aprendizaje y el uso de Tecnología de la Información y Comunicación en docentes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Cayetano Heredia, Lima. Perú.
- Rama, C. (2003). Un nuevo escenario en la Educación superior en América Latina: La educación virtual. En Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe. Quito, Ecuador: UNESCO, UNIVERSIA y el Gobierno del Ecuador
- Red de Formación del Profesorado de Castilla y León. (2011). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/documentacion/modelo-competencias-profesionales-profesorado-cyl>
- Román, P., Ballesteros, C., López, E.J., Barroso, J.M. & Fernández, J.M. (1999). La formación universitaria en y con tecnologías multimedia. Una experiencia colaborativa con alumnos de Ciencias de la Educación y Geografía. En EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/63192>
- Sáez, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 183-204. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426907>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Bordón. *Revista de pedagogía*, 56(3-4), 469-481. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1291863>

- Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital. Traducido por Diego E. Leal. Recuperado de: <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Ediciones Morata S. L.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp.301-326). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. y Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4757>
- Valverde, J., Fernández, M. y Revuelta, F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en el profesorado innovador. *Educación XX1*, 16(1), 255-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886013>
- Villalba, S. (1999). La educación y su convivencia tecnológica: un ensayo ético. En EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Tomàs Folch, M., Feixas, M. y Marquès Graells, P. (1999). La universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC. En EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J. y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. DOI:<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.922>.



Anexos





Anexo 1
Matriz de consistencia

Tema	Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables
Actitudes docentes frente a la competencia digital	Problema general ¿Cuáles podrían ser las causas que generan diversas actitudes de docentes universitarios frente a la competencia digital?	Obejtivo general Determinar las causas que generan las actitudes que presentan algunos docentes universitarios frente a la competencia digital.	No existe	Ambas son nominales. 1. Actitudes docentes frente las TIC 2. Actitudes docentes frente a la competencia a digital
	Problemas específicos 1. ¿Cuáles y cómo se manifiestan las actitudes respecto al uso de las TIC de algunos docentes universitarios? 2. ¿Cuáles y cómo se manifiestan las actitudes de los docentes universitarios frente a la necesidad de convertirse en docentes competentes en el uso de la tecnología? 3. ¿Qué necesidades tienen de formación en la competencia digital? 4. ¿Qué norma social predomina frente a la apropiación de la competencia digital?	Objetivos específicos 1. Describir las actitudes respecto al uso de las TIC de algunos docentes universitarios 2. Describir las actitudes de los docentes universitarios frente a la necesidad de convertirse en docentes competentes en el uso de la tecnología 3. Identificar las necesidades que tienen de formación en la competencia digital. 4. Determinar la norma social predominante frente a la apropiación de la competencia digital.		

Paradigma y metodología

Este proyecto propone iniciar una **investigación cualitativa** que pretende enmarcarse en el **paradigma interpretativo** con **orientación descriptiva** en cuanto se procura, con una lógica inductiva, **identificar y describir** las *Actitudes de docentes universitarios frente a la competencia digital*. La organización del diseño y la elección de las estrategias implementadas en el proceso de investigación gozarán de absoluta flexibilidad gracias a los aportes que brinda el diseño de **Estudio de Casos** y la **Teoría fundamentada**.

La técnica más apropiada para realizar este estudio será la **entrevista semiestructurada**.

La selección de los sujetos de investigación se llevará a cabo hasta lograr la **saturación teórica** de las categorías que se desprenden de las variables de la investigación. Solo habría que precisar que la población total de los docentes corresponde a los que dictan Lenguaje en una de las 4 sedes de una universidad privada de Lima. Este contexto resulta más cómodo para la investigadora que comparte algunas de las características de los informantes y puede comprender aquellos circunstanciales que enriquezcan la interpretación de los resultados.



Anexo 2

Ficha de validación por juicio de expertos



UNIVERSIDAD DE PIURA

FICHA DE VALIDACIÓN DE

I. INFORMACIÓN GENERAL

Nombres y apellidos del evaluador : Eloy Seclén Neyra
 Cargo e institución donde labora : Profesor Tiempo Completo de Seminario de Investigación en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
 Nombre del instrumento evaluado : Entrevista sobre actitudes docentes
 Autora del instrumento : Tania Victoria Mauricio Alméstár

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revise cada una de las preguntas y marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda según la calificación que asigna a cada una de las preguntas.

Deficiente (1) - Regular (2) - Bueno (3)

Variables	Dimensiones	Preguntas	Escala		
			1	2	3
Actitudes docentes frente a las TIC	Grado de satisfacción por el uso	1. ¿Qué opina usted acerca de que todo docente universitario podría ser un buen usuario de las TIC para orientar el aprendizaje de sus estudiantes?			X
		2. ¿Qué piensa usted al respecto de la siguiente afirmación?: “Con el uso de las TIC se pierde la interacción social, es decir que las relaciones tutor-estudiante, estudiante-estudiante o estudiante- directivas van en detrimento hasta llegar a sustituir al docente.”			X
		3. ¿Considera que las TIC se integran efectivamente en el proceso educativo?			X
		4. ¿Con qué frecuencia usted hace uso pedagógico de las TIC en sus actividades como docente y qué tipo de recursos utiliza?			X
		5. ¿Cuál fue el motivo por el cual implementó (o no) las TIC en sus programas académicos?			X
		6. ¿Cómo ha impactado esa decisión en su práctica?			X
		7. ¿Qué opina usted ante la siguiente situación: “Las directivas de la institución determinan que a partir de la fecha todo docente hará uso de las TIC en los procesos de formación integral de los estudiantes?” ¿Resulta motivador para usted o se siente preocupado por eso?			X

Actitudes docentes ante la competencia digital	Rol docente	8. En su opinión, ¿cuál debe ser el rol del docente universitario en los procesos de enseñanza–aprendizaje? ¿Está necesariamente vinculado con un dominio de las TIC?			X
		9. ¿Reconoce necesario que el ejercicio de la docencia universitaria exija el dominio de una competencia digital?			X
	Formación docente	10. ¿Sabe que existen estándares que miden una competencia de índole digital?			X
		11. ¿Qué aspectos cree usted que involucra el perfil de un docente competente en materia digital?			X
		12. Hasta el momento en su experiencia, ¿siente que es un docente competente en materia digital?			X
		13. ¿Está dispuesto a realizar el esfuerzo de actualizarse para aprovechar las oportunidades didácticas de las TIC?			X
	Norma social	14. ¿Cree que su actitud frente a la necesidad de ser competente en material digital es compartida por la mayoría de sus compañeros de trabajo? ¿Por qué?			X
	CONTEO TOTAL				
			C	B	A

Observaciones: Ninguna

COEFICIENTE DE VALIDEZ

$$\frac{A+B+C}{42} = 1,00$$

Intervalos	Resultados
0,00 – 0,49	Validez nula
0,50 – 0,59	Validez muy baja
0,60 – 0,69	Validez baja
0,70 – 0,79	Validez aceptable
0,80 – 0,89	Validez buena
0,90 – 1,00	Validez muy buena

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubique el coeficiente de validez en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena



Anexo 3

Ficha de validación por juicio de expertos



UNIVERSIDAD DE PIURA

FICHA DE VALIDACIÓN DE

I. INFORMACIÓN GENERAL

Nombres y apellidos del evaluador : María Isabel Heredia Mimbela
 Cargo e institución donde labora : Docente de tiempo completo de la UPC
 Nombre del instrumento evaluado : Entrevista sobre actitudes docentes
 Autora del instrumento : Tania Victoria Mauricio Alméstar

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revise cada una de las preguntas y marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda según la calificación que asigna a cada una de las preguntas.

Deficiente (1) - Regular (2) - Bueno (3)

Variables	Dimensiones	Preguntas	Escala		
			1	2	3
Actitudes docentes frente a las TIC	Grado de satisfacción por el uso	1. ¿Qué opina usted acerca de que todo docente universitario podría ser un buen usuario de las TIC para orientar el aprendizaje de sus estudiantes? GA			x
		2. ¿Qué piensa usted al respecto de la siguiente afirmación?: “Con el uso de las TIC se pierde la interacción social , es decir que las relaciones tutor-estudiante, estudiante-estudiante o estudiante- directivas van en detrimento hasta llegar a sustituir al docente.” GB			x
		3. ¿Considera que las TIC se integran efectivamente en el proceso educativo ? GB			x
		4. ¿Con qué frecuencia usted hace uso pedagógico de las TIC en sus actividades como docente y qué tipo de recursos utiliza? GC			x
		5. ¿Cuál fue el motivo por el cual implementó (o no) las TIC en sus programas académicos? GC			x
		6. ¿Cómo ha impactado esa decisión en su práctica? GC			x
		7. ¿Qué opina usted ante la siguiente situación : “Las directivas de la institución determinan que a partir de la fecha todo docente hará uso de las TIC en los procesos de formación integral de los estudiantes?” ¿Resulta motivador para usted o se siente preocupado por eso?			x

Actitudes docentes ante la competencia digital	Rol docente	8. En su opinión, ¿cuál debe ser el rol del docente universitario en los procesos de enseñanza–aprendizaje? ¿Está necesariamente vinculado con un dominio de las TIC?			x
		9. ¿Reconoce necesario que el ejercicio de la docencia universitaria exija el dominio de una competencia digital?			x
	Formación docente	10. ¿Sabe que existen estándares que miden una competencia de índole digital?			x
		11. ¿Qué aspectos cree usted que involucra el perfil de un docente competente en materia digital?			x
		12. Hasta el momento en su experiencia , ¿siente que es un docente competente en materia digital?			x
	Norma social	13. ¿Está dispuesto a realizar el esfuerzo de actualizarse para aprovechar las oportunidades didácticas de las TIC?			x
		14. ¿Cree que su actitud frente a la necesidad de ser competente en material digital es compartida por la mayoría de sus compañeros de trabajo? ¿Por qué?			x
CONTEO TOTAL					
			C	B	A

Observaciones:

Las preguntas están bien planteadas, son claras y objetivas; además tienen un orden y permiten evaluar las actitudes frente a las TICs como a la competencia digital. Ante ello, solo acoto unos detalles referentes a las dimensiones. En relación con la primera variable, otra opción a la propuesta en las dimensiones, serían las palabras que he resaltado en negrita en esta validación o las que coloco aquí.

GA: Percepción sobre los otros

GB: Influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

GC: Valoración personal de uso

Intervalos	Resultados
0,00 – 0,49	Validez nula
0,50 – 0,59	Validez muy baja
0,60 – 0,69	Validez baja
0,70 – 0,79	Validez aceptable
0,80 – 0,89	Validez buena
0,90 – 1,00	Validez muy buena

COEFICIENTE
DE VALIDEZ

$$\frac{A+B+C}{42}$$

=

1,00

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubique el coeficiente de validez en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Anexo 4

Ficha de validación por juicio de expertos



UNIVERSIDAD DE PIURA

FICHA DE VALIDACIÓN DE

I. INFORMACIÓN GENERAL

Nombres y apellidos del evaluador : Leyla Janeth Casaño Vera

Cargo e institución donde labora : Docente a Tiempo Completo de la UPC

Nombre del instrumento evaluado : Entrevista sobre actitudes docentes

Autora del instrumento : Tania Victoria Mauricio Alméstár

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revise cada una de las preguntas y marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda según la calificación que asigna a cada una de las preguntas.

Deficiente (1) - Regular (2) - Bueno (3)

Variables	Dimensiones	Preguntas	Escala		
			1	2	3
Actitudes docentes frente a las TIC	Grado de satisfacción por el uso	1. ¿Qué opina usted acerca de que todo docente universitario podría ser un buen usuario de las TIC para orientar el aprendizaje de sus estudiantes?			X
		2. ¿Qué piensa usted al respecto de la siguiente afirmación?: “Con el uso de las TIC se pierde la interacción social, es decir que las relaciones tutor-estudiante, estudiante-estudiante o estudiante- directivas van en detrimento hasta llegar a sustituir al docente.”			X
		3. ¿Considera que las TIC se integran efectivamente en el proceso educativo?			X
		4. ¿Con qué frecuencia usted hace uso pedagógico de las TIC en sus actividades como docente y qué tipo de recursos utiliza?			X
		5. ¿Cuál fue el motivo por el cual implementó (o no) las TIC en sus programas académicos?			X
		6. ¿Cómo ha impactado esa decisión en su práctica?			X
		7. ¿Qué opina usted ante la siguiente situación: “Las directivas de la institución determinan que a partir de la fecha todo docente hará uso de las TIC en los procesos			X

Actitudes docentes ante la competencia digital	Rol docente	de formación integral de los estudiantes?" ¿Resulta motivador para usted o se siente preocupado por eso?			
		8. En su opinión, ¿cuál debe ser el rol del docente universitario en los procesos de enseñanza–aprendizaje? ¿Está necesariamente vinculado con un dominio de las TIC?			X
		9. ¿Reconoce necesario que el ejercicio de la docencia universitaria exija el dominio de una competencia digital?			X
	Formación docente	10. ¿Sabe que existen estándares que miden una competencia de índole digital?			X
		11. ¿Qué aspectos cree usted que involucra el perfil de un docente competente en materia digital?			X
		12. Hasta el momento en su experiencia, ¿siente que es un docente competente en materia digital?			X
		13. ¿Está dispuesto a realizar el esfuerzo de actualizarse para aprovechar las oportunidades didácticas de las TIC?			X
	Norma social	14. ¿Cree que su actitud frente a la necesidad de ser competente en material digital es compartida por la mayoría de sus compañeros de trabajo? ¿Por qué?			X
	CONTEO TOTAL				X
			C	B	A

Observaciones: Considero que el instrumento elaborado por la investigadora Tania Mauricio es consistente con los objetivos previstos en sus investigación, por lo que aplica para su investigación

COEFICIENTE DE VALIDEZ

$$\frac{A+B+C}{42} = 1$$

Intervalos	Resultados
0,00 – 0,49	Validez nula
0,50 – 0,59	Validez muy baja
0,60 – 0,69	Validez baja
0,70 – 0,79	Validez aceptable
0,80 – 0,89	Validez buena
0,90 – 1,00	Validez muy buena

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubique el coeficiente de validez en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena



Anexo 5
Entrevista semiestructurada

Objetivos específicos	Dimensiones	Preguntas
A. Describir las actitudes respecto al uso de las TIC de algunos docentes universitarios	Actitudes frente a las TIC relacionadas con el grado de satisfacción por el uso	1. ¿Qué opina usted acerca de que todo docente universitario podría ser un buen usuario de las TIC para orientar el aprendizaje de sus estudiantes? 2. ¿Qué piensa usted al respecto de la siguiente afirmación?: “Con el uso de las TIC se pierde la interacción social, es decir que las relaciones tutor-estudiante, estudiante-estudiante o estudiante- directivas van en detrimento hasta llegar a sustituir al docente.” 3. ¿Considera que las TIC se integran efectivamente en el proceso educativo? 4. ¿Con qué frecuencia usted hace uso pedagógico de las TIC en sus actividades como docente y qué tipo de recursos utiliza? 5. ¿Cómo ha impactado esa decisión en su práctica?
B. Describir las actitudes de los docentes universitarios frente a la necesidad de convertirse en docentes competentes en el uso de la tecnología	Actitudes frente a la competencia digital relacionadas con el rol docente	6. ¿Qué opina usted ante la siguiente situación: “Las directivas de la institución determinan que a partir de la fecha todo docente hará uso de las TIC en los procesos de formación integral de los estudiantes?” ¿Resulta motivador para usted o se siente preocupado por eso? 7. En su opinión, ¿cuál debe ser el rol del docente universitario en los procesos de enseñanza–aprendizaje? ¿Está necesariamente vinculado con un dominio de las TIC? 8. ¿Sabe que existen estándares que miden una competencia de índole digital? 9. ¿Cuál fue el motivo por el cual implementó (o no) las TIC en sus programas académicos? 10. ¿Reconoce necesario que el ejercicio de la docencia universitaria exija el dominio de una competencia digital?
C. Identificar las necesidades que tienen de formación en la competencia digital.	Actitudes frente a la competencia digital relacionadas con la formación docente	11. ¿Qué aspectos cree usted que involucra el perfil de un docente competente en materia digital? 12. Hasta el momento en su experiencia, ¿siente que es un docente competente en materia digital? 13. ¿Está dispuesto a realizar el esfuerzo de actualizarse para aprovechar las oportunidades didácticas de las TIC?

D. Determinar si existe una norma social descriptiva predominante frente a la apropiación de las TIC	Norma social descriptiva	14. ¿Su actitud frente a las TIC es compartida por la mayoría de sus compañeros de trabajo? ¿Por qué?
--	--------------------------	---

Fuente. Elaboración propia basada en el trabajo de Padilla, Páez y Montoya (2008)



Anexo 6

Matriz de codificación para la interpretación básica

Variables	Dimensiones	Codificación ideal de acuerdo con el marco teórico
Actitudes docentes frente a las TIC	Grado de satisfacción por el uso	1. Actitud positiva o de apertura Dependencia de la tecnología: tecnofilia Evaluación consciente de la pertinencia: innovativeness 2. Actitud negativas o de resistencia Indiferencia frente a la tecnología Tecnofobia
		1. Consistencia entre componentes de la actitud 2. Ambivalencia 2.1. Ambivalencia cognitiva 2.2. Ambivalencia afectiva 2.3. Ambivalencia actitudinal
Actitudes docentes frente a la competencia digital	Rol docente	1. Rol mediador y facilitador en el uso de las TIC y la actitud es de apertura: consistencia actitudinal 2. Rol mediador y facilitador en el uso de las TIC, actitud de resistencia: ambivalencia actitudinal 3. Roles vinculados con los factores determinados en la teoría (2.2)
	Formación docente	1. Sin formación previa en uso de TIC. 2. Autodidacta / formación empírica Nivel de integración Nivel de reorientación Nivel de evolución 3. Con formación Nivel de integración Nivel de reorientación Nivel de evolución
	Norma social	1. Norma social descriptiva capaz de predecir conductas con certeza. 2. Norma social subjetiva ligada a actitudes individuales. 3. Falso consenso

Fuente. Elaboración propia

Anexo 7
Material adicional

Estándares de Medición de la Competencia Digital según Valencia et al. (2016)
consolidados en función de los propuestos por la UNESCO (2008)

COMPETENCIAS	NIVEL DE APROPIACIÓN 1: INTEGRACIÓN		
	Conoce	Utiliza	Transforma
DISEÑA	a. Identifica algunas herramientas básicas para mejorar el almacenamiento, la comunicación, la transmisión e intercambio de información de manera efectiva. b. Reconoce que las TIC permiten mayor flexibilidad de espacio, tiempo y manejo de recursos. c. Reconoce la importancia de utilizar la tecnología para visualizar la estructura de los contenidos en el escenario educativo. d. Reconoce los beneficios e implicaciones del uso de las TIC para el acceso y búsqueda de información de calidad en un escenario educativo.	a. Plantea la organización general del escenario educativo utilizando TIC y privilegiando la presentación de sus contenidos. b. Diseña evaluaciones a través de herramientas TIC para mayor flexibilidad de espacio, tiempo y manejo de recursos. c. Plantea instrucciones a través de herramientas TIC para mayor flexibilidad de espacio, tiempo y manejo de recursos. d. Plantea el uso de las TIC para el acceso y búsqueda de información de calidad en un escenario educativo.	a. Durante el diseño de escenarios educativos adicionales, suprime y reorganiza las herramientas TIC para facilitar la presentación de contenidos, el almacenamiento, la comunicación, la transmisión e intercambio de información y el acceso y búsqueda de información de calidad, considerando sugerencias (grupos de apoyo, colegas y estudiantes, etc.).

IMPLEMENTA	a. Comprende el funcionamiento de las herramientas TIC que mejoran el almacenamiento, la comunicación, la transmisión de información para optimizar el manejo del espacio y el tiempo y el manejo de recursos en un escenario educativo. b. Reconoce la funcionalidad de las herramientas TIC para el manejo del acceso y la búsqueda de información de calidad.	a. Promueve la comunicación y la transmisión de contenidos y actividades de manera efectiva con y entre los estudiantes a través de las TIC. b. Describe, organiza e informa a través de las TIC las actividades a realizar en el escenario educativo. c. Realiza evaluaciones apoyadas en TIC para optimizar el tiempo y manejo de recursos en un escenario educativo. d. Promueve y usa las TIC para el acceso y búsqueda de información de calidad en un escenario educativo.	a. Adiciona, suprime y reorganiza las herramientas para facilitar la presentación de contenidos, la transmisión e intercambio de información y el acceso y búsqueda de información de calidad en escenarios educativos apoyados en TIC a partir de sugerencias (grupos de apoyo, colegas y estudiantes, etc.).
EVALÚA	a. Reconoce la ventaja de evaluar con las TIC para agilizar los procesos de calificación y entrega de notas. b. Reconoce la ventaja de utilizar las TIC en un escenario educativo para la comunicación y transmisión de información. c. Reconoce las ventajas	a. Monitorea los beneficios y costos de usar las TIC en escenarios educativos, en términos de tiempo, recursos, acceso a la información, transmisión y almacenamiento de contenidos. b. Monitorea la	a. A partir de sugerencias (grupos de apoyo, colegas y estudiantes, etc.) evalúa la efectividad de las prácticas apoyadas en TIC para la transmisión de información y contenidos y el acceso y búsqueda de información de calidad. b. Establece criterios para evaluar los beneficios y costos de usar las TIC en

	de utilizar las TIC en un escenario educativo para el acceso y búsqueda de información de calidad.	participación de los estudiantes en términos de tiempo, recursos, acceso y búsqueda de información, transmisión y almacenamiento de contenidos.	escenarios educativos, en términos de tiempo, recursos, acceso a la información, transmisión y almacenamiento de contenidos.
--	--	---	--

COMPETENCIAS	NIVEL DE APROPIACIÓN 2: RE-ORIENTACIÓN		
	Conoce	Utiliza	Transforma
DISEÑA	a. Reconoce la importancia de utilizar las TIC para optimizar la práctica educativa que se da en un escenario educativo, en términos de la construcción de conocimiento. b. Identifica en el escenario educativo la relación entre las actividades, los contenidos y las TIC. c. Reconoce que las TIC permiten replicar las prácticas educativas en diferentes escenarios. d. Conoce las posibilidades que ofrecen las TIC para la evaluación y el seguimiento de los estudiantes.	a. Plantea actividades de construcción colaborativa de conocimiento. b. Plantea el uso de las TIC como herramientas para proveer a los estudiantes múltiples representaciones de los contenidos: multimedia, hipermedia. c. Plantea el uso de herramientas TIC que faciliten la organización semántica del conocimiento, como mapas conceptuales, esquemas y cuadros, para apoyar presentaciones y para que los estudiantes analicen y organicen lo que saben o lo que están aprendiendo. d. Plantea el uso de herramientas TIC que	a. Durante el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC adiciona y/o reorganiza herramientas que no había utilizado, a partir de experiencias previas de diseño. b. Adiciona, suprime y/o reorganiza contenidos, actividades y/o evaluaciones apoyadas en TIC para optimizar las demandas del escenario educativo. c. Propone adaptaciones del escenario educativo con criterios de cambio: novedosos, estéticos, de accesibilidad, apoyados en TIC.

		permitan el modelamiento dinámico (simulaciones, hojas de cálculo, micromundos, etc.) para establecer relaciones dinámicas entre fenómenos complejos y abstractos. e. Propone evaluaciones apoyadas en TIC que permitan evidenciar la construcción de conocimiento del estudiante.	
IMPLEMENTA	a. Comprende el funcionamiento de las herramientas TIC para favorecer la construcción de conocimiento (activo, autónomo, colaborativo, etc.). b. Conoce cómo evaluar el conocimiento adquirido por el estudiante a través de las TIC. c. Reconoce la evaluación como un proceso de seguimiento y de acompañamiento a partir de la participación de los estudiantes. d. Reconoce el aporte de las TIC para monitorear el proceso de construcción de conocimiento: nivel de	a. Utiliza diversas aplicaciones y/o herramientas TIC para alcanzar objetivos de aprendizaje y/o razonamiento específicos para favorecer: - Las múltiples representaciones de un fenómeno. - La organización del conocimiento. - Establecer relaciones dinámicas entre fenómenos complejos y abstractos. - La construcción colaborativa de conocimiento. b. Realiza evaluaciones apoyadas en TIC que permitan evidenciar la construcción de conocimiento de los	a. En escenarios educativos apoyados en TIC adicional, suprime y/o reorganiza herramientas según los objetivos de aprendizaje y los desempeños de los estudiantes, a partir de la información sistemáticamente recolectada. b. Propone adaptaciones al escenario educativo apoyadas en TIC a partir de criterios de cambio: estéticos y de accesibilidad.

	participación de los estudiantes, cambio conceptual y/o desempeños finales.	estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje. c. Utiliza las TIC para proveer retroalimentación a los estudiantes a partir de su proceso de evaluación.	
EVALÚA	a. Reconoce que las TIC facilitan el seguimiento y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. b. Reconoce que un escenario educativo es susceptible de experimentar cambios significativos a partir de la incorporación de las TIC. c. Reconoce que la incorporación de las TIC en un escenario educativo favorece la construcción de conocimiento.	a. Utiliza la información que brindan las TIC para evaluar la efectividad de las prácticas apoyadas en TIC en la construcción de conocimiento. b. Monitorea los beneficios y costos de usar las TIC en escenarios educativos, en términos de la construcción colaborativa del conocimiento, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje activo.	a. Propone adaptaciones y cambios a partir del análisis de la eficacia de la integración de las TIC en un escenario educativo. b. Establece estrategias para evidenciar el aporte de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

COMPETENCIAS	NIVEL DE APROPIACIÓN 3: EVOLUCIÓN		
	Conoce	Utiliza	Transforma
DISEÑA	a. Reconoce la importancia de buscar información actualizada sobre las tendencias educativas actuales mediadas por TIC. b. Reconoce las demandas de tiempo en cuanto a la planificación y desarrollo de un escenario educativo apoyado por TIC. c. Reconoce la importancia de tener claros los recursos y límites al utilizar las TIC antes de diseñar un escenario educativo. d. Conoce la importancia de la coherencia entre los contenidos, las actividades y la evaluación en un escenario educativo con TIC. e. Conoce que las herramientas TIC pueden ser adaptadas a múltiples escenarios educativos, según las demandas particulares de cada uno.	a. Estructura escenarios educativos donde se evidencia la relación entre los contenidos, las actividades y la evaluación. b. Como consecuencia de la incorporación de las TIC propone cambios significativos en otros escenarios educativos replicando contenidos, actividades y/o evaluaciones. c. Configura escenarios educativos que no serían posibles sin el uso intencional de las TIC. d. Propone situaciones educativas a partir de las TIC que favorecen el aprendizaje colaborativo, la solución de problemas reales y auténticos y la comprensión y aplicación de contenidos. e. Plantea estrategias tecnológicas para la presentación de contenidos y actividades que consideren los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. f. Identifica los tipos de evaluación y herramientas TIC que	a. Realiza cambios en el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC en pro de las necesidades de los estudiantes y las características de los contenidos. b. Enriquece la estructura de un escenario educativo a partir del potencial que tienen las características de las TIC. c. Considera las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC en pro de enriquecer escenarios educativos a partir de sus características y potencialidades para el aprendizaje. d. Generaliza su conocimiento a través del acompañamiento a sus pares en el diseño de un escenario educativo apoyado en TIC.

		permiten evaluar un escenario educativo según los objetivos de aprendizaje.	
IMPLEMENTA	a. Comprende los alcances y límites que las TIC tienen en las experiencias de aprendizaje en un escenario educativo. b. Identifica múltiples contextos de aplicación de las TIC a partir de sus características considerando los objetivos de aprendizaje en un escenario educativo. c. Comprende las potencialidades que las TIC ofrecen para retroalimentar, monitorear y evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	a. Divulga y comparte su conocimiento sobre la implementación de las TIC a través de medios formales (conferencias, materiales de clase) e informales (charlas con los colegas). b. Transfiere el conocimiento de la utilidad de una herramienta TIC de un escenario educativo a otro. c. Colabora con sus colegas en la implementación de escenarios educativos apoyados en TIC. d. Utiliza las TIC para proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje que implican la solución de problemas reales y auténticos. e. Utiliza las TIC para promover aprendizajes profundos (comprensión y aplicación de contenidos).	a. Enriquece su escenario educativo a través de la incorporación de herramientas diferentes a las propuestas en el diseño inicial. b. Realiza cambios al diseño inicial del escenario educativo adaptados a la información, a sus características y/o a las necesidades de los estudiantes. c. Realiza adaptaciones y ajustes a su escenario educativo a partir del análisis sistemático de la retroalimentación que le brinda la implementación de las TIC. d. Propone nuevos usos de las TIC para diseñar, implementar y evaluar escenarios educativos, para favorecer procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes.

EVALÚA	a. Conoce cómo medir el impacto que las TIC generan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. b. Reconoce la importancia del seguimiento y la evaluación como mecanismo en pro del mejoramiento y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes apoyados en TIC. c. Identifica los cambios que deben darse en la práctica educativa a partir de la información recogida sistemáticamente sobre las prácticas apoyadas en TIC.	a. Monitorea sistemáticamente la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC, para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes. b. Mide el impacto que la incorporación de las TIC genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un escenario educativo.	a. Comunica las estrategias de monitoreo y evaluación de la efectividad de los usos educativos de las TIC, para favorecer procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes.
----------------------	--	--	--