

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Percepciones de los docentes sobre sus competencias digitales en un
programa de educación de distancia de EBR**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

Maritza Yelitza Rodríguez Borja

ASESOR

Patricia María Escobar Cáceres

Abril, 2021

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de educación básica regular (EBR), a partir de sus experiencias laborales, sobre sus competencias digitales y de cómo estas pueden desarrollarse o fortalecerse.

El estudio se aborda desde el enfoque cualitativo, se explora desde las experiencias, sentimientos e interacciones. Asimismo, el método que direcciona la investigación es de corte fenomenológico, debido a que se indaga desde las experiencias vividas de los docentes, quienes desde sus propias percepciones identificaron las significancias de sus competencias digitales. Para la obtención de información, se realizaron entrevistas de tipo semiestructuradas con un guion de preguntas, que fue procesado con una matriz que posibilitó realizar un análisis interpretativo.

Por último, el análisis y discusión de resultados permitió reconocer que los docentes perciben que al realizar sus actividades diarias (revisión y evaluación de actividades, elaboración de materiales educativos, búsqueda e identificación de información y tutoría), están desarrollando y fortaleciendo sus competencias digitales, debido al interés que mantienen por adaptarse al contexto educativo donde laboran. Sin embargo, aceptaron también, no haber desarrollado por completo sus competencias digitales debido a que sus conocimientos frente al uso apropiado de recursos tecnológicos son muy limitados. Asimismo, reconocen la necesidad de recibir capacitaciones especializadas por parte de su centro laboral sobre competencias digitales, a cargo de profesionales expertos en el tema; así como la necesidad de mantener una formación continua personal a manera de actualizarse en temas de innovación tecnológica y metodologías apropiadas para la modalidad de educación a distancia, mediada por el uso de recursos digitales y herramientas tecnológicas.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a mi asesora de tesis, la profesora Patricia Escobar, por su apoyo, orientación y acompañamiento a lo largo de la investigación. Gracias por su infinita paciencia y disponibilidad de ayuda permanente, por los aportes y por compartir sus conocimientos y experiencias que se tornaron realmente significativos en este proceso de aprendizaje.

También quiero agradecer a mis colegas docentes del Programa de Educación a Distancia, por su disposición inmediata de ayuda y ser partícipes de la investigación; por su apoyo, ánimo y motivación constante.

A mi familia, por ser mi soporte, motivación y mejor ejemplo de perseverancia y humildad; por brindarme su apoyo incondicional, confianza y amor infinito.

DEDICATORIA

A mi abuelito Celso, porque siempre confió en mí, me cuidó y protegió hasta el último segundo de su vida. Hoy es mi ángel y cada logro obtenido tendrá su esencia.



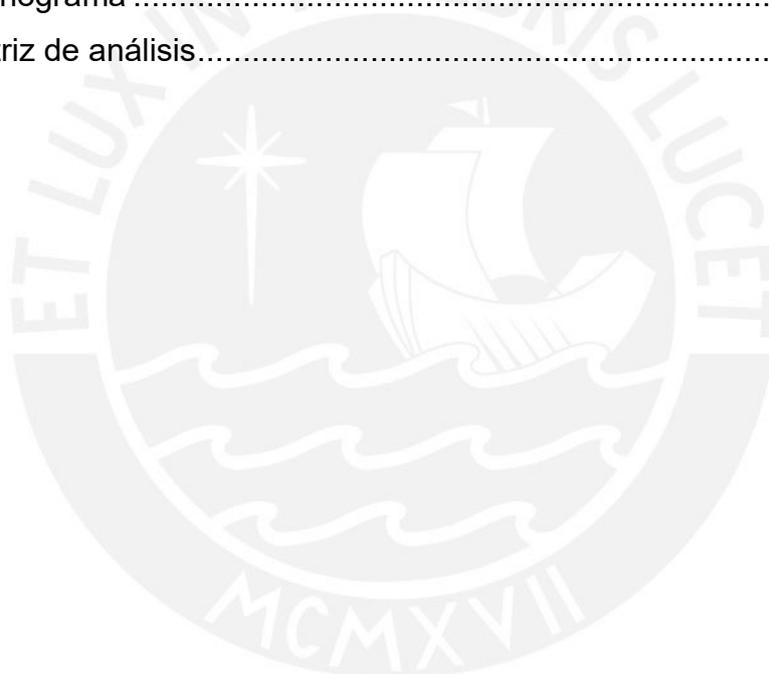
ÍNDICE

RESUMEN	
AGRADECIMIENTO	
DEDICATORIA	
INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	4
CAPÍTULO I. COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	5
1.1. DIFERENCIAS CONCEPTUALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA 	6
1.2. IMPORTANCIA Y RETOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE EBR.....	11
1.3. EL ROL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL.....	15
1.4. COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE EBR	19
1.5.1. Marco Común de Competencias Digitales Docente (2017)	26
1.5.2. Estándares ISTE para docentes (2017)	28
1.6. EXPERIENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES DE EBR EN LATINOAMÉRICA	34
MARCO CONTEXTUAL	38
CAPÍTULO II. COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES EN LOS MARCOS NORMATIVOS PERUANOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR..	39
2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL	40
2.2. EL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE.....	41
2.3. ESTRATEGIA NACIONAL DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN 2016-2021.....	42
2.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS DOCENTES SOBRE CAPACITACIONES EN EL USO DE TIC SEGÚN RESULTADOS DE LA ENDO 2018	44

SEGUNDA PARTE	46
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	46
3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	46
3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	48
3.2.1. Objetivo general	48
3.2.2. Objetivos específicos	48
3.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	48
3.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES.....	52
3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.....	53
3.6. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	56
3.7. RESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS	57
3.8. PROCESO DE RECOJO, ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	57
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	60
4.1. VIVENCIAS DESDE LAS EXPERIENCIAS LABORALES DE LOS DOCENTES SOBRE SUS COMPETENCIAS DIGITALES.....	62
4.1.2. Sentimientos hacia la labor	80
4.2. NECESIDADES PARA DESARROLLAR Y FORTALECER COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES	86
4.2.1. Significancia	86
4.2.2. Retos / desafíos.....	91
4.2.3. Carencias	96
CONCLUSIONES.....	103
RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÉNDICES.....	114

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre la educación virtual, educación en línea y el <i>e-learning</i>	9
Tabla 2. Dimensiones del concepto de competencias digitales	23
Tabla 3. Gráfico de las tres etapas sucesivas y las 18 competencias del Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la Unesco	32
Tabla 4. Categorías preliminares de la investigación	52
Tabla 5. Caracterización de los informantes	54
Tabla 6. Criterios de evaluación: juicio de expertos	55
Tabla 7. Caracterización del informante - prueba piloto	56
Tabla 8. Cronograma	56
Tabla 9. Matriz de análisis.....	58



LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructura metodológica de la investigación.....	51
Figura 2. Esquema de categorías preliminares y subcategorías emergentes	61



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las personas se desenvuelven en una sociedad que hace uso de la tecnología como un medio que permite contrarrestar diversas problemáticas; entre ellas, satisfacer diferentes necesidades al ser humano a lo largo de su vida, en diversos contextos.

Dentro del ámbito educativo, ya en la EBR, el uso de las tecnologías ha permitido el surgimiento y evolución de una nueva modalidad de enseñanza: la no presencial, o también denominada educación a distancia; la cual ha cambiado paradigmas frente a la enseñanza tradicional, brindando al estudiante una nueva oportunidad de continuar y culminar sus estudios con mayor facilidad.

La educación a distancia ha logrado transformar los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la interacción docentes-estudiantes (Martínez, 2008). Casi lo mismo sostuvo García (1999), para quien la educación a distancia se trataba de «un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza» (p.9).

De modo que, la educación a distancia es una modalidad educativa que permite responder eficazmente a las exigencias de la sociedad cambiante, desarrollándose como una estrategia que permite resolver los problemas de acceso, calidad e igualdad en la educación. Asimismo, brinda al estudiante la

posibilidad de poder culminar sus estudios de manera flexible, acorde a sus tiempos y limitaciones.

Dentro del desarrollo de esta modalidad educativa, los docentes desempeñan un rol fundamental y directo en la interacción y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, la Unesco (2008), citado por Valdivieso (2010), sostuvo que el uso de recursos tecnológicos permite que los docentes pueden integrar las TIC en sus actividades, con el fin de mejorar y optimizar los procesos de aprendizaje, situación que responde directamente al desarrollo de la modalidad de educación a distancia.

Respecto al desarrollo de competencias digitales docentes en el ámbito de la EBR, existen diversas investigaciones, aunque es necesario señalar que la mayoría de ellas se desarrollan en contextos de educación superior; y bajo diseños de investigación cuantitativa. Por ello, la presente investigación es significativa y novedosa, debido a que se pretende obtener información desde la percepción de los docentes, para realizar un análisis e interpretaciones, a nivel cualitativo. Asimismo, es importante porque se desarrolló dentro de un programa de educación a distancia, en una institución educativa de EBR, que no ha sido escenario de investigación pese a sus 31 años de existencia y evidente evolución histórica.

De acuerdo con lo anterior, investigar desde las percepciones es esencial, ya que a partir de la experiencia del docente se puede extraer información empírica sobre sus competencias digitales. Por esa razón es que la presente investigación se desarrolla sobre la base del siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales?

Para esta investigación se plantearon dos objetivos específicos: (a) Explorar cómo vivencian y experimentan los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR sus competencias digitales; e (b) identificar desde las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sus necesidades para desarrollar y fortalecer sus competencias digitales, enfocados en el objetivo general del estudio. Para ello, la investigación se planteó explorando la fenomenología, debido a que el objetivo de estudio fue

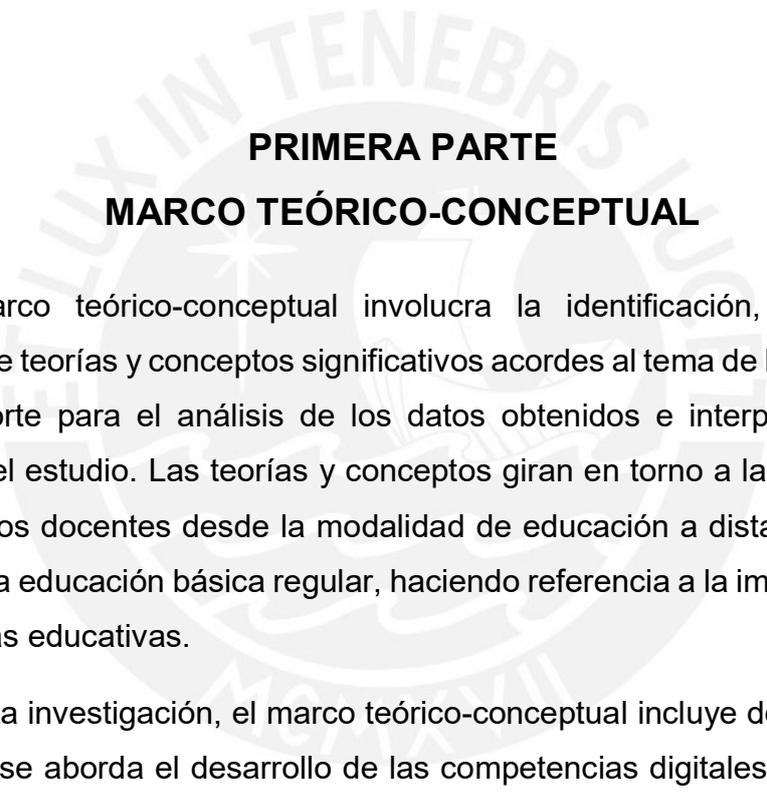
indagar y describir desde las propias experiencias de los docentes las percepciones sobre sus competencias digitales.

La investigación se enmarca en el contexto de la Maestría en Educación con mención a Gestión, bajo la línea de investigación sobre la formación y desarrollo profesional en el campo educativo, en el eje de formación continua de docentes.

Igualmente, el presente estudio, se divide en dos partes y cuatro capítulos; la primera parte comprende dos capítulos, el primero de ellos es el marco teórico-conceptual el cual comprende desde las definiciones de educación a distancia, competencias digitales, su importancia, los retos y desafíos que presenta, normativas internacionales sobre competencias digitales docentes, así como experiencias en países de Latinoamérica sobre programas enfocados en desarrollar y fortalecer competencias digitales en docentes de EBR; el segundo capítulo corresponde al marco contextual que contiene los marcos normativos peruanos que direccionan y orientan la educación en el Perú, identificando en cada uno normativas que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en docentes peruanos. La segunda parte comprende el tercer capítulo que hace referencia al enfoque de la investigación, así como el diseño metodológico aplicado, los objetivos, la técnica e instrumento de recojo de información, la caracterización de los informantes, así como las fases del diseño fenomenológico para el análisis interpretativo; y el cuarto capítulo involucra el análisis de los resultados obtenidos.

Finalmente, la investigación culmina con la presentación de las conclusiones y recomendaciones adquiridas a partir del análisis de la información recogida enfocada en las vivencias y sentir de los docentes sobre sus competencias digitales, así como la identificación de sus necesidades.

Asimismo, es necesario reconocer que al realizar la presente investigación se reconoció la poca evidencia empírica sobre investigación en programas de educación a distancia en educación básica regular como contexto netamente formativo, la mayoría se enfocan como anexos o proyectos complementarios para la educación presencial. Por ello se torna necesario seguir investigando en escenarios educativos a distancia y mediados por las tecnologías para su desarrollo.



PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

El marco teórico-conceptual involucra la identificación, descripción e integración de teorías y conceptos significativos acordes al tema de la investigación, y es el soporte para el análisis de los datos obtenidos e interpretación de los resultados del estudio. Las teorías y conceptos giran en torno a las competencias digitales de los docentes desde la modalidad de educación a distancia dentro del contexto de la educación básica regular, haciendo referencia a la importancia, retos y experiencias educativas.

En esta investigación, el marco teórico-conceptual incluye dos capítulos: en el Capítulo I se aborda el desarrollo de las competencias digitales docentes en el contexto de educación básica regular; y el Capítulo II contiene el desarrollo de las competencias digitales docentes en los marcos normativos peruanos de la educación básica regular.

CAPÍTULO I. COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Este primer capítulo desarrolla el concepto de educación a distancia dentro del contexto de la EBR. También se establecen diferencias conceptuales en torno a modalidades educativas, caracterizadas por el uso de las tecnologías para su desarrollo.

Asimismo, se enfatiza la importancia de la educación a distancia, así como los retos contemporáneos que presenta debido a las exigencias sociales. Luego, se menciona el rol que cumple el docente dentro de la era digital y la necesidad de desarrollar competencias digitales para el logro de objetivos educativos, sobre todo en un contexto de educación a distancia. Para ello, se toma como referencia marcos normativos internacionales sobre competencias digitales docentes, que tiene como fin orientar y acompañar el quehacer docente bajo una misma perspectiva.

Por último, se presenta experiencias de diversos programas aplicados en Latinoamérica, con la intención de reconocer la importancia que tienen las competencias digitales docentes en la educación básica regular, hoy.

1.1. DIFERENCIAS CONCEPTUALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Desde su concepción, la educación ha manifestado cambios consecutivos para brindar al ser humano herramientas de aprendizaje (Unesco, 2005), que le permitan desarrollar capacidades y fortalecer competencias para mejorar sus condiciones de vida. La presencia de estos cambios no ha sido más que una respuesta a las exigencias de una sociedad demandante y con necesidades de mayor acceso educativo, siendo una consecuencia inmediata de aquello el surgimiento de la educación a distancia (García, 1999).

La educación a distancia es una modalidad orientada a desarrollar estrategias enfocadas a que los estudiantes puedan autodireccionar su aprendizaje de forma responsable, así como potenciar habilidades que contribuyan en la consolidación de aprendizajes significativos, permitiendo resolver problemas de acceso, flexibilidad y equidad educativa.

Desde su aparición, la educación a distancia evidenció flexibilidad en el proceso educativo, manteniendo una interacción asincrónica entre el estudiante y el docente. Martínez (2008) aseguró que esta modalidad, en sus inicios, utilizaba el envío por correspondencia como medio de intercambio de aprendizajes; de igual manera, permitía un mayor acceso educativo a poblaciones que no disponían de educación presencial. Por tanto, el envío por correspondencia junto con la invención de la escritura y de la imprenta, fueron los factores principales que contribuyeron al inicio, desarrollo y evolución de la educación a distancia. García (1999) añadió, como un factor adicional, la aparición de teorías de enseñanza, debido a que permitieron lograr la interacción pedagógica entre el docente y el estudiante.

Según lo anterior, se evidencia que los factores o invenciones correspondientes a cada contexto histórico, se desenvuelven como un aliado fundamental para el progreso y aceptación de la educación a distancia dentro de la sociedad. En línea con lo mencionado, respecto a la evolución histórica que presenta la educación a distancia, García (1999, 2003) indicó que había tres grandes momentos o tres generaciones, cada uno con características propias y factores que propiciaron su evolución de acuerdo con el contexto. La primera generación surgió a finales del siglo XIX, y se caracterizó por el envío a través de

correspondencia con apoyo de la imprenta, basándose en reproducir por escrito una clase presencial tradicional. Luego, se buscó mayor interacción brindando al estudiante, guías de estudio, actividades complementarias y ejercicios de evaluación.

A finales de 1970, surgió la segunda generación, caracterizada por la enseñanza multimedia, respaldada por el uso de la televisión y de la radio. Los textos escritos se apoyaban de los recursos audiovisuales como audiocasetes, diapositivas y videocasetes (Saykili, 2018); incorporándose poco después el teléfono, como medio inmediato que permitía la comunicación entre el estudiante y el docente.

Por último, apareció la tercera generación, que se dio en el momento de un revolucionario desarrollo de la tecnología, y la integración de la educación con las telecomunicaciones y la informática, como medios que propiciaban el aprendizaje.

Es así como, a nivel histórico, la educación a distancia ha tenido tres grandes momentos con características propias y resaltantes en cada etapa, apoyada de factores correspondientes a cada contexto. En la actualidad, su aliado principal es el uso de las tecnologías y redes, y seguramente su evolución y mejoramiento continuará con el pasar de los años.

En la actualidad, la informática, integrada a las tecnologías y redes, ha propiciado una nueva contextualización de la educación a distancia, vinculándola con modalidades educativas contemporáneas que evidencian en su desarrollo el uso de inicio a fin de tecnologías en redes. Para referirse a estas nuevas modalidades educativas, se utilizan términos como educación virtual, educación en línea y *e-learning*, cuyo vínculo es que se encuentran mediadas por el uso de las tecnologías.

Roldan, Mesa y Sánchez (2005) definieron a la educación virtual como una modalidad educativa que desarrolla una pedagogía en ambientes tecnológicos como plataformas virtuales, medios de informática que posibilitan la interacción asincrónica y comunicación entre docentes y estudiantes, a través del intercambio de información sin necesidad de realizar clases en vivo.

Para Cabero (2006), citado por Fernández y Vallejo (2014), la educación *online* –o educación en línea– “es una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red” (p.30), y que facilita la interacción y comunicación sincrónica entre docentes y estudiantes a través de plataformas virtuales.

Mientras que Mego (2019) afirma que el *e-learning* es una modalidad de educación electrónica que se desarrolla a través del intercambio de aprendizajes entre docentes y estudiantes, mediante una comunicación sincrónica y asincrónica, en la cual, además, el estudiante tiene la ventaja de poder acceder a la información en cualquier tiempo.

Desde la revisión de la literatura, se podría inferir que las modalidades educativas mencionadas se ubican dentro de la tercera generación de la educación a distancia, denominada así por García (1999), debido a su vinculación directa con el uso de la informática y tecnología, que son factores que propician en la actualidad el desarrollo de la referida modalidad educativa.

Las modalidades educativas que involucran la educación virtual, *online* y *e-learning* tienen coincidencias y diferencias entre sí.

Sobre la educación virtual y el *e-learning*, Area y Adell (2009), y Fernández y Vallejo (2014), coincidieron al definir lo siguiente acerca de ambas modalidades:

Una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes o Internet, y se define como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos asíncrono del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. (p.22)

Por su parte, Nieto (2012) afirmó que la educación virtual era un elixir que está en continua revolución, incluso dentro de la educación tradicional y dentro del sector público como el privado, apoyándose en herramientas tecnológicas como foros, videoconferencias, tabletas, *smartphones*, distintas redes sociales y *gadgets* informáticos; herramientas que se desarrollan en tiempo real y contribuyen de manera inmediata y directa en la construcción de aprendizajes de los estudiantes y del mismo docente, en práctica.

Sobre la base de lo señalado por Fernández y Vallejo (2014), de Area y Adell (2009), y Nieto (2012), puede inferirse que los términos educación virtual,

educación *online* y *e-learning*, se refieren a una modalidad educativa que comprende el intercambio de aprendizajes en escenarios virtuales, y permite contar con recursos educativos en red, así como desarrollar sesiones de aprendizaje manteniendo una interacción asincrónica y sincrónica, dependiendo de la contemporización y acuerdos que se establezcan entre la institución educativa, docentes y estudiantes.

Aun cuando para los investigadores mencionados la educación virtual, *online* y el *e-learning* son modalidades muy similares, es posible precisar que sí puede establecerse características específicas que permitan diferenciarlas, como las presentadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias entre la educación virtual, educación en línea y el *e-learning*

Educación virtual	Educación en línea (<i>online</i>)	<i>E-learning</i>
Se emplea una plataforma que permite exclusivamente el envío y recepción de materiales educativos. Es una modalidad con interacción asincrónica; es decir, el docente y el estudiante no coinciden con el horario de encuentro digital. No hay necesidad de realizar clases en vivo. La comunicación entre el docente y el estudiante se realiza a través de la plataforma y el correo electrónico.	Se emplea una plataforma que posibilita exclusivamente realizar videollamadas en grupo. Es una modalidad con interacción sincrónica; es decir, tanto el docente como el estudiante coinciden en los encuentros digitales en vivo y en directo, a través de horarios establecidos. Se establecen horarios fijos para el desarrollo de las clases en vivo. La comunicación entre el docente y el estudiante se realiza en tiempo real durante las clases en vivo.	Se emplea una plataforma que permite exclusivamente el envío y recepción de materiales educativos, así como realizar videollamadas en grupo. Es una modalidad sincrónica y asincrónica, por lo que se desarrolla a través de clases en vivo y envío, y recepción de materiales educativos. Los horarios para el desarrollo de las clases en vivo son flexibles, pero con previa coordinación. La comunicación entre el docente y el estudiante se realiza a través de la plataforma, el correo electrónico y las clases en vivo.

Adaptado de: «Bases pedagógicas del *e-learning*», Cabero, 2006, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), p. 3, recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>; de «La educación en línea: Una perspectiva basada en la experiencia de los países», Fernández y Vallejo, 2014, *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, p. 30, recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Fernandez.pdf; de «E-Learning. Conceptos, importancia de la enseñanza E-learning, ventajas y desventajas, principales herramientas de la enseñanza E-learning, principales aplicaciones» (Tesis de pregrado), Mego, 2019, p. 131, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú; y de «Educación virtual o virtualidad de la educación», Nieto, 2012, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), p. 136, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86926976007.pdf>

Debe precisarse que las diferencias conceptuales entre las modalidades de educación virtual, *online* y *e-learning*, dependerán de la definición que le brinde cada autor, de acuerdo con el contexto y recursos tecnológicos con los que cuente.

Asimismo, dentro de lo mencionado, también se ha vinculado a la modalidad de educación a distancia (educación virtual, educación *online* y *e-learning*), con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para su desarrollo, además que comparte las características de interacción asincrónica y sincrónica entre el docente y el estudiante y la comunicación por plataformas virtuales, correos electrónicos y clases en vivo con previa programación. Y a esto era que se referían Vásquez, Bongianino y Sosisky (2006), citados por Martínez (2008), al afirmar que la educación a distancia desarrollaba un aprendizaje dialógico, mediado por el docente, teniendo como soporte los avances tecnológicos.

No obstante, es necesario puntualizar que la diferencia entre la educación virtual, educación *online*, el *e-learning* y la educación a distancia radica en que esta última no necesita exclusivamente el uso de tecnologías para su desarrollo, puesto que aún se apoya en materiales educativos impresos y el envío por correspondencia, tal como se dio en sus inicios (García, García, García, Quintanal, & Ruíz, 2009; Snow, & Coker, 2020).

Por tanto, la educación a distancia ha sido diseñada y rediseñada de modo recurrente por los cambios tecnológicos y sociales. Cada evolución que tuvo a lo largo de su historia se ha logrado sobre la base de fundamentos pedagógicos y las innovaciones tecnológicas que responde a su contexto, y a la mayor comunicación, acompañamiento y cercanía entre docentes y estudiantes, sobre todo en contextos de educación a distancia (García et al., 2009). Y es que, de acuerdo con García, Ruíz y Domínguez (2007), la educación a distancia «ha sido una modalidad que desde su nacimiento ha mostrado una mayor predisposición a asumir las innovaciones tecnológicas» (p.42).

Por consiguiente, a partir de lo expuesto, puede afirmarse que el aspecto común de la educación a distancia, educación virtual, educación *online* y el *e-learning*, es el uso de las TIC, de modo exclusivo de las redes de internet, teniendo como materiales de apoyo, los recursos educativos electrónicos. Sin embargo, teniendo en cuenta las tres generaciones de la educación a distancia, no se puede

descartar que hasta la actualidad se usen recursos de la primera generación, como el intercambio de materiales impresos o manuscritos por correspondencia, como parte del proceso de enseñanza; así como el uso de radio y televisión en zonas donde no haya acceso a internet, siendo estas características las diferencias entre educación a distancia, virtual, *online* y *e-learning* en la actualidad.

Pese a las anteriores consideraciones, en la presente investigación se utilizará el concepto de educación a distancia desarrollada en un escenario virtual, que si bien es cierto se apoya aún en materiales impresos y manuscritos, de modo excepcional para adecuarse al contexto de los estudiantes, su mayor herramienta de interacción entre docentes, estudiantes y el proceso de aprendizaje, son las ventajas que ofrecen las TIC, por medio del uso de plataformas y aulas virtuales, y materiales de apoyo electrónicos. Con dichos recursos, los docentes serán orientadores y acompañantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.2. IMPORTANCIA Y RETOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE EBR

La modalidad de educación a distancia ha cobrado una especial importancia en los últimos tiempos, debido a que ha desarrollado un proceso educativo que no presenta limitaciones de lugar y tiempo. Además, ha implementado estrategias con la intención de resolver problemas de acceso, calidad y equidad educativa (Cabral, 2011), adaptándose a las necesidades del estudiante y brindando oportunidades educativas en zonas donde no es posible la ejecución de una educación presencial.

La aceptación que está logrando la educación a distancia dentro de la sociedad va de forma creciente, y esto se debe principalmente por la contemporización de los horarios y la utilización de las tecnologías para su realización. Ambos factores, en conjunto, permiten que el estudiante pueda organizar su tiempo y desarrolle su sentido de responsabilidad, autodirección y, sobre todo, autonomía en la construcción de sus aprendizajes (Tavukcu, Arap, & Ozcan, 2011).

En línea con lo mencionado, Domínguez, Rama y Rodríguez (2013) afirmaron que el estudiante, al desarrollar su autonomía y ser autodidacta, toma

mayor protagonismo en la consolidación de sus aprendizajes, asumiendo un «compromiso con su propio proceso de formación» (p.48).

El soporte que brindan las TIC en el desarrollo de la educación a distancia permite que el estudiante pueda interactuar, compartir conocimientos y experiencias, y adquirir nuevos aprendizajes, eliminando barreras geográficas, sociales, económicas y culturales. Autores como Monsalve (2011), Cabero (2016) y Leoni (2008) coincidieron en que uno de los puntos claves que marca la relevancia de la educación a distancia es la atención a las demandas de la sociedad sostenida por la era digital, donde la exigencia radica en desarrollar competencias digitales como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que el escenario virtual que construye para el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite no solo el desarrollo, sino el fortalecimiento de competencias digitales para los actores que interactúan en dicho escenario, siendo en esta oportunidad los docentes y estudiantes.

Por consiguiente, es preciso señalar que la educación a distancia proporciona espacios flexibles, manteniendo una comunicación sincrónica y asincrónica, disminuyendo costos y tiempo para poder desempeñar actividades educativas y acceder a zonas alejadas, con la intención de brindar equidad y calidad educativa.

La importancia que está adquiriendo la educación a distancia en la actualidad, conlleva a que esta se enfrente a distintos retos que surgen como consecuencia de la demanda social que presenta. Desde esta visión, Domínguez, Rama y Rodríguez (2013) plantearon que uno de los más grandes retos, al que debe enfrentarse la educación a distancia es el aseguramiento de la calidad educativa.

En la actualidad, definir calidad educativa genera un sin fin de discusiones, debido a que es un concepto que tiene una gran diversidad de significados que responden específicamente al contexto y a los objetivos que tiene cada institución educativa. Por tanto, implica un juicio de valor que gira en torno a hallar qué tipo de educación es la adecuada para las personas y la sociedad.

De esa manera, la Unesco (2005) brindó un marco que permite comprender, monitorear y mejorar la calidad educativa, desde acuerdos generales de objetivos y metas de educación; así como especificar la calidad desde las diversas

dimensiones definiendo las variables importantes y ubicando los componentes del sistema educativo que permitan identificar los cambios y reformas necesarias, con el fin de alcanzar la calidad educativa en cada institución. En relación con la certificación de la calidad educativa en marcos normativos peruanos, es el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) el que brinda estándares e indicadores orientados a alcanzar la calidad educativa en instituciones públicas y privadas, en distintos niveles, y programas o modalidades educativas.

Sin embargo, dentro del entorno de la educación a distancia, tal y como expresaron Domínguez, Rama y Rodríguez (2013), aún existe una deficiente regulación en cuanto a normativas y estándares que acompañen los procesos de acreditación de la calidad educativa. Asimismo, aseguraron que, en vista de la deficiencia mencionada, algunas agencias de aseguramiento de la calidad educativa se encuentran desarrollando «componentes específicos de evaluación y acreditación para las instituciones de educación a distancia» (p.44). Respecto a ello, hasta el 2019 no se ha evidenciado alguna normativa oficial en relación con estándares de calidad que respondan exclusivamente a educación a distancia en la EBR.

Otro de los grandes retos a enfrentar es la actualización permanente en enfoques, métodos y, sobre todo, uso de recursos tecnológicos. Al revisar la evolución histórica que presenta la educación a distancia, se evidencia el proceso de actualización constante por el que atraviesa respecto a los factores que propician su desarrollo, de acuerdo con el contexto en el que se ubique.

En la actualidad, las sociedades se desenvuelven en medio de una era digital, donde, desde la educación, se construyen diversos escenarios de aprendizaje mediados por el uso de TIC (Florido, Florido, 2003); por tanto, la investigación y la innovación acompañado de la actualización pedagógica y digital dentro de la educación a distancia de EBR, se convierte en un reto cuando se presentan actitudes de resistencia a la innovación por parte de los actores educativos, tal como lo afirmó García (2003):

Introducir innovaciones en las instituciones y programas de educación a distancia ya establecidos y de corte más clásicos [...], suele traer consigo dificultades que pueden prevenir de la acción en contra de individuos o

grupos para que estos cambios se lleven a cabo, o de los problemas u obstáculos insalvables que puede encontrar en su camino tal intención innovadora, que, aunque no actúen operativamente en contra, han de ser superados, porque están ahí. (p.1)

De acuerdo con García (2003), resulta inevitable la presencia de resistencia al cambio, dentro de la educación a distancia; de modo exclusivo en aquellas instituciones que tienen una visión tradicional muy marcada. Desde la experiencia de la práctica docente en general, se observa el temor hacia la innovación y uso de tecnologías, así como el poner en práctica nuevos métodos y utilizar estrategias educativas, pues salir de la comodidad desde esta perspectiva se vuelve inconcebible, convirtiendo cada proceso de aprendizaje en un sistema repetitivo.

La educación a distancia no se salva de esta realidad y se encuentra también dentro de este proceso mecanizado. Aun cuando el logro de la reflexión docente es parte del inicio al cambio, es preciso tener en cuenta que todo proceso de cambio requiere de tiempo pertinente para la asimilación y ejecución eficaz. Desde esta mirada, Sanz, citado por García, Ruíz y Domínguez (2007), señaló como desafío compatibilizar la velocidad de la información con la reflexión. Propiciar la reflexión en un entorno donde la rapidez es la clave de toda la acción.

La formación inicial docente es clave para desempeñar una buena práctica como tal. La autora de esta investigación, como estudiante en una institución pedagógica pública, acredita el esfuerzo que se hace por responder a las demandas sociales, las cuales exigen un docente competente e innovador que cumpla con los objetivos educativos sobre la base de brindar calidad educativa. Sin embargo, pese a los esfuerzos señalados, aún existe deficiencia en algunos puntos necesarios para responder a los retos que presenta la educación en la actualidad; entre ellos, propiciar espacios formativos de desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales para docentes en la formación inicial, así como metodologías y estrategias que respondan a escenarios virtuales de aprendizaje.

Como se ha ido revisando, el surgimiento de nuevas modalidades educativas ha sido en su mayoría como consecuencia de las innovaciones tecnológicas, como la educación a distancia, que se desarrolla con el uso de las TIC, que cada vez se posiciona con mayor fuerza en la sociedad, generando altas expectativas.

Otro de los grandes retos actuales que presenta la educación a distancia, es lograr desde la formación inicial, docentes especialistas en tal modalidad, debido a que existe poco interés por formar profesores con base en enfoques, pedagogía, estrategias y, sobre todo, en el uso de programas y recursos tecnológicos que respondan a la educación a distancia en EBR, así como el desarrollo de competencias digitales. Al respecto, Gros y Silva (2005) sostuvieron que hay necesidad de propiciar espacios nuevos de aprendizaje como parte de la formación inicial de todo docente.

La importancia actual de la educación a distancia de EBR, tiene como base las expectativas de la sociedad en torno a una modalidad que se adecua a las necesidades educativas del ser humano, en torno a brindar una educación flexible, equitativa y de calidad. A dicha importancia, se le suman retos que van de acuerdo con la importancia adquirida, tales como garantizar una calidad educativa que se adecúe a estándares que la certifiquen, las innovaciones en enfoques y herramientas que permitan un proceso oportuno en dicho contexto y el reto de lograr desde la formación inicial, docentes especialistas en educación a distancia de EBR. Retos que no pueden pasar desapercibidos, por el contrario, se debe hacer frente, buscando las estrategias oportunas que permitan hacerlo. Los actores educativos toman un rol activo en la planificación y en la ejecución de estrategias para enfrentar estas situaciones, debido a que sus funciones diarias permiten integrar la teoría en la práctica, validando estrategias oportunas que permitan cumplir con los objetivos educativos, y creándose un entorno en donde la actualización y la investigación continua se convierten en aliados fundamentales en dicho proceso.

1.3. EL ROL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL

La sociedad actual experimenta en forma permanente cambios que involucran el ámbito social, cultural y económico. La incorporación de las tecnologías y el internet generó un cambio significativo dentro del ámbito educativo, específicamente, en la modalidad de educación a distancia en la EBR. Esto, debido a que, hoy, se desarrolla en un escenario digital; por lo que, desde esta mirada, dicho contexto invita a reflexionar sobre cuál es la función que cumple la escuela digital frente a los cambios que aborda el siglo XXI, pero sobre todo cuál es el rol que cumple el docente, como acompañante y orientador directo del proceso de

enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia en la EBR en un escenario digital.

Encontrar las respuestas a dichas interrogantes posibilita analizar el rol que cumple el docente en la actualidad, pero, sobre todo, identificar cuál es su concepción sobre la era digital en el entorno educativo.

Hablar de la era digital, dentro del ámbito educativo, implica ubicarse en un escenario real y actualizado de cómo se da su desarrollo. Téllez (2017) señaló a la era digital como una época caracterizada por el uso de tecnologías mediante el desarrollo de espacios virtuales con una comunicación digitalizada, que ha generado la transformación social del entorno.

La era digital proporciona el uso de las tecnologías como un medio que permite contrarrestar diferentes problemáticas, facilitando la vida del ser humano a nivel económico, social, cultural y sobre todo educativo. De acuerdo con Téllez (2017), la era digital representa la actualidad y la interacción en un escenario, donde el uso de las tecnologías se convierte en un factor indispensable para su realización. Asimismo, señaló el beneficio que genera en cuanto a la velocidad de la comunicación y las formas de interactuar; sin duda, este es un beneficio directo para la educación a distancia, debido a que permite una interacción inmediata entre el docente y los estudiantes.

Por lo tanto, desenvolverse en una era digital exige una renovación constante y actualizada del conocimiento, que permita responder de manera inmediata a las demandas sociales y objetivos educativos que surgen. De modo que, la educación a distancia en la actualidad obliga al docente a mantenerse en una actualización constante en el uso de recursos digitales y actividades que orienten los procesos de aprendizaje, así como los procesos de evaluación, teniendo en cuenta el contexto y posibilidades de los estudiantes. Así, el desarrollar y fortalecer competencias digitales por parte del docente se vuelve un factor indispensable para desempeñar su rol de manera eficaz.

Enfrentar una sociedad digital, desde el rol docente, lo compromete a asegurar el éxito de la tarea educativa, identificando qué supone enseñar y aprender en esta nueva era.

La aparición de las tecnologías ha influenciado tanto en la forma de enseñar como en la de aprender en la actualidad, llevando al docente por un proceso muchas veces involuntario, de actualizaciones en cuanto a las teorías contemporáneas de aprendizaje que orientan el cómo se aprende: desde el conductismo, a manos de Skinner, quien señaló que el aprendizaje se construye mediante la asociación de estímulos y respuestas que son observables; el cognitivismo, por parte de Bruner y Ausubel, cuya teoría propuso que el aprendizaje involucra procesos mentales que permiten la acumulación y procesamiento de información en la memoria; el constructivismo, a cargo de Piaget, Vygotsky y Bandura, quienes manifestaron que el aprendizaje se lograba a través de la creación de andamios como medios para generar nuevos aprendizajes y el socio-constructivismo; por Vygotsky, que defendió la teoría de que la construcción del aprendizaje se lograba en contextos sociales a modo de intercambio de información; hasta llegar a la teoría del conectivismo propuesta por Siemens.

El conectivismo es una teoría de aprendizaje que se acomoda a la era digital, ya que, como lo afirmó Siemens (2004), el aprendizaje involucra un proceso de conexión de comunidades en red o intercambio de fuentes de información que pueda almacenarse en las personas para construir nuevos conocimientos o almacenarse en dispositivos no humanos. Por tanto, la información y las conexiones en redes se convierten en factores claves para generar nuevos aprendizajes.

Como consecuencia de la aplicación de esta teoría, el nivel de autonomía y autodirección del estudiante incrementa en cuanto a la gestión de su aprendizaje, convirtiéndose también en un reto para el docente, si no es direccionado de manera oportuna. Es indiscutible señalar que el docente a diario se enfrenta a estudiantes que tienen acceso a diversas fuentes de conocimiento; este acceso en la red es relativamente fácil, inmediato y económico. Los estudiantes forman parte de colectivos con quienes comparten información, intereses y actividades sin limitación de tiempo o restricción geográfica; y la indagación sigue una línea que, desde su perspectiva, no considera relevante la orientación o supervisión de un adulto, en este caso del docente (Pérez, 2013).

El conocimiento está en la red y es abundante, pero precisamente esto es lo que hace necesario un buen número de tareas que debe cumplir todo

docente: detectar lo realmente importante, guiar los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionar la que realmente se necesita, interpretar los datos, sintetizar el contenido y difundirlo son algunas de las tantas tareas que el profesor debe guiar. (Viñals, & Cuenca, 2016, p.110)

Esta situación hace que el docente auto reflexione desde su práctica y rol como orientador en el proceso de enseñanza, sobre todo, dentro de la educación a distancia. Lograr que el docente inspire, motive y genere reflexión en sus estudiantes sobre la importancia de un acompañamiento continuo y responsable se convierte en una necesidad para generar aprendizajes realmente significativos desde la indagación de información confiable y verídica. Viñals y Cuenca (2016) coincidieron con lo mencionado asegurando que el rol del docente en este proceso es de orientador, gestor, tutor y sobre todo facilitador del aprendizaje.

Resulta coherente afirmar que los estudiantes de hoy pertenecen a la denominada generación de jóvenes nativos en el uso de la tecnología, lo que significa que tienen una rápida vinculación y acceso en su utilización; sin embargo, esto no asegura que sea beneficioso para el desarrollo de sus aprendizajes. Por tanto, el rol que cumple el docente toma mayor significancia en cuanto al uso correcto y responsable de las redes. Para ello, debe desarrollar y fortalecer competencias que permitan orientar de manera adecuada a sus estudiantes y ayudarlos a desarrollar habilidades que propicien alcanzar objetivos educativos que, desde el propio currículo nacional se exigen, como el fortalecer desempeños, construir conocimientos y actitudes, para una integración positiva a la sociedad.

Entonces, desde esta perspectiva, se reafirma que el docente desempeña roles en función de seleccionar y planificar los contenidos, definir actividades virtuales, elegir los recursos digitales y materiales de apoyo, así como instrumentos de evaluación, que respondan a la educación a distancia en la EBR, dentro de una era digital, por lo que deberá apoyarse de una serie de aspectos como:

- Promover la participación, interacción y colaboración, de tal manera que permita que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento, gestando un clima educativo integrador, para propiciar una comunicación intragrupal (Salinas, De Benito, & Lizana, 2014); por tanto, la selección de los recursos tecnológicos y actividades deben realizarse teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar, y contenidos a transmitir (Cabero, & Marín, 2017).

- Desarrollar una tutoría permanente en el proceso de aprendizaje, siendo guía y orientador tanto en la indagación de información, así como en efectuar actividades que fortalezcan la evaluación continua (Salinas et al., 2014), contemplando las características de los estudiantes en cuanto a edad, recursos económicos, tecnológicos, culturales y estilos de aprendizaje (Cabero, & Marín, 2017).
- Buscar estrategias que permitan romper las barreras de una comunicación tecnológica, que muchas veces se torna fría y cortante. El trabajar con niños y adolescentes supone desarrollar vínculos que permitan la acogida del docente y que el proceso de construcción de nuevos aprendizajes se convierta en un momento ameno también.

Bajo la reflexión sobre la base del rol que debe cumplir todo docente en la era digital, el trabajo en equipo entre docentes de la modalidad a distancia resulta necesario para compartir experiencias acertadas y de éxito, en busca de la mejora continua y el aprendizaje permanente. Por esta razón, el uso de las tecnologías también debe enfocarse en mejorar de modo permanente sus estrategias de enseñanza, adaptándose a las posibilidades y realidad de sus estudiantes. La tecnología ocupa un lugar básico en la readaptación de la labor docente (Bates, 2015).

Por consiguiente, la era digital invita al docente a reflexionar sobre los roles que desempeña, cómo lo está haciendo y en qué debe mejorar, de modo que es necesario que desarrolle una actitud de disposición e indagación continua. El estudiante se encuentra expuesto a encontrar información que no contribuye de manera oportuna en su aprendizaje, es así que hoy, más que nunca, la labor del docente en una educación digital toma mayor importancia.

1.4. COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE EBR

Situarse en una era digital implica, desde el ámbito de la educación, replantear enfoques, metodologías y prioridades del sistema educativo. Los procesos que involucran el aprendizaje evolucionan y experimentan cambios continuos, así como los roles que cumplen los docentes y los propios estudiantes; de forma que, el desarrollo y fortalecimiento de competencias se convierte en un

recurso fundamental para hacer frente a estos cambios continuos y el logro de objetivos educativos en común.

A partir del aporte de Frade (2007), citado por Trujillo (2014), se señala que el término competencia se utilizó desde el siglo XVI; y en Estados Unidos, fue en el año de 1960, con la intención de hacer una investigación a los trabajadores de la Agencia Central de Inteligencia, la cual concluyó que los empleados exitosos manejaban habilidades y destrezas que se desprendían de sus creencias, valores y percepciones, por lo que se determinó que las características mencionadas definían a una persona competente.

Desde sus primeras definiciones, el término competencia está asociado al desempeño de actividades específicas con la intención de generar productividad. Tal y como lo sostuvo Villa (2007), citado por San Martín (2010), la competencia consiste en «el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores» (p.14).

Dentro del ámbito educativo, las competencias están vinculadas al cumplimiento de objetivos que respaldan la calidad educativa, de modo que la escuela tiene la responsabilidad de generar espacios para el fortalecimiento de habilidades en cada estudiante, para que actúe con eficiencia en las diversas situaciones que se les presente. Por tanto, desde esta perspectiva, el docente es el directo responsable de lograr que los estudiantes desarrollen y fortalezcan competencias, por lo que resulta indispensable que el docente desarrolle competencias propias que permitan asegurar un buen desempeño docente y por ende el logro de los objetivos educativos.

Perrenoud (2013), en su investigación, propuso diez nuevas competencias que debe desarrollar todo docente para desempeñar su labor con eficacia. Estas competencias involucran la utilización de la tecnología, asegurando que su uso debe darse de modo exclusivo en beneficio de la construcción de nuevos aprendizajes. Es específicamente la competencia 8 que involucra lo mencionado, además enfatiza en la necesidad del uso de tecnologías en la investigación, capacitación y actualización constante del docente para que logre un acompañamiento adecuado. Zabalza (2011) coincidió directamente con él en su

propuesta también de diez competencias necesarias que debe desarrollar el docente, sin embargo, agregó que el uso de las TIC es una oportunidad para transformar la docencia, sobre todo en la educación a distancia (esto señalado en la competencia 4).

Tanto Perrenoud (2013) como Zabalza (2011), señalaron la importancia de desarrollar competencias en los docentes con la intención de que logren un buen desempeño. Desde lo expuesto por ambos, se señala la significancia de utilizar la tecnología en favor de los procesos de enseñanza. Por tanto, resulta indispensable el desarrollo de competencias digitales docentes, que posibiliten responder a las exigencias educativas de la era digital, sobre todo en la educación a distancia, cuyo contexto de desarrollo en la actualidad responde a entornos y escenarios digitales.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de definir qué son las competencias digitales docentes y cuál es su relación con el desempeño docente.

Navarro (2011), citado por Carmona, Angulo, Torres y Madrid (2015), sostuvo que la competencia digital es una terminología nueva, de manera que su definición se adapta de acuerdo con el contexto y necesidades que se presenten. Dentro de la terminología, ha existido una evolución en su denominación, en un principio fue denominada competencias TIC, posterior a ello fue competencias en el uso de las TIC y nuevas tecnologías, hasta ser denominada solo como competencias digitales (Carrera, & Coiduras, 2012; Mork, & Krumsvik, 2014). Al respecto, se puede afirmar que desde sus inicios estuvo directamente relacionada a desarrollar habilidades para el manejo de las tecnologías.

Por su parte, Ala-Mutka (2011) definió a las competencias digitales como:

The confident, critical and creative use of ICT to achieve goals related to work, employability, learning, leisure, inclusion and/or participation in society. DC is a transversal key competence which, as such, enables acquiring other key competences (e.g., language, mathematics, learning to learn, cultural awareness). It is related to many of the so-called 21st Century skills which should be acquired by all citizens, in order to ensure their active participation in society and the economy. (p.1)¹

¹ Hacer uso de las tecnologías con responsabilidad, criterio y creatividad, con la intención de lograr objetivos en el ámbito laboral, de aprendizaje, ocio e inclusión en la sociedad. La competencia digital, se convierte en una competencia transversal para desarrollar otras como aprender, hacer uso de las matemáticas, lenguaje o conciencia cultural, además es para de las 21 habilidades que debe adquirir todo ciudadano para su integración social y económica. (Traducción libre).

García (2016) concordó con lo señalado por Ala-Mutka (2011), definiendo a las competencias digitales como:

El uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación; apoyándose en habilidades como el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p.4)

De acuerdo con García (2016), desarrollar competencias digitales significa hacer uso responsable de las tecnologías. Para ello, es necesario desarrollar destrezas y habilidades personales, sociales y cognitivas, como medio de asegurar su utilidad eficaz en diversas actividades. De modo que, desde el ámbito educativo, el desarrollo de competencias digitales permitirá que el docente realice el proceso de enseñanza-aprendizaje valiéndose de herramientas informáticas como apoyo para intercambiar información y mantener una comunicación activa con el estudiante.

De igual forma, la definición de Ala-Mutka (2011) concordó en varios aspectos con lo definido por García (2016), en cuanto al uso seguro y responsable de las tecnologías, pero tal definición se acerca mucho más al ámbito educativo, señalando su importancia para lograr objetivos de aprendizaje.

Pese al gran aporte de Ala-Mutka y su definición cercana al ámbito educativo, es la definición que brindaron Carrera y Coiduras (2012), la que se encuentra sumergida por completo en el contexto educativo, en relación con el desempeño docente.

La competencia digital, referida al profesorado, aglutina el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que, en relación con la presencia de las TIC en la formación, el profesor debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje de los alumnos alcanzando mayores niveles de logro, y promover procesos de mejora e innovación permanente en la enseñanza (p. 292).

Por tanto, siguiendo la referencia de Carrera y Coiduras (2012), es pertinente afirmar que el desarrollo de competencias digitales del docente está condicionado a su rol como formador, mediador y orientador; y es por ello que el docente debe estar capacitado y debe manifestar un nivel de dominio de competencias digitales significativas para incorporarlas en sus actividades formativas.

Hasta este punto, las diversas definiciones que se han presentado han estado vinculadas al uso adecuado de las tecnologías, así como al desarrollo de habilidades personales, sociales y cognitivas que orientan un buen desempeño. Sin embargo, es Perrenoud (2004), citado por Castañeda, Esteve y Adell (2018), quien integró las concepciones brindadas en su definición de competencias digitales; e incluso se atrevió a definirla de una manera más transversal, indicando que las competencias digitales implican mucho más que el desarrollo de habilidades y conocimientos, concibiéndolas como «la facultad y el juicio para hacer uso de conocimientos y habilidades, movilizarlos, combinarlos y transferirlos para actuar de manera consciente y eficaz, con vistas a una finalidad éticamente deseable» (p.10).

En línea con lo mencionado, Mulder, Weigel y Collings (2008), citados por Castañeda et al. (2018), analizaron las diversas definiciones existentes sobre las competencias digitales, teniendo como resultado la propuesta de dos dimensiones, la primera entendida como una habilidad periférica y la segunda como una habilidad principal (véase la Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones del concepto de competencias digitales

Entendido como una habilidad periférica	Entendido como una habilidad principal
<ul style="list-style-type: none"> • Disgregado contextualmente. • Orientado hacia roles. • Representado como conocimiento. • La persona encarna la competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situado, contextualizado. • Orientado a funciones. • Representado como habilidades. • Orientado al desarrollo de la competencia.

Adaptado de: «¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?», Castañeda, Esteve y Adell, 2018. *Revista de Educación a Distancia*, 56 (6), p. 11. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/321581/225651>

A partir de las dimensiones del concepto de competencias digitales, Castañeda et al. (2018) presenta un modelo de competencia docente en un ámbito de educación digital, a través de los siguientes indicadores:

- El docente debe comprender la competencia digital como habilidad principal, entendiéndose como parte de su identidad docente desde una visión holística en su desempeño.
- Situado y contextualizado, el docente involucra la importancia que tiene el contexto para el uso eficaz de los recursos digitales con las que cuenta.
- Orientación de las competencias digitales al desempeño de sus roles

docentes como medio que propicia el desarrollo de procesos de aprendizaje.

- Representado como conocimiento, pero con una visión amplia en conceptos, habilidades, destrezas y actitudes.
- Orientado al desarrollo de la competencia de manera permanente con una visión de mejora continua y aprendizaje constante para mejorar el desempeño docente.

Estas cinco dimensiones engloban las concepciones que se tienen sobre las competencias digitales, entendiéndose como el desarrollo de habilidades, roles, contexto, conocimientos y desempeño. Por ello, no deben limitarse a una sola definición; por el contrario, el docente debe integrar todas las concepciones y ponerlas en práctica de acuerdo con los momentos, escenarios y herramientas con las que cuente.

Asimismo, integrando las dimensiones de las competencias digitales, Castañeda et al. (2018) también propusieron un modelo de competencia docente integral digital, construido y proyectado para la educación básica, teniendo en cuenta lo siguiente:

- En principio, el docente debe innovar en las prácticas pedagógicas, proponiendo y poniendo en práctica modelos metodológicos que permitan enriquecer sus estrategias didácticas con el uso de la tecnología.
- Debe ser un especialista en conocimientos sobre recursos pedagógicos digitales, de tal forma que utilice la tecnología para generar aprendizajes significativos a través de estrategias que permitan desarrollar y fortalecer competencias personales, sociales y cognitivas en los estudiantes.
- El uso de las tecnologías y la investigación virtual, deben contribuir en la práctica reflexiva del docente, buscando la mejora continua.
- Debe generar espacios de autoaprendizaje, desarrollando la autonomía en su aprendizaje en red y formando comunidades de aprendizaje con sus colegas como forma de aprovechar las herramientas tecnológicas que ofrece el contexto digital.
- Atender a las exigencias sociales, utilizando la tecnología como herramienta de compromiso y medio para el cambio social.
- Usar la tecnología como medio de interacción con la comunidad educativa,

manifestándose como un docente comprometido con el aprendizaje, apoyándose de las TIC para coordinar esfuerzos y objetivos educativos con toda la comunidad educativa y el entorno social.

Definir un modelo de docente sobre la base de competencias digitales, resulta fundamental para lograr objetivos educativos, bajo una dirección establecida denotando mayor eficacia. Un modelo orienta, pero no determina las acciones a realizar; es necesario que el modelo se adapte a cada contexto y necesidad institucional (Mourad, Mehdi, & Toufik, 2018). Mencionar competencias digitales del docente debe tener una mirada del docente renovado y actualizado que se ubica y responde a las demandas de una educación digital, mediante el cumplimiento de roles y utilizando la tecnología al servicio de la educación.

En definitiva, conocer las diversas definiciones sobre competencias digitales y específicamente competencias digitales docentes, abre un panorama enriquecedor y analítico, que permite no delimitar concepciones; sino, por el contrario, permite tener una visión integradora sobre lo relevante de cada concepción, utilizándose de manera eficaz en la práctica pedagógica con miras a lograr un mejor rol docente que resulte en un mejor desempeño y fortaleciendo habilidades que permitan innovar en metodologías y estrategias pedagógicas, seguir aprendiendo y mantenerse en una mejora continua.

1.5. MARCOS NORMATIVOS INTERNACIONALES SOBRE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

A partir de la investigación conceptual presentada, en diversos puntos se ha enmarcado la importancia que tiene el desarrollar competencias digitales docentes, sobre todo en un ámbito donde la educación se apoya de recursos digitales, de modo que desarrollarlas se considera necesario para ejercer el rol docente como medio para lograr la incorporación de las TIC en la educación. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se requiere actualización y reflexión pedagógica permanente en cuanto al uso de las TIC, para poder aprovechar al máximo sus ventajas (Padilla, Gámiz, & Romero, 2020).

Por lo tanto, es necesario contar con un marco normativo de referencia que oriente a los docentes a potenciar sus competencias digitales, implementándolos en su desempeño docente de manera oportuna, y empleando la tecnología como una herramienta poderosa y significativa en la enseñanza. La necesidad de

aprovechar la tecnología plenamente contempla la oportunidad de brindar mayor acceso y calidad educativa.

Para hacer referencia a los marcos normativos internacionales sobre competencia digital docente, fue necesario construir criterios de selección tomándose como referencia, en principio, que procedan de organizaciones reconocidas a nivel mundial; que cuenten con un periodo de antigüedad no menor de diez años, asegurando su vigencia hasta la actualidad; y que consideren la mayor cantidad de competencias digitales que debe desarrollar un docente a manera de visualizarlos como marcos normativos completos en comparación con los demás, por lo que se seleccionaron los tres marcos normativos internacionales siguientes:

- Marco Común de Competencias Digitales Docente (2017), procedente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).
- Estándares de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE) para docentes (2017), procedente de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación.
- Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la Unesco (ICT-CFT) (2011), procedente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

1.5.1. Marco Común de Competencias Digitales Docente (2017)

El Marco Común de Competencias Digitales Docentes es un proyecto puesto en marcha en el 2012 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) de España, para asegurar una docencia que contribuya a la calidad educativa. Este proyecto ha pasado por varios procesos con la intención de perfeccionarlo y que responda directamente a las necesidades y contexto digital educativo actual. Asimismo, ha sido parte de un proceso de reflexión compartida, con espacios de colaboración, debate y decisión conjunta con expertos en tecnologías de aprendizaje y comités de formación de profesorado. En el 2013, se publicó un borrador de las propuestas construidas; en el 2015, se tradujo las propuestas al idioma inglés con la intención de lograr un mayor acceso a contextos internacionales; y en el 2016, se realizó una ponencia sobre

competencias digitales docentes y tomando como referencia el «Marco...», lográndose definir seis niveles de competencias y orientaciones para la construcción de un portafolio sobre las competencias digitales docentes con la participación de universidades, miembros de la European Schoolnet y expertos en competencias digitales del docente.

El marco común desglosa una visión del desarrollo de competencias digitales docentes desde la formación inicial, y asegura su continuidad en la formación continua docente. De esta forma es cómo se concretan los objetivos específicos (INTEF, 2017):

- Brindando un marco de referencia común que oriente el desarrollo de competencias digitales docentes.
- Exigiendo el desarrollo de competencias digitales en los docentes.
- Contando con una lista mínima sobre competencias digitales docentes.
- Contribuyendo con el desarrollo de competencias digitales docentes necesarias para poder utilizar recursos digitales en sus planificaciones y prácticas pedagógicas.
- Influyendo a que el docente genere cambios metodológicos para el uso eficiente de las TIC. (p. 3)

Los objetivos que presenta el marco común responden a la definición que presenta sobre competencias digitales, pues desde su concepción, implica el uso eficiente de las tecnologías y el desarrollo de habilidades TIC básicas para realizar actividades fundamentales que corresponden a las funciones del docente y su vital importancia en el conocimiento de las herramientas tecnológicas.

Asimismo, el marco común brinda cinco áreas de competencias digitales que describen los roles que debe desempeñar el docente, utilizando herramientas digitales. Cada área desglosa las siguientes competencias digitales docentes específicas (INTEF, 2017):

- a. Información y alfabetización informacional:** Involucra el determinar, ubicar, disponer, ordenar, analizar y guardar la información digital, considerando su finalidad y necesidad.
- b. Comunicación y colaboración:** Involucra interactuar en escenarios digitales, compartiendo materiales en línea. Así como conectarse e integrarse en comunidades y redes propiciando la interculturalidad.

- c. **Creación de contenido digital:** Consiste en producir y publicar contenidos nuevos, así como incorporar contenidos, respetando la auditoría y licencias de uso.
- d. **Seguridad:** Involucra la garantía del derecho de autor, así como los datos y la identidad digital. Así como conocimientos avanzados para desenvolverse en entornos digitales.
- e. **Resolución de problemas:** Es reconocer y seleccionar necesidades y medios digitales, seleccionar herramientas digitales adecuadas y relevantes para resolver cualquier inconveniente que se presente. (p. 9)

Si bien es cierto que la construcción del Marco Común de Competencias Digitales se realizó en un contexto europeo, sin embargo, tanto la definición como los objetivos presentados atienden a las necesidades y exigencias que debe cumplir un docente dentro de la modalidad de educación a distancia en el Perú.

1.5.2. Estándares ISTE para docentes (2017)

La ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación) es una entidad originaria de Estados Unidos, que tiene por finalidad establecer estándares referidos a desarrollar habilidades digitales deseables para la comunidad educativa. Por ello, la ISTE se ha posicionado como un referente mundial en el tema, además que cuenta con el respaldo de empresas como Google, Apple, Microsoft, entre otras. En lo que respecta al desarrollo de competencias digitales docentes brinda orientaciones sobre innovación en educación basado en siete niveles que incluyen 24 estándares que conduce al docente a fortalecer habilidades digitales, así como la utilización de TIC para empoderar el aprendizaje, logrando un mejor desempeño laboral y un óptimo acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (ISTE, 2017).

Por tanto, los estándares ISTE en tecnologías de la información y comunicación determinan los conocimientos pedagógicos y las habilidades que debe desarrollar el docente para aprender y acompañar en los procesos de aprendizaje propios de la era digital. Así, el docente deberá desarrollar los siete niveles ISTE, que lo definirán como un profesional empoderado y catalizador del aprendizaje (ISTE, 2017), y que son:

a. Aprendiz: Que reflexiona y busca la mejora continua de sus prácticas, compartiendo y aprendiendo de otros docentes; explorando sobre prácticas pedagógicas que se apoyan en las TIC para mejorar el acompañamiento en cada proceso de aprendizaje.

Por ello, el docente debe establecer metas de aprendizaje, explorar sobre enfoques pedagógicos basados en el uso de TIC, participar activamente de redes de aprendizaje y mantenerse como un docente investigador para la mejora continua.

b. Líder: Que se preocupa, respalda y acompaña a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: lograr, mediante la formación de una visión compartida en el uso de TIC que involucre a la comunidad educativa; satisfacer las necesidades de los estudiantes con relación a brindar oportunidades de aprendizaje valiéndose de la utilización de TIC; e identificar modelos de evaluación para el aprendizaje mediante el uso de recursos digitales y herramientas TIC.

c. Ciudadano: Que inspira y motiva a sus estudiantes a contribuir y desenvolverse asertivamente dentro del mundo digital, mediante la creación de experiencias que permitan el desarrollo de acciones empáticas dentro de la comunidad en entornos digitales; a fortalecer la cultura de aprendizaje promoviendo en el estudiante la investigación y alfabetización digital mediante el uso de los recursos y herramientas digitales; a asesorar al estudiante en la práctica segura de las redes de información, así como el respeto a la propiedad intelectual, supervisando la protección de los datos.

d. Colaborador: Con los- integrantes de la comunidad educativa en busca de mejorar sus prácticas pedagógicas en contextos digitales, compartiendo recursos que posibiliten la resolución de problemas, a través de la elaboración de una planificación curricular compartida; de identificar en equipo recursos digitales que permitan solucionar problemas apoyándose en el uso de las TIC; de fomentar y crear espacios de conexión virtual con expertos, equipo docente y estudiantes; de demostrar competencia comunicativa, logrando interactuar continuamente con los estudiantes, padres de familia y colegas en función de colaborar y contribuir con el aprendizaje de los estudiantes.

e. Diseñador: De actividades y entornos virtuales de aprendizajes considerando la diversidad y posibilidades de los estudiantes, mediante el uso de TIC para

fomentar la autonomía del estudiante, así como su responsabilidad en el proceso de su aprendizaje; y de actividades de aprendizaje auténticas que respondan a los objetivos de cada área utilizando herramientas y recursos digitales para profundizar aprendizajes.

- f. Facilitador:** Del aprendizaje apoyándose del uso adecuado de las TIC para el logro académico de los estudiantes, fomentando una cultura donde los alumnos sean conscientes y se dirijan al cumplimiento de metas de aprendizaje; guiando el uso de TIC en plataformas y diversos entornos virtuales; construyendo oportunidades de aprendizajes que permitan el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes en entornos virtuales.
- g. Analista:** Que comprende y utiliza las TIC para mejorar la enseñanza y apoyar a los estudiantes en la concreción de sus metas de aprendizaje, mediante el diseño e implementación de instrumentos de evaluación formativa y sumativa, acorde con la realidad de los estudiantes, así como propiciar momentos o estrategias que permitan efectuar procesos de retroalimentación en contextos digitales y comunicar los procesos y resultados a los padres de familia y estudiantes.

Como puede apreciarse, la ISTE es un referente claro porque brinda estándares enfocados en que el docente desarrolle competencias digitales que permitan su mejora continua al cumplir su rol docente en la planificación y ejecución de las prácticas pedagógicas; y, por tanto, responde directamente al contexto de educación a distancia mediado por el uso de TIC.

1.5.3. Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la Unesco (ICT-CFT) (2011)

El Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la Unesco, tiene por finalidad ayudar a que los países construyan normativas nacionales para el desarrollo de competencias digitales docentes que mejoren la enseñanza y aprendizaje en las escuelas, integrando eficazmente las TIC. Por consiguiente, se trata de una guía para el docente en función de identificar las competencias digitales, que permitan utilizar en forma adecuada las tecnologías para empoderar al estudiante en su uso dentro del aula.

Por ello dentro del Marco, la Unesco identificó tres etapas diferentes de la enseñanza (tres etapas sucesivas del desarrollo de un maestro) que proporcionan diversas competencias que debe desarrollar el docente para respaldar el acompañamiento del proceso educativo en los estudiantes.

a. Primero: Alfabetización tecnológica: Que involucra conocimiento de las políticas educativas, conocimiento básico del currículo y evaluación, integración tecnológica, conocimiento de las herramientas básicas de las TIC, aulas estándar y alfabetización digital, de modo que el docente debe ser consciente de los objetivos y metas educativas de la institución, en relación con el uso de los recursos digitales con los que cuenta, y contribuyendo al desarrollo y mejora de habilidades en el uso de tecnologías. Por tanto, el docente debe ser capaz de incorporar en los planes de estudio herramientas de productividad y recursos tecnológicos relevantes; usar herramientas digitales durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas; ser prudente en ubicar los momentos óptimos de uso de las TIC para su adecuado aprovechamiento durante la realización de actividades e investigación seleccionando sitios *web* de información adecuadas; asimismo, brindar tutoría y acompañamiento permanente.

b. Segundo: Profundización del conocimiento: Que involucra la comprensión de políticas, aplicación del conocimiento, resolución de problemas complejos, herramientas TIC complejas, grupos colaborativos, gestionar y orientar. Por consiguiente, el docente debe ser capaz de identificar, diseñar y utilizar actividades que permitan cumplir los objetivos educativos en relación con el uso de las TIC; elaborar actividades e instrumentos de evaluación que permitan verificar el aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales, no alejándose de la realidad del mundo; construir escenarios que permitan guiar y monitorear a los estudiantes en el empleo y uso de herramientas y recursos digitales, por lo que es indispensable mantener una comunicación con el estudiante, además el docente debe valerse del uso de TIC para supervisar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

c. Tercero: Creación de conocimiento: Que comprende la innovación en políticas, conocimiento y habilidades, autogestión, herramientas omnipresentes, organizaciones de aprendizaje, maestro como modelo

aprendiz por lo que el docente debe ser modelo y producir conocimiento en entornos digitales, mediante el involucramiento de espacios de colaboración con sus colegas y asesoramiento de expertos para mejorar la práctica pedagógica; utilizar oportunamente la variedad de dispositivos en red, recursos digitales; crear comunidades de producción de conocimiento y aprendizaje colaborativo utilizando entornos y recursos digitales, así como desarrollar habilidades de comunicación, experimentación, pensamiento crítico e innovación para el aprendizaje continuo y el uso de TIC.

La Unesco, mediante la elaboración del Marco de Competencias Digitales para Docentes, brinda 18 competencias digitales considerando las tres etapas antes mencionadas (que se presentan en la Tabla 3), que el docente debe desarrollar para ofrecer un acompañamiento en el contexto pedagógico, desarrollando enfoques que contienen diversas competencias digitales que debe fortalecer al cumplir su labor, que es el logro de un adecuado proceso de enseñanza.

Tabla 3. Gráfico de las tres etapas sucesivas y las 18 competencias del Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la Unesco

Marco de competencias TIC de la UNESCO para docentes			
	Alfabetización tecnología	Conocimiento (profundizado)	Conocimiento (creación)
Entendiendo las TIC en educación	Conocimiento en las políticas	Comprensión de políticas	Innovación de políticas
Currículo y evaluación	Conocimiento básico	Aplicación de conocimiento	Sociedad del conocimiento habilidades
Pedagogía	Integrar tecnología	Problema complejo resolviendo	Autogestión
TIC	Herramientas básicas	Herramientas complejas	Herramientas omnipresentes
Organización y administración	Aula estándar	Grupos colaborativos	Organizaciones de aprendizaje
Profesional del aprendizaje	Alfabetización digital	Gestionar y orientar	Maestro como modelo aprendiz

Tomado de: «Unesco ICT competency framework for teachers», Unesco, 2011. Recuperado de <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf>

Los tres marcos normativos mencionados brindan diversos estándares y competencias digitales que sirven de orientaciones generales para el docente; sin embargo, se considera oportuno seleccionar el Marco Común de Competencias Digitales Docentes de INTEF como el referente para el análisis y discusión de

resultados de la presente investigación, debido a que es el más completo en cuanto a brindar competencias digitales docentes y es utilizado por diversos países del mundo.

Asimismo, el programa de educación a distancia, que se presenta como escenario de esta investigación, responde a los objetivos del Marco Común de Competencias Digitales Docentes de INTEF, ya que su desarrollo tiene como columna vertebral el entorno digital, que posibilita la interacción y realización de los procesos de aprendizaje entre docentes y estudiantes.

Además, es necesario señalar que durante el recojo de información y su posterior análisis, se reconoce el desarrollo de 3 de las 5 competencias que presenta el Marco Común de Competencias Digitales Docentes de INTEF, tales como «comunicación y colaboración», «información y alfabetización informacional» y «Creación de contenidos digitales» que se alinean directamente a las funciones que realizan los docentes del programa de educación a distancia.

Desde esta perspectiva, recordando lo afirmado por Morales (2013), resulta evidente y necesario en la modalidad educativa de educación a distancia, contar con docentes preparados, competentes, capaces de enfrentar los retos complejos de la realidad educativa, así como considerar y tener claro que la educación evoluciona y se reinventa, por lo que la actualización e innovación pedagógica debe ser parte de la vida docente. El trabajo en equipo es una habilidad que debe acompañar este proceso invitando a la reflexión, compartiendo y promoviendo el uso de recursos y herramientas digitales en la educación con miras a cumplir objetivos educativos en colectivos, desde la participación del gestor, hasta los padres de familia.

Las competencias digitales que desarrolla el docente en la educación a distancia actualmente determinan cómo está desempeñando sus roles pedagógicos, por lo que debe contar con conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades y metodologías que permitan integrar conocimientos con los recursos digitales para consolidar aprendizajes significativos en los estudiantes, construyendo escenarios que faciliten dicho proceso y motiven su autonomía y responsabilidad en cuanto a ello.

1.6. EXPERIENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES DE EBR EN LATINOAMÉRICA

Las experiencias permiten evidenciar cómo se lleva a cabo la integración de la teoría dentro de la práctica. Por ello, tocar este punto resulta fundamental para visualizar desde un panorama general cómo se da el desarrollo de las competencias digitales docentes en diversos programas que desarrollan la educación digital del siglo XXI.

Países de Latinoamérica, incluido el Perú, muestran la preocupación por satisfacer las demandas sociales en cuestión de brindar una educación accesible, flexible, equitativa y de calidad para todos, al implementar programas de educación digital. Asimismo, dentro de los programas, se brinda un espacio para poder capacitar y desarrollar competencias digitales en docentes de EBR, con la intención de cumplir objetivos educativos y complacer las exigencias de la sociedad.

Para hacer referencia a las experiencias sobre el desarrollo de competencias digitales docentes en EBR en Latinoamérica, fue necesario la construcción de criterios de selección de países, por lo que se tomó como referencia que aquellos de Latinoamérica contarán con proyectos reconocidos internacionalmente sobre el desarrollo de competencias digitales docentes de educación básica regular, así como disponer de información en la web sobre sus proyectos y contar con experiencias de éxito en prácticas pedagógicas. Los países seleccionados fueron México, Chile, Argentina y Perú.

- **México:** Es uno de los países que destaca en cuanto a desarrollar programas de educación digital; tal es el caso del «Proyecto Educativo Telesecundaria», cuya finalidad es poder responder a las necesidades educativas en zonas rurales y de difícil acceso, apoyándose del uso de herramientas electrónicas y material impreso (Santos, 2001; Santos del Real, & Carvajal, 2001).

Sin embargo, México no solo se preocupa por brindar educación a zonas de difícil acceso, sino su preocupación va mucho más allá, al involucrar programas de formación en habilidades digitales, como el Programa HDT (Habilidades Digitales para Todos), que responde al objetivo de impulsar el uso de las tecnologías en las escuelas públicas, para apoyar el proceso de aprendizaje entre estudiantes, directivos y docentes. Por tanto, desarrolla

capacitaciones de especialización en el uso de los recursos tecnológicos en docentes, contribuyendo directamente en propiciar el desarrollo de competencias digitales docentes, mediante el acompañamiento en utilizar recursos pedagógicos, producir y distribuir materiales educativos virtuales y equipar aulas digitales para proyectos como «Telesecundaria». Asimismo, brinda modelos de equipamiento y conectividad a las escuelas para la ejecución de capacitaciones docentes y certificaciones al final de cada curso realizado (Cano, & Vaca, 2017).

- **Chile:** Por su parte, sobresale con su proyecto educativo digital «Red Enlaces», creado en 1992, para brindar mayor calidad educativa mediante el uso de la informática dentro del sistema escolar, apoyado de equipamiento tecnológico, conectividad, contenidos digitales y, sobre todo, asegurándose de la capacitación docente.

Uno de los objetivos del proyecto está relacionado con el acompañamiento de la capacitación de docentes para el incremento de competencias TIC, ejerciendo diversas estrategias para el uso eficaz de las tecnologías en las prácticas diarias a través de talleres y cursos desarrollados en modalidades educativas *e-learning* y semipresenciales, potenciando la innovación pedagógica y promoviendo las buenas prácticas docentes digitales a través del desarrollo de concursos, que pretende compartir e impulsar la continuidad y mayor esfuerzo en desarrollar competencias digitales de los docentes en EBR (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

- **Argentina:** Desarrolla el proyecto «Escuelas del Futuro: Escuelas red», el cual se basa en una propuesta pedagógica de innovación integral, que involucra el manejo de las tecnologías de modo exclusivo, para asegurar el logro de los objetivos educativos, mediante un plan de acompañamiento pedagógico enfocado en brindarles a los estudiantes y docentes recursos tecnológicos que necesiten para lograrlo (Ministerio de Educación de Argentina, 2018).

Dentro de los objetivos que presenta el proyecto, se encuentra la ejecución de un plan pedagógico encaminado a promover la innovación pedagógica e integral a través del uso de recursos digitales, preocupándose

desde el diseño de la sesión de aprendizaje hasta su ejecución, por lo que desarrollar competencias digitales docentes, se encuentra integrado dentro de este plan a través de capacitaciones de formación y acompañamiento mediante una red digital que permite el intercambio de contenidos así como el acompañamiento pedagógico. También, dispone de una mesa de asistencia pedagógica como soporte, e impulsa la cooperación de aprendizajes en comunidad de aprendizaje (Ministerio de Educación de Argentina, 2018).

- **Perú:** También desarrolla programas dirigidos a fortalecer las competencias digitales de los docentes; y dentro de ese marco, sobresale la comunidad virtual de práctica «ScolarTIC», financiada por el Grupo Telefónica, que responde a una iniciativa del sector privado. «ScolarTIC» surgió en el 2012 y es «una comunidad de docentes innovadores que se conectan para enseñar, compartir y aprender» (Martínez, Sádaba, & Serrano, 2018, p.19). En el Perú, «ScolarTIC» integra uno de los proyectos orientado directamente a desarrollar competencias digitales para docentes, mediante el uso de una plataforma virtual donde se brindan cursos en línea gratuitos, *chats* en vivo con invitados especialistas en temas educativos digitales y espacios de intercambio de experiencias con docentes de España y Latinoamérica, brindando certificaciones nacionales e internacionales (Martínez et al., 2018). Los cursos se centran en potenciar competencias digitales relacionadas a la información y gestión y la comunicación en escenarios digitales; por lo que brinda instrumentos que permiten el desarrollo de clases innovadoras, materiales y actividades de aprendizaje en red.

Desde la propuesta del Ministerio de Educación del Perú (Minedu), partiendo de la gestión pública, se ejecuta el proyecto «PerúEduca», con el objeto de fortalecer las competencias digitales docentes, siendo una plataforma con contenidos digitales pedagógicos (Flores, 2013), disponible para todos los docentes de educación básica, brindando recursos educativos digitales tales como artículos de contenido pedagógico, foros como espacio de intercambio de opiniones, aulas virtuales, e incentiva a la participación docente en cursos especializados que culminan en certificaciones, para apoyar y fortalecer el uso de las tecnologías en la educación pública a nivel nacional.

En la actualidad, «PerúEduca» está tomando mayor posición dentro del ámbito educativo enfocado en la formación continua docente, debido a su preocupación y orientación oportuna en cursos de actualización que responden a escenarios virtuales de aprendizaje. A su vez, brinda materiales y propicia espacios pertinentes de integración, para el desenvolvimiento de competencias digitales docentes con la finalidad de que logren un mejor desempeño.

Desde el contexto latinoamericano, la preocupación por el empleo eficaz de los recursos tecnológicos en el escenario educativo se torna relevante, a partir de iniciativas que parten de la gestión pública y privada, desarrollando proyectos orientados no solo a consolidar aprendizajes en los estudiantes, sino, también, a desarrollar y potenciar competencias digitales docentes para la ejecución eficaz de dichos proyectos, propiciando espacios de acompañamiento docente y capacitaciones continuas, brindándose materiales que aseguren la interiorización de los nuevos aprendizajes.

En definitiva, las competencias digitales docentes permiten asegurar el uso eficiente y crítico de las TIC, en cada proceso de aprendizaje, valiéndose de recursos digitales. No hay duda de que, según las experiencias revisadas, existe una preocupación evidente por desarrollar y fortalecer competencias digitales docentes para asegurar el éxito educativo en cada proyecto. Las capacitaciones, así como la construcción de comunidades de aprendizaje virtual, suman en el desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales a manera de aprendizaje colaborativos e intercambio de conocimientos y experiencias, permitiendo potenciar aprendizajes en metodologías y uso de recursos virtuales para mejorar e innovar la práctica docente.

MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual involucra una descripción de investigaciones o proyectos en entornos territoriales, políticos, normativos o institucionales, mencionando los factores y actores que propician su desarrollo. Desde el marco contextual que desarrolla la presente investigación, se menciona marcos normativos peruanos que contribuyen, ya sea de manera directa o indirecta, al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales de los docentes en la EBR.



CAPÍTULO II. COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES EN LOS MARCOS NORMATIVOS PERUANOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

El segundo capítulo integra los marcos normativos que dirigen y orientan la educación en el Perú y su contribución al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en los docentes. Se inicia con el análisis y finalidad del Proyecto Educativo Nacional 2021 sobre la base de sus objetivos estratégicos, que buscan la equidad y calidad educativa. Se sigue con la revisión del Marco del Buen Desempeño Docente, que integra competencias que orientan el quehacer docente; así como el desarrollo de la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación 2016-2021, orientada directamente al desarrollo de las competencias digitales docentes a través del uso eficaz de las tecnologías en cada proceso de aprendizaje. Por último, se menciona a la ENDO (2018), que es una encuesta nacional para docentes que buscó identificar sus necesidades y demandas en diversas categorías relacionadas con la formación y asistencia continua docente. Por ello, se tomó como referencia ese único indicador sobre capacitación en el uso de TIC, teniendo como resultado una fuerte necesidad de capacitaciones docentes que permitan el desarrollo de competencias digitales en los profesores peruanos de EBR.

2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

El «Proyecto Educativo Nacional (PEN)», desde la definición que brinda la Ley General de Educación N°28044, integra «el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación» (p.2). Por tanto, su viabilidad involucra un trabajo participativo entre el Estado y la sociedad que, para lograrse, es indispensable propiciar diálogos nacionales y crear consensos en beneficio de todo el país, como una forma de ejercer una educación de calidad y equidad, propiciando la atención inmediata a los sectores excluidos.

Desde esa perspectiva, el PEN puede considerarse como un referente común para los actores educativos, para ejercer la educación desde cada cargo o rol que cumple en la comunidad educativa, con la intención de que todos tengan una misma línea a seguir y contribuyan a la sociedad.

El PEN desarrolla seis objetivos estratégicos orientados a brindar igualdad de oportunidades educativas a los ciudadanos, y se preocupa por la calidad educativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, por contar con docentes bien preparados y compensados y desarrollar una gestión descentralizada y equitativa comprometida con el bienestar de la comunidad.

Respecto a los objetivos mencionados que integra el PEN, el objetivo dos es el que se enfoca en el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad. Dentro de sus políticas desarrolla el punto «Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica», que abarca el «Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional tanto individual como colectiva del docente y el uso eficaz, creativo y culturalmente pertinente de las nuevas tecnologías de información y comunicación» (Minedu, 2007, p.66). Desde el rol docente, busca generar la reflexión colectiva de la práctica pedagógica a manera de interaprendizaje, así como propiciar las buenas prácticas mediante incentivos con el fin de estimular el uso adecuado y eficaz de las TIC.

El Ministerio de Educación del Perú produce proyectos y programas que intentan responder a la realidad educativa. Por lo tanto, se evidencia la disposición del Minedu en producir programas que permitan utilizar de modo adecuado las tecnologías en contextos educativos, favoreciendo las competencias digitales en los docentes, con la intención que desempeñen sus roles educativos de manera

eficiente. A partir de ello, tomando como referencia el «PEN al 2021», desde el 2013 se está trabajando el «Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD)», con una visión de inclusión social y oportunidad de educación virtual para todos los sectores del Perú, que, aun cuando involucra la implementación y acompañamiento en el uso recursos tecnológicos, hasta el 2019 no se evidencia resultados oficiales sobre el impacto generado.

2.2. EL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE

El «Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD)» es un documento peruano que implementa acciones de formación, desarrollo y evaluación del profesorado, durante la formación inicial y continua del docente peruano. Podría definirse como el referente que permite orientar la práctica pedagógica y guiar el proceso de aprendizaje. Desde la definición que brinda el propio MBDD (2014), se trata de una guía necesaria para diseñar, implementar y ejecutar normativas y acciones pedagógicas en todo el territorio peruano, por lo que puede inferirse que el MBDD es un instrumento político orientado a lograr la calidad educativa desde el rol que ejerce el docente como orientador y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El MBDD presenta una estructura que comprende categorías y dominios que integran nueve competencias; y dentro de ellas se ubican diversos desempeños que determinan una buena práctica docente en educación básica. Respecto a los propósitos que desarrolla, todos se direccionan a impulsar y promover una práctica pedagógica reflexiva y de aprendizaje continuo. Los cuatro dominios que establece se orientan a la preparación y ejecución de procesos de enseñanza, a la articulación de la gestión escolar con toda comunidad educativa, y a configurar la identidad docente en función de su desarrollo profesional.

Asimismo, desarrolla nueve competencias docentes, que comprende la capacidad de hacer frente a los problemas con asertividad y buscar estrategias para lograr objetivos educativos. Las nueve competencias se encuentran dentro de los cuatro dominios mencionados en el párrafo anterior: el primero integra dos competencias dirigidas a conocer y comprender las características y contextos de los estudiantes para desempeñar adecuados procesos pedagógicos y planificar la enseñanza colegiada, y hacer uso de los recursos disponibles. El segundo dominio,

integra tres competencias, orientado a crear climas de aprendizajes favorables, conducir procesos de enseñanza usando recursos oportunos, evaluando de modo permanente cada aprendizaje con procesos de retroalimentación. El tercer objetivo, integra dos competencias, alineadas a participar de manera activa con democracia, criticidad y colaboración en procesos de gestión dentro de la escuela, así como establecer relaciones de responsabilidad compartida con los actores educativos y la sociedad civil, aprovechando los recursos en cada proceso educativo. Por último, el cuarto dominio hace referencia a reflexionar sobre la práctica pedagógica y la experiencia institucional, para afirmar la identidad docente y responsabilidad profesional, así como ejercer la profesión a partir de una base de principios y ética profesional.

En referencia al desarrollo de competencias digitales docentes, se ubica, en principio, el desempeño 8 de la competencia 2, que involucra crear, seleccionar y organizar recursos como soporte para el aprendizaje, enfatizando también el uso de recursos tecnológicos y TIC, con la misma finalidad. En línea con lo anterior, también está el desempeño 23, de la competencia 4, que menciona el uso de recursos digitales disponibles en la ejecución de las sesiones de aprendizaje. Si bien es cierto que dentro del MBDD existen orientaciones enfocadas a trabajar sobre la base del desarrollo de competencias digitales a través del uso de tecnologías, muestra de ello son los dos desempeños 2 y 23 de la competencia 8. Sin embargo, la autora de esta investigación considera que es necesario determinar de manera explícita y con mayor extensión dentro del MBDD, dominios, competencias e indicadores orientados de modo exclusivo a la integración, desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales docentes, debido a que son una necesidad que parte de la demanda social y educativa actual.

2.3. ESTRATEGIA NACIONAL DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN 2016-2021

La «Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica» surgió a cargo de la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación del Minedu, para «desarrollar la inteligencia digital en las instituciones educativas de la educación básica, y empoderar a los estudiantes como ciudadanos y ciudadanas capaces de utilizar las tecnologías digitales para interrelacionarse, transformar sus comunidades y realizarse plenamente en la sociedad» (Minedu,

2016, p.2). Según lo definido, la «Estrategia Nacional...» podría verse como un plan o proyecto que propicia directamente el desarrollo de competencias digitales, tanto en docentes como estudiantes, mediante el uso de recursos digitales educativos orientados en forma exclusiva al contexto de educación básica. De esa manera, su ejecución contribuye directamente a utilizar recursos digitales de manera eficaz en el ámbito educativo, logrando cumplir con los objetivos educativos actuales.

La «Estrategia Nacional...» presenta una estructura que parte de una visión que desarrolla un ecosistema educativo peruano (inteligencia digital), donde el uso de medios digitales sea direccionado al fortalecimiento de competencias digitales que sirvan a lo largo de la vida como medio que permita adaptarse a la vida digital. Este proceso integra tres etapas que consisten en aprender: ciudadanía digital (uso responsable de herramientas digitales), creatividad digital (producir y adaptar contenidos y recursos digitales) y el emprendimiento digital (solucionar problemáticas logrando cambios significativos con el uso de las tecnologías).

Desde sus principios, orienta el fortalecimiento del docente como agente para propiciar el cambio, que deberá estar preparado para responder con eficacia a los cambios y retos educativos, construyendo espacios de aprendizaje compartido. También, desarrolla cinco hitos, cada uno con un periodo de tiempo específico, enfocados en las competencias digitales docentes (2017), recursos digitales (2018), conectividad (2019), competencias digitales del estudiante (2020) y cultura digital (2021). En definitiva, es el hito 1 el que se relaciona de modo directo con el tema de investigación presente, debido a que involucra el desarrollo de competencias digitales del docente. Desde este hito, se busca que el docente se familiarice con el uso de las tecnologías y las integre en su práctica profesional, mediante acciones formativas a través del programa «ParaTic», en las instituciones educativas, locales de la UGEL y espacios de alianza con organizaciones civiles. Con el desarrollo de «ParaTic», se pretende construir niveles y estándares de desempeño docente que respondan a las competencias digitales.

Dentro del desarrollo de la «Estrategia Nacional», «PerúEduca» participa con una nueva concepción que va mucho más allá de un repositorio virtual, y es una plataforma que invita al ecosistema educativo a los actores educativos, aprovechando el espacio para generar interacción, comunicación y acción colaborativa entre los docentes.

Desde esta visión, la «Estrategia Nacional», dentro de los marcos normativos peruanos, desarrolla competencias digitales en beneficio de la equidad educativa, propiciando la calidad educativa también. El hito 1 establece cómo se debe realizar esta estrategia, cuáles son los recursos y el tiempo que se necesita para su implementación y ejecución; el plan o proyecto –como se ha denominado– responde a un contexto de tiempo limitado que parte del 2016 al 2021, por lo que existen altas expectativas en cuanto a resultados acertados.

2.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS DOCENTES SOBRE CAPACITACIONES EN EL USO DE TIC SEGÚN RESULTADOS DE LA ENDO 2018

La ENDO (Encuesta Nacional de Docentes) es una encuesta de percepción que se aplica cada dos años a docentes de escuelas públicas y privadas en todo el Perú, a manera de muestra representativa para identificar necesidades y demandas en aspectos como valorización de la profesión docente, trayectoria docente, formación inicial docente, capacitación formación en servicio, evaluación docente, salud y bienestar docente, atracción docente y reconocimiento docente, con la intención de contar con insumos que permitan orientar las políticas y estrategias en relación con el desempeño del profesorado (Minedu, 2018).

En la actualidad, se cuenta con los resultados obtenidos de la ENDO 2018, como último referente en los aspectos que integra. Dentro del aspecto «Formación en servicio», se establecen preguntas sobre la base de las necesidades de capacitaciones y participación, expectativas y opinión docente. En lo que respecta a las necesidades de capacitación, se cuenta con el indicador «Docentes que recibieron capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante el 2017», teniendo como resultado que un 72,9% no recibieron capacitación en el uso de las TIC; y un 27,1%, sí. Asimismo, respecto a la modalidad de la capacitación recibida, se afirma que el 68,4% fue presencial; 22,2%, a distancia-virtual; y un 9,4%, semipresencial.

Según los resultados obtenidos, es evidente que existe falta de capacitación enfocada a potenciar las competencias digitales de los docentes peruanos de educación básica. Por ello, resulta necesario seguir trabajando en los marcos normativos con que se cuenta, evaluar qué progresos y resultados se está

obteniendo; para, con dicha información, implementar planes de mejora que refuercen los recursos educativos digitales con los que se cuenta.

Desarrollar competencias digitales docentes representa una renovación pedagógica bajo el uso eficiente y productivo de las TIC. Asimismo, permite empoderar al docente con recursos que permitan la innovación, logrando objetivos educativos en beneficio de toda la comunidad educativa. Dentro del contexto de educación a distancia, el desarrollo de competencias digitales docentes es una exigencia que permite asegurar la calidad educativa. La importancia que está adquiriendo la educación a distancia en un contexto digital, se presenta acompañada de retos que debe enfrentar con prudencia. Desde ese escenario, el «Marco Común de Competencias Digitales Docentes» se convierte en un aliado orientador del proceso de desarrollo de estas mismas, y permite manejar un referente en común que direcciona los objetivos educativos transversales. No hay duda de que las experiencias, a partir del desarrollo de competencias digitales, certifican que se está avanzando hacia el logro de responder a las demandas sociales en una era digital. El Perú, desde los marcos normativos establecidos respecto a la educación general y, sobre todo en educación básica, trabaja en función de saldar las brechas digitales aún existentes.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo desarrollará el diseño metodológico, partiendo de la justificación y la definición de los objetivos. Luego, se sustentará por qué esta investigación responde a un enfoque cualitativo, descriptivo y al tipo fenomenológico. Posterior a ello, se presentará el proceso de selección de los informantes, así como el instrumento aplicado y su proceso de validación. Por último, se describirá de modo detallada el proceso de análisis de los datos obtenidos.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La elección de investigar en torno a las competencias digitales de los docentes surge a consecuencia de la actual importancia que está adquiriendo el uso de las tecnologías, por parte de los docentes, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ese contexto desafía al docente y lo invita a indagar sobre los nuevos escenarios de aprendizaje, generándose una fuerte necesidad de alfabetización digital para desarrollar y potenciar sus habilidades de planificación y gestión del uso eficaz de las tecnologías.

Enfocarse en la figura del docente parte también de la reflexión frente a conocer cuáles son sus necesidades para poder desarrollar y fortalecer sus competencias digitales, debido a que su rol principal dentro del proceso de enseñanza es el de acompañar, guiar y orientar, logrando la consolidación de

aprendizajes significativos en cada estudiante. Además, como lo afirmó Téllez (2017), se está en una era digital que destaca por el uso de las nuevas tecnologías y la educación no se encuentra ajena a esta realidad, sobre todo la educación a distancia, en la cual las tecnologías toman el rol de mediadores en los procesos de aprendizaje, construyendo escenarios digitales y desarrollando una interacción virtualizada. Debido a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿a qué retos se enfrenta el docente de hoy?, ¿cómo hace frente a estos retos?, ¿realmente han logrado desarrollar competencias digitales? Y, sobre todo, ¿qué comprenden por competencias digitales? Asimismo, se tiene como escenario de investigación un programa de educación a distancia, debido a que el rol docente dentro aquel, está enfocado a utilizar competencias digitales en todo momento.

En el proceso de revisión de investigaciones se encontró el trabajo de Pintor (2013), que tiene por título «El impacto de las competencias digitales en los docentes de las instituciones educativas públicas de básica secundaria en los procesos de formación de estudiantes»; y el de Espino (2018), «Competencias digitales de los docentes y desempeño pedagógico en el aula», cuyos diseños metodológicos son cuantitativos. Por tanto, desarrollar la presente investigación desde un enfoque cualitativo resulta un aporte al tema desde otra mirada. Por otro lado, investigar a partir de las percepciones de los docentes permite indagar en lo que sienten y en sus experiencias, en torno a sus competencias digitales, generando en los mismos autorreflexión y aprendizajes que motiven su mejora continua.

Durante el proceso de reflexión surgieron diversas interrogantes y varias de ellas han sido expuestas a lo largo del planteamiento. Por esa razón, se buscó que todas se concentren en la pregunta de la investigación ¿cuáles son las percepciones de los docentes, que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales? Con esta investigación se pretende promover la reflexión sobre la base de la importancia, desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales de los docentes, así como la identificación de sus necesidades. Con ese fin, se tomó como referencia los resultados de la encuesta ENDO 2018, en la que un 72,9% de docentes señaló no haber recibido capacitación en el uso de las TIC, lo cual evidencia una fuerte necesidad de formación para lograr el desarrollo oportuno de sus competencias digitales.

El problema se enmarca en la línea de investigación de la «Maestría en Educación: Formación y desarrollo profesional en el campo educativo y en el eje de la formación continua».

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. Objetivo general

Analizar las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales.

3.2.2. Objetivos específicos

- Explorar como vivencian y experimentan los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR sus competencias digitales.
- Identificar desde las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sus necesidades para desarrollar y fortalecer sus competencias digitales.

3.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Si se parte del objetivo de la presente investigación, es claro que se busca analizar y describir las percepciones de los docentes sobre sus competencias digitales, de modo que la investigación gira en torno al sentir, la significancia y, sobre todo, las experiencias que tienen los docentes sobre sus competencias digitales. Por tanto, se consideró pertinente abordar este estudio desde un enfoque cualitativo (Flick, 2004; Bahadur, 2018), debido a que se busca específicamente identificar, describir, entender y explicar fenómenos sociales, siendo en este caso las competencias digitales desde las experiencias, el sentir y las interacciones de los docentes. Sobre dicho enfoque, Martínez (2004) afirmó que la investigación cualitativa indaga sobre «la naturaleza profunda de las realidades» (p.66), observando y analizando los comportamientos y manifestaciones de los informantes en su contexto natural, que en este caso serían las competencias digitales, a partir de las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia.

Por consiguiente, ya que el diseño metodológico direcciona la investigación, desde la planificación hasta la fijación de resultados (Flick, 2004), se considera

pertinente desarrollarla con el método fenomenológico, ya que, tal como afirmó Fuster (2019), este método «se fundamenta en el estudio de las experiencias vividas, respecto de un suceso y la perspectiva del sujeto» (p.202). Es decir, se orienta a la comprensión del fenómeno a través de los sujetos que la experimentan, lo que permite conocer los significados de la propia percepción de quien las vive.

La fenomenología se origina como parte de la reflexión filosófica en torno a la necesidad de explicar la naturaleza de las cosas (Trejo, 2012; Giorgi, Giorgi, & Morley, 2017). Aguirre y Jaramillo (2012) sostuvieron que Edmund Husserl fue quien fundó la fenomenología en 1928, definiéndola como una filosofía y un método que permite describir las experiencias tal y como se manifiestan. Para lograr comprender el fenómeno desde la perspectiva de la fenomenología, es indispensable que el investigador deje de lado su punto de vista y asuma la perspectiva del informante, resultando ser la subjetividad humana resulta el fundamento del conocimiento científico.

De acuerdo con Fuster (2019):

El enfoque fenomenológico plantea la necesidad de abordar y analizar un ámbito relegado por la ciencia y que, sin embargo, es condición de ella misma y de todo conocimiento: la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, proceso origen de búsqueda de conocimiento. (p.207)

Según esta definición, Fuster (2019) reafirma la mirada subjetiva que aporta la fenomenología a las investigaciones, partiendo de las percepciones de lo que sucede en la cotidianidad evocado en las experiencias desde su comprensión singular e interiorizada. Es decir, indaga de manera general las interrelaciones existentes entre el hombre y el mundo, pero enfocándose específicamente en como el hombre percibe el mundo en la cotidianidad de experiencias espontáneas y qué significancias aporta de manera personal en él. De esta forma, se propicia una investigación con mayor profundidad de investigación incluyendo el sentir y las interpretaciones del hombre sobre sus experiencias y no limitándose solo a resultados meramente estadísticos sobre algún acontecimiento (Dantas, & Moreira, 2009; Khan, 2014).

Max Van Manen, pedagogo neerlandés considerado autor pionero en la formulación de la fenomenología como método de investigación en el ámbito

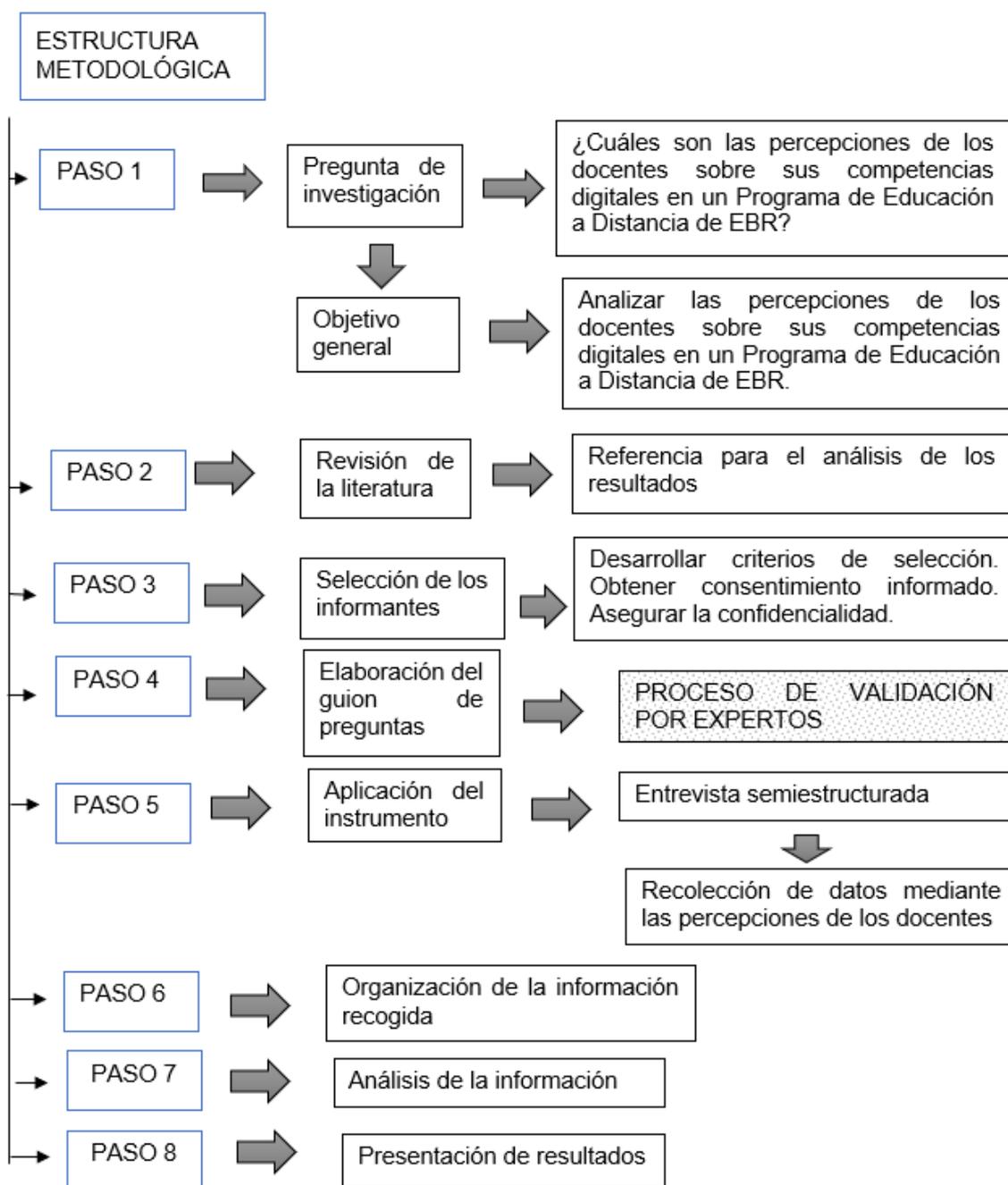
educativo, afirmó que el método fenomenológico no poseía una estructura de investigación específica (Ayala, 2008), sino, más bien, que era una tarea abierta que se va descubriendo en el camino (Arraigada, 2016). Por tal motivo, resulta indispensable considerar en todo momento, para cumplir los objetivos de la investigación, realizar un análisis con enfoque intelectual y actitudinal, basado en la práctica. De esa manera, la fenomenología como investigación se orienta a alcanzar supuestos y concepciones sobre las diversas formas en que se comprende y experimenta las cuestiones del mundo (Van Manen, 2003).

Así que, dentro del ámbito educativo, la fenomenología se orienta a investigar, determinar y comprender el sentido e importancia que tienen los fenómenos educativos vivenciados en la cotidianidad. Asimismo, es importante reconocer que desde la fenomenología se busca resolver interrogantes, desde una mirada empírica y reflexiva de la experiencia pedagógica (Ayala, 2008; Van Manen, 2003)

Como ya se ha mencionado, Van Manen (2003) planteó que el método fenomenológico no posee una estructura de investigación específica, debido a su naturalidad investigativa. Sin embargo, con la intención de mostrar un diseño claro y orientado, se ha desarrollado una estructura metodológica (véase la Figura 1), sobre la base de la adaptación de diversas investigaciones fenomenológicas dentro del ámbito educativo, propuestos por Moustakas (1994), Giorgi (1985) y Embree (2003), citados por Aguirre y Jaramillo (2012), quienes a través de sus investigaciones lograron determinar un camino secuencial apropiado para investigaciones fenomenológicas.

Tomando las referencias mencionadas, se desarrolla una estructura metodológica que pretende comprender la experiencia enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales de los docentes a partir de su propia percepción, contextualizado en un programa de educación a distancia. Esta estructura permite enfocar la investigación con mayor orden y sentido, partiendo desde la pregunta de investigación cuya respuesta se basa en descripciones de las vivencias y opiniones de los docentes, para luego ser analizadas y comparadas.

Figura 1. Estructura metodológica de la investigación



Adaptado de: «Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa», por Aguirre y Jaramillo, 2012. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8 (12). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

Asimismo, cabe mencionar que, al ser una investigación de diseño fenomenológico, se formularon en un inicio categorías preliminares, las cuales responden directamente a los objetivos de la presente investigación, y que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Categorías preliminares de la investigación

Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales.		
Objetivo específico	Categoría preliminar	Descripción
Explorar cómo vivencian y experimentan los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR sus competencias digitales.	Vivencias desde las experiencias laborales de los docentes sobre sus competencias digitales.	Sucesos, acontecimientos, anécdotas y/o sentimientos que experimentan los docentes, sobre sus competencias digitales.
Identificar desde las percepciones de los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR, sus necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales.	Necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales en docentes.	Carencias, requisitos o exigencias que perciben los docentes, para reforzar, consolidar y afianzar sus competencias digitales.

Elaboración propia.

3.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

El programa de educación a distancia pertenece a la UGEL 07, se ubica en el distrito de San Borja y es direccionada por la Fundación Bienestar Naval de la Marina de Guerra del Perú. Tiene 32 años de fundación y está dirigida a estudiantes de educación básica regular de los niveles inicial, primaria y secundaria que residen en el Perú y el extranjero. En sus inicios, solo estaba orientado a los hijos de los miembros de la Marina, pero hoy el programa atiende a los hijos de marinos y conciudadanos que, por alguna razón, no pueden asistir a clases presenciales, brindándoles flexibilidad en horarios, por lo que no desarrolla clases presenciales ni sincrónicas. Asimismo, cuenta con un aula virtual, donde los docentes constantemente suministran materiales educativos, como módulos informativos, cuadernos de trabajo, fichas informativas, exámenes en línea, foros y videos, explicando los temas académicos, valiéndose de recursos y herramientas digitales, lo cual fomenta el autodidactismo, la autogestión del aprendizaje y la autonomía en cada estudiante. En el programa se realiza tutoría en tiempo real, permitiendo que el docente oriente al estudiante en los aspectos cognitivos y psicopedagógicos. La comunicación e interacción entre docentes y estudiantes se lleva a cabo a través del correo electrónico y del *chat* del aula virtual.

También desarrolla un periodo anual de nueve meses, distribuido en cuatro bimestres y cuenta con un total de 760 estudiantes: 52 en el nivel inicial; 288, en

primaria; y 407, en secundaria. Actualmente, cuenta con un total de 20 docentes en los tres niveles: dos en el nivel inicial; seis, en primaria; y 12, en secundaria. Por último, la edad de los docentes oscila entre los 25 y 65 años.

La selección de los informantes para la investigación se basó en los siguientes criterios:

- **Nivel donde laboran los docentes:** Se consideró docentes de secundaria, porque en dicho nivel se concentra el mayor número.
- **Tiempo de servicio docente:** Se tuvo en cuenta docentes con servicio en el programa de entre 3 años y 13 años.
- **Edad del docente:** Se contó con docentes de 24 años a 65 años, debido a que es el rango de menor y mayor edad entre los participantes del programa.
- **Carga laboral docente:** Se consideró a docentes con una carga laboral de 30 a 35 horas semanales, debido a que tenían flexibilidad en sus horarios, de acuerdo con el tipo de contratación.

Con los referidos criterios de selección, se procedió a indagar y verificar quienes, de los 20 docentes, cumplían con las condiciones para que participe como informante, de los cuales quedaron ocho. Luego, se conversó con cada uno para conseguir su aceptación de participación voluntaria en la investigación. Los ocho docentes aceptaron, manifestando que no presentaban inconveniente alguno. Mayores detalles de las características se muestran en la Tabla 5.

3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El diálogo permite a las personas conocerse con mayor comodidad. Si el diálogo se desarrolla en un contexto ameno, las personas pueden llegar a sentirse en confianza y expresar sus emociones, sentimientos, percepciones, anhelos y más. Evidentemente, estas son algunas de las características que desarrolla la entrevista, cuya función principal es establecer un diálogo de reconocimiento, aceptación y, sobre todo, empatía para con el entrevistado, recopilando información sobre opiniones, creencias, eventos, hechos y sucesos dentro de un marco subjetivo (Mari, Bo, & Climent, 2010), lo cual permite explorar y tomar nota cualitativa de información vinculada con las percepciones.

Tabla 5. Caracterización de los informantes

Código de Identificación	Género	Edad	Área de enseñanza	Tiempo de servicio	Carga laboral semanal
D1	Femenino	60	Comunicación	5 años	30 horas
D2	Masculino	57	Matemática	4 años	30 horas
D3	Femenino	54	Inglés	14 años	30 horas
D4	Femenino	53	Comunicación	4 años	30 horas
D5	Femenino	43	Ciencia Sociales	13 años	30 horas
D6	Femenino	27	Desarrollo Personal Cívico y Ciudadano	3 años	35 horas
D7	Femenino	26	Ciencias Sociales	4 años	35 horas
D8	Femenino	25	Ciencia y tecnología	4 años	35 horas

Elaboración propia.

Justamente, sobre la entrevista cualitativa, Kvale (2008) sostuvo que es: «[...] un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones» (p.39).

La entrevista es una técnica que posibilita la producción de conocimiento sobre temas centrales experimentados por los sujetos. El entrevistador recopila la interpretación del sujeto sobre la base de sus percepciones acerca del fenómeno en estudio, animándolo a describir con mucha exactitud lo experimentado, sus sentimientos y actuaciones, por lo que debe mostrar una actitud abierta, asertiva y empática de inicio a fin durante la entrevista.

Dentro del diseño de corte fenomenológico, la entrevista se convierte en una herramienta que permite recoger información teniendo como objeto de estudio a los sujetos, con enfoque en el objetivo de la investigación, considerando la comprensión de los significados. Asimismo, permite un acercamiento entre el investigador y el informante creando un espacio de encuentro, por lo que resulta fundamental contar con buena disposición para escuchar, comprender y aceptar. Esto logrará la descripción completa del fenómeno de estudio desde la percepción del sujeto (Mari et al., 2010; Fuster, 2019).

Se debe tener en cuenta que la fenomenología «busca aprehender del fenómeno, no sobre el fenómeno» (Guerrero, Oliva, & Ojeda, 2017, p.2), de modo

que, la entrevista permitirá una exploración de las experiencias y vivencias de la persona, enfocándose en indagar la significancia que tiene cada una.

Por ello, se consideró realizar una entrevista de tipo semiestructurada, con preguntas abiertas para obtener información con mayor flexibilidad acerca de las percepciones de los informantes, brindando la posibilidad de profundizar en el tema de estudio, y a la vez permitiendo que exista un mayor control y orientación al momento de la entrevista, centrado en el objetivo de la investigación (Hammer, & Wildavsky, 1990; Troncoso, & Amaya, 2017). Al respecto, Díaz, Torruco, Martínez y Valera (2013), afirman que la entrevista semiestructurada ofrece un valor aceptable de flexibilidad que permite el recojo de información acorde al propósito del estudio.

De modo que, las preguntas fueron construidas tomando como referencia los objetivos específicos de la investigación, así como las categorías preliminares establecidas en el diseño metodológico, las cuales se enfocan en explorar las vivencias y experiencias docentes e identificar sus necesidades para desarrollar y fortalecer sus competencias digitales.

Las categorías preliminares permitieron elaborar un cuestionario conformado por diez preguntas (véase el Apéndice 1). El instrumento pasó por el proceso de validación de juicio de dos expertos docentes de la Maestría en Educación PUCP, quienes evaluaron las preguntas tomándose en cuenta los criterios que se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Criterios de evaluación: juicio de expertos

Criterios de evaluación	Descripción del criterio
Utilidad	La pregunta permite conocer la percepción de los docentes respecto de sus competencias digitales.
Coherencia	La pregunta responde a los objetivos de la investigación.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender y denota claridad de comprensión.
Profundidad	La pregunta permite que el entrevistado pueda reflexionar e ir más allá de su respuesta.

Elaboración propia.

La respuesta de cada docente, acompañada de una retroalimentación oportuna, permitió reformular algunas de las preguntas planteadas, dándole mayor dirección a lograr los objetivos de la investigación. Tras ello, se realizó dos pruebas piloto con docentes del programa de educación a distancia, para darle mayor

confiabilidad al instrumento, así como confirmar si se cumplían las expectativas (véase la Tabla 7). Asimismo, se verificó que los docentes participantes en la prueba piloto cumplieran con los criterios de selección.

Tabla 7. Caracterización del informante - prueba piloto

Código de identificación	Género	Edad	Nivel donde labora	Área al que enseña	Tiempo de servicio	Carga laboral semanal
DP1	Femenino	25	Secundaria	Ciencias sociales	3 años	35 horas
DP2	Femenino	30	Secundaria	Ciencia y ambiente	4 años	35 horas

Elaboración propia.

La primera prueba se realizó el 7 de octubre de 2020, durante 30 minutos, lo cual permitió repreguntar en el entrevistador; y, la segunda, el 9 de octubre, con una duración de 48 minutos. En esta última, el entrevistador pudo realizar reajustes o afinar detalles observados en la primera prueba. Asimismo, permitió ganar más experiencia desde el rol de entrevistador. Luego de los dos tipos de validaciones de juicio de expertos y de la prueba piloto, se reelaboró la versión final de la entrevista semiestructurada.

3.6. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

La entrevista final (validada por los expertos y las pruebas piloto) se realizó a los ocho docentes seleccionados, con quienes se coordinó para tal fin cuatro días antes a la fecha definida. Asimismo, se elaboró un cronograma de encuentro para cada entrevista, con el fin de mantener un orden (el cronograma se presenta en la Tabla 8).

Tabla 8. Cronograma

Código de identificación	Fecha de entrevista	Duración de la entrevista
D1	21-10-2020	43 minutos
D2	24-10-2020	60 minutos
D3	19-10-2020	47 minutos
D4	30-10-2020	42 minutos
D5	20-10-2020	58 minutos
D6	15-10-2020	48 minutos
D7	24-10-2020	50 minutos
D8	07-11-2020	124 minutos

Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron con el aplicativo Zoom Cloud Meetings, debido a la pandemia del COVID-19, por lo que los encuentros presenciales quedaron inhabilitados. Asimismo, las entrevistas fueron aplicadas por el mismo investigador y grabados con el consentimiento de los informantes.

3.7. RESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS

Una vez seleccionados los docentes del programa de educación a distancia que participarían en la investigación, el primer paso fue comunicarse con ellos vía telefónica, con la intención de contar con su participación y pactar un posible primer encuentro aún sin fecha exacta.

Luego de ser validado el instrumento, se coordinó el encuentro con los docentes seleccionados. Antes de la realización de la entrevista a cada participante, se les brindó indicaciones generales sobre el número de preguntas, el objetivo de la investigación, el tiempo promedio de duración, por qué debía ser grabada la entrevista y sobre todo los temas a abordarse. Para ello, se les entregó el Protocolo de Consentimiento Informado (véase el Apéndice 2), solicitando la conformidad del informante para proceder al recojo de la información. Cabe resaltar que el Protocolo permitió asegurar la transparencia del proceso, así como el respeto a los principios éticos de la investigación, como el reconocimiento de la equidad y justicia hacia los participantes, el respeto a la autonomía de los datos brindados, y el aseguramiento de su integridad y el acceso a los resultados de la investigación.

3.8. PROCESO DE RECOJO, ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Luego de realizar las ocho entrevistas, se procedió con la transcripción de cada una, lo que le permitió reconocer aspectos relevantes para la investigación. Tal como lo afirmaron Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005): «gracias a este proceso circular, el investigador, casi sin darse cuenta, comienza a descubrir que las categorías se solapan o bien no contemplan aspectos relevantes» (p.135). Durante la transcripción, se consideraron las expresiones emocionales y pausas que emitían los docentes entrevistados, a manera de realizar una transcripción completamente literal. Asimismo, se procedió a escuchar dos veces cada grabación para verificar y asegurar la similitud del discurso de cada informante.

Finalizada la transcripción, se procesó la información con una matriz (véase la Tabla 9), con la cual se reconoció los aspectos de categorías preliminares, siendo estos los tópicos de la investigación; con el *open coding*, técnica que permite la codificación de cada hallazgo a manera de elementos emergentes; y los hallazgos, que son citas textuales emitidos por los informantes y que el investigador considera relevantes para la investigación. Así, se reconoció, fragmentó y realizó el análisis a la información recogida, acorde a los objetivos de la investigación y del marco teórico, con el fin de llegar a las conclusiones del estudio.

Tabla 9. Matriz de análisis

Categoría preliminar	Open coding (Elementos emergentes)	Hallazgos							
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Tópicos de la investigación	Codificación que corresponde a cada hallazgo.	Citas textuales relevantes de cada informante.							

Elaboración propia.

La organización de la información recogida permitió interrelacionar los hallazgos, agrupándolos en elementos emergentes a manera de códigos con características que respondían al mismo objetivo, ubicando también nuevas significancias en el tema de investigación, lográndose de tal manera una interpretación profunda.

Asimismo, para el análisis de la información acopiada, se tomó como referencia las fases del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Ayala (2008), las cuales son:

- a. Descripción: «Recoger la experiencia vivida»:** Esta fase consiste en la descripción literal de la experiencia recogida desde sus percepciones, anécdotas y sentimientos expuestos en la entrevista.
- b. Interpretación: «Reflexionar acerca de la experiencia vivida»:** Esta fase consiste en la reflexión e interpretación de la experiencia recogida a manos del investigador durante la entrevista, logrando identificar la significancia de cada experiencia desde la percepción del informante.
- c. Descripción e interpretación: «Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida»:** Esta fase consiste en la elaboración de una descripción textual y analítica de los hallazgos de la investigación, así como la

confrontación de coincidencias y no coincidencias de las reflexiones e interpretaciones de cada experiencia recogida.

Por tanto, el desarrollo de la presente investigación, bajo el método fenomenológico acompañado de un ejercicio académico minucioso, ha permitido explorar y describir las percepciones de los docentes entrevistados sobre sus competencias digitales desde la indagación de sus experiencias en un programa de educación a distancia, con la intención de poder contribuir de manera significativa, con un enfoque cualitativo, a este tema, que con el transcurrir del tiempo toma mayor significancia dentro del ámbito educativo.

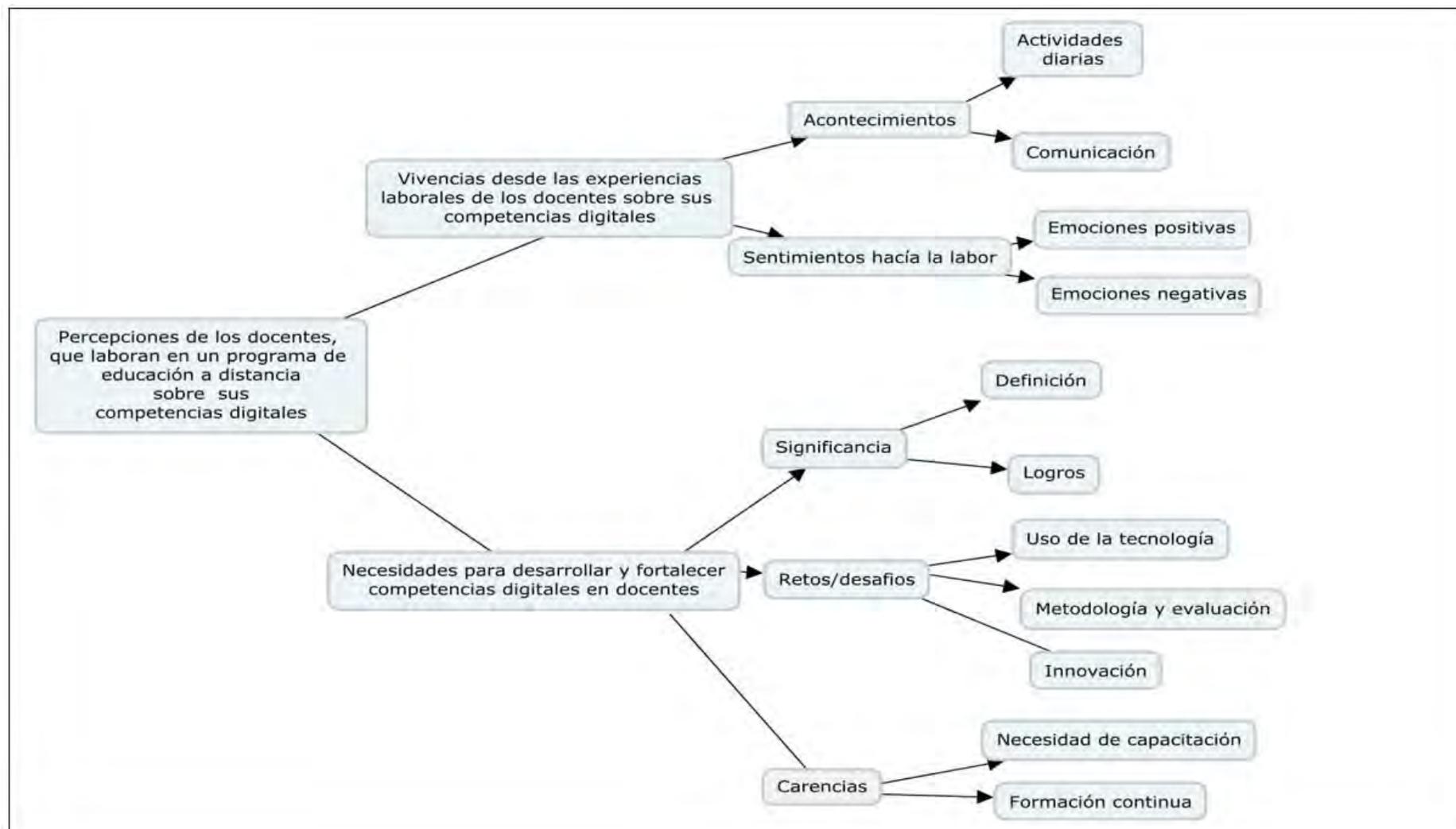


CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Es preciso mencionar y aclarar que durante el proceso de recojo de información, presentación y discusión de los resultados se consideró seguir las tres fases del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Ayala (2008):

- a. **Primera fase: Descripción de los hallazgos:** Durante esta primera fase se realizaron las entrevistas a los ocho docentes participantes de la investigación, abordando sus experiencias vividas y percepciones sobre sus actividades diarias en el programa de educación a distancia. Asimismo, se realizó la transcripción literal de cada entrevista y se elaboró una matriz de vaciado de información.
- b. **Segunda fase: Reflexiones:** Luego se realizó el análisis y procesamiento de la información obtenida acerca de las percepciones de los docentes. Además, durante el vaciado de información y el análisis de hallazgos, se identificaron cinco subcategorías emergentes: acontecimientos, sentimientos hacia la labor, significancia, retos/desafíos y carencias. En la Figura 2, se presenta un esquema grafico que involucra las categorías preliminares y las subcategorías emergentes.

Figura 2. Esquema de categorías preliminares y subcategorías emergentes



Elaboración propia.

c. Tercera fase: Interpretación: Finalmente, se realizó una descripción analítica de los hallazgos obtenidos durante el vaciado de información y la identificación de coincidencias. La variedad de experiencias permitió elaborar un análisis interpretativo riguroso. Durante la interpretación, se buscó relacionar los hallazgos y el marco teórico de la investigación.

4.1. VIVENCIAS DESDE LAS EXPERIENCIAS LABORALES DE LOS DOCENTES SOBRE SUS COMPETENCIAS DIGITALES

Considerando que uno de los objetivos específicos de la investigación es explorar cómo vivencian y experimentan los docentes que laboran en un programa de educación a distancia de EBR sus competencias digitales, fue necesario abordar los sucesos, acontecimientos, anécdotas y/o sentimientos que experimentan sobre sus competencias digitales. A partir de esta categoría preliminar, se lograron identificar dos subcategorías: acontecimientos y sentimientos hacia la labor.

4.1.1. Acontecimientos

Dentro de esta subcategoría, se registraron los principales acontecimientos o actividades diarias que los docentes declararon realizar como parte de su labor dentro del programa de educación a distancia. La primera involucra la elaboración de materiales educativos como módulos informativos y cuadernos de actividades; la realización de procesos de evaluación y el desarrollo de tutoría. La segunda corresponde a la comunicación, que también es parte de sus actividades diarias docentes, pero cobra una relativa importancia en el programa de educación a distancia debido a que permite la interacción frecuente entre docentes y estudiantes.

4.1.1.1. Actividades diarias. De acuerdo con las entrevistas, existen cinco actividades que realiza el docente (Revisión de actividades, elaboración de materiales educativos, búsqueda de información, evaluación de actividades y tutoría) desde que ingresa y se retira de su centro laboral, percibiéndolas como sus tareas continuas y permanentes durante todo el periodo que abarca el año escolar. Asimismo, el docente se percibe como el principal responsable de generar recursos educativos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del programa de educación a distancia. En concordancia con ello, Viñals y Cuenca

(2016) afirmaron que el rol principal del docente es orientar, gestionar, acompañar y sobre todo facilitar el aprendizaje de los estudiantes, brindándoles recursos que lo permitan. Por lo tanto, el docente reconoce como parte de sus funciones la elaboración de recursos y realizar acciones que permitan complementar la tarea pedagógica en los estudiantes del programa.

1. *Revisión de actividades.* Durante el recojo de información, los ocho informantes coincidieron en mencionar como primera actividad diaria la revisión de actividades enviadas por los estudiantes. Es decir, se identifica a esta actividad como una de las principales dentro de las tareas que cumple el docente. Los entrevistado dijeron:

«Si es para la entrega de cuadernos, tengo que empezar a revisar los módulos, los cuadernos de trabajo. Eso es lo que hago hasta las 12 o 1 de la tarde». (D1).

«Dentro del programa de educación a distancia, la labor consiste en la revisión de contenido y también revisar las tareas.» (D2)

De igual manera, mencionaron que el docente que ingresa a trabajar dentro del programa de educación a distancia debe adaptarse a la modalidad, considerando durante la revisión de actividades la realidad de cada estudiante:

«El otro lado es el profesor que llega al programa... Tiene que revisar el material existente y debe aportar diversas cosas para adaptarse a las realidades de los estudiantes.» (D2)

En conclusión, se puede inferir que, para el docente del programa de educación a distancia, la revisión de actividades es una tarea fundamental y necesaria dentro de su quehacer diario y reconoce el compromiso que implica, por lo que se percibe como un docente responsable que debe adaptarse a las realidades de sus estudiantes y considerarlas durante la realización de esta actividad. Por ello, debe promover acciones que permitan el acompañamiento y monitoreo de actividades que realiza el estudiante como parte de su formación básica regular. Sobre esta visión, Touriñan (2017) definió a la educación como un proceso de seguimiento académico que involucra la revisión de actividades oportunas realizadas durante las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, esta actividad se torna significativa y necesaria para la construcción de aprendizajes significativos.

2. *Elaboración de materiales educativos.* Otra de las actividades diarias que reconoce el docente como parte de sus tareas es la elaboración de materiales educativos (módulos y/o cuadernos de trabajo). Esto implica la construcción de recursos pertinentes que permitan lograr una transmisión efectiva de conocimientos durante los procesos de enseñanza para la consolidación de aprendizajes en los estudiantes.

«Los que trabajamos en el programa de educación a distancia tenemos que hacer lo que son módulos, en donde viene la teoría y los cuadernos de trabajo, en donde vienen las actividades, que son bimestrales.» (D5)

«Lo que caracteriza al PEAD, es que elaboramos todos los materiales correspondientes al bimestre [...]. Elaboramos lo que son módulos, donde está la información de los temas a tratar y los cuadernos de actividades.» (D6)

«Nosotros mismos elaboramos el material de los estudiantes y el elaborarlo es una gran responsabilidad.» (D6)

El docente, al elaborar los materiales educativos que son módulos informativos y cuadernos de actividades, se percibe como responsable de la información que brinda al estudiante. De modo que se puede inferir que reconoce su rol protagónico dentro del proceso de aprendizaje, apoyándose de recursos que permitan el seguimiento y comprensión de la información brindada, sobre todo dentro de un contexto de educación a distancia.

«Hago referencia al área misma, a cómo los chicos puedan entender mejor una lectura a través de una guía de análisis. En lo que es expresión oral, para que los alumnos puedan entender, se elabora un plan de escritura para que luego puedan realizar su trabajo de oralidad. Lo mismo en la competencia de escribir textos.» (D4)

En la elaboración de materiales educativos oportunos, el docente establece un orden de trabajo en conjunto con los demás docentes, estableciendo pautas y programaciones curriculares.

«Para poder realizar contenido para el estudiante, primero se hace una reunión para establecer cuáles son las pautas curriculares. A partir de ello, se realizan cuadernos de trabajo.» (D7)

«Para elaborar los materiales, lo que realizo es fijarme en las programaciones del PEAD, previamente. Primero hago una retroalimentación de los temas que hayamos visto.» (D1)

«En inglés, nosotros solo tenemos un módulo lectivo. No tenemos cuaderno de actividades ni libro, sino solo un módulo donde vamos a encontrar tanto temas como los ejercicios respectivos a dicho tema. Entonces, todo eso lo

hemos organizado de acuerdo con el currículo que tiene el colegio para que los alumnos puedan seguir el mismo ritmo de aprendizaje que tienen en el liceo.» (D3)

También el docente se preocupa por construir materiales educativos innovadores, creativos, didácticos y actualizados, lo que le permite percibirse como un docente investigador, que requiere de actualización en los contenidos de su área especializada, apoyándose en recursos tecnológicos como la elaboración de videos sobre temas educativos correspondientes a su área.

«Siempre he tratado de que el contenido de mis módulos sea entretenido y didáctico para el estudiante. Mientras el estudiante está dando lectura a un tema, puede encontrar un video, juego o actividades para reforzar en el mismo libro.» (D2)

«[...] hacer mis módulos, investigar para hacer mis módulos y cuadernos de trabajo.» (D4)

«Luego hago una actualización de todos los materiales porque el programa ha tenido cambios. Ahora estoy abriendo los materiales del año pasado y vuelvo a revisarlos, tanto el módulo como el cuaderno de actividades.» (D8)

«El módulo trato de siempre actualizarlo porque en Ciencias siempre hay nuevas teorías o conceptos por agregar.» (D8)

«[...] elaboración de programas, módulos, cuaderno de actividades para el estudiante. También incorporando la elaboración de videos para diversos temas.» (D2)

«Lo que nosotros hacemos son los módulos y los cuadernos. Utilizamos de apoyo lo que incluimos en los videos a través de Youtube.» (D5)

Asimismo, los docentes reconocen la importancia de utilizar términos que se acomoden a la realidad virtual educativa, refiriéndose a los materiales educativos como «libros interactivos»:

«Ahora usamos el término de libros interactivos. Para elaborar ese nuevo módulo, el docente debe manejar y hacer uso de sus competencias digitales.» (D2)

Por otro lado, la reflexión sobre los aportes que genera para desarrollar y fortalecer competencias digitales y el impacto positivo que genera, permite que el docente se mantenga en la mejora continua, motivándose a seguir brindando una educación de calidad en un contexto de educación a distancia (Sanz, citado por García, Ruíz, & Domínguez, 2007; Jaaniten, & Lindfors, 2019).

El docente es consciente que el material que elabora debe ser construido con suma prudencia y cuidado. Asimismo, reconoce la importancia de la revisión

del material construido, con el objeto de que este se encuentre óptimo para su envío a los estudiantes.

«El material está siendo utilizado por todos los demás colegios, y eso implica que nuestra información sea revisada muy minuciosamente. Ya sea la redacción, el contenido o las fuentes de información que recolectamos para elaborar el material. En mi caso, yo estoy a cargo del área de Desarrollo Personal, que está incluido dentro de Ciencias Sociales; y las docentes con las que comparto grado, me entregan su material y yo reviso los de ellas, como su asesora. Mi material es revisado por la asesora del área. Todos pasamos por un filtro para que este óptimo para su función y sea enviado a los estudiantes.» (D6)

Igualmente, el uso de la tecnología también es aplicada durante la investigación de fuentes confiables y estrategias virtuales en la elaboración de los materiales educativos.

«Los docentes del PEAD debemos manejar una confiabilidad de las fuentes, herramientas digitales y estrategias virtuales, que se deben incorporar de acuerdo con las áreas que se están dictando.» (D7)

También el docente se preocupa por construir espacios que involucren y contextualicen al estudiante dentro del plano de una educación que se apoya de la tecnología, usando términos relacionados o planteándoles actividades que requieran de la utilización de recursos o herramientas tecnológicas.

«Para que lo saque del libro y lo maneje en un plano virtual, para que se vaya relacionando con el tema. Yo lo llamo libros interactivos, que van enriqueciendo tanto a mí como a mis estudiantes. Siempre hay algo que aprender.» (D2)

«[...] la secuencia que yo he seguido es plantearle actividades en dos partes: una de conocimiento basada en conceptos aprendidos con casos; y la segunda parte, aplicando su presentación con uso de herramientas como Canva, Genial.ly, Power Point, etc.» (D8)

«En todo cuaderno de trabajo buscamos que ellos puedan realizar todas las competencias que se requieren en cada ciclo o nivel que se encuentre.» (D7)

De igual forma, los docentes mostraron interés por involucrar al estudiante en la elaboración de los materiales educativos:

«Si no por imágenes les muestro las situaciones para que ellos puedan lograr encontrar lo que el método científico. En este caso, requiere y así se trabaja constantemente. Trato de hacer que la redacción con la que elaboro mis materiales nos incluya a todos, y sientan que lo estamos elaborando juntos.» (D8)

De acuerdo con lo que implica la elaboración de materiales educativos en un contexto de educación a distancia Salinas, De Benito y Lizana (2014) expresaron que el docente debía desempeñar un rol enfocado en promover la interacción y colaboración de los estudiantes, de tal manera que permita la apropiación del conocimiento. De igual manera, Cabero y Marín (2017) sostuvieron que era importante que el docente se apoye en recursos tecnológicos y propuestas de actividades que permitan lograr los objetivos de alcanzar y transmitir conocimientos. Ambas afirmaciones coincidieron con las realizaciones diarias de los docentes y que perciben como parte de su tarea diaria; se preocupan por realizar un trabajo responsable y acorde a las necesidades del estudiante, así como cumplir con los objetivos del programa en cuanto a programaciones curriculares, apoyándose de las tecnologías, todo lo cual los hace percibirse como docentes innovadores y creativos en lo que respecta a la construcción de materiales educativos.

3. *Búsqueda e identificación de información.* Otra de las actividades diarias del docente es la búsqueda e identificación de la información que realiza para la elaboración de los módulos de contenido. Para esta actividad, el docente se apoya del uso de la tecnología y de materiales de las editoriales para la indagar, ubicar y seleccionar información pertinente y actualizada. Respecto a ello, Moncada (2014) opinó que el docente debe desarrollar habilidades que permitan la construcción de estrategias para la búsqueda y, sobre todo, para la selección de información; es decir, lograr evaluarla críticamente para garantizar el éxito del aprendizaje.

Al analizar la experiencia del docente, se obtuvo como resultado que cada uno indagaba desde su propia comodidad y accesibilidad a fuentes de información. Hay docentes que indagan seleccionando libros de editoriales reconocidas –como Santillana, Norma, Harcourt y MacMillan– y organizan la información sobre la base de lo que consideran relevante de cada editorial. Asimismo, se preocupan por ir actualizando la información de sus materiales informativos antiguos.

«Sí me apoyo bastante en Santillana, pero de diferentes años. Parece mentira, pero desde mi punto de vista los más antiguos tienen una mejor explicación, no son tan breve como los actuales. Así que recurro a eso y mezclo con un poco de la editorial Norma; incluso con algunos libros de otras editoriales que no son tan conocidas también. Como yo he trabajado en presencial, tengo muestras de diferentes editoriales, pero básicamente Santillana.» (D1)

«[...] pues como tenemos un banco de preguntas, comienzo a realizarlas,

buscar los textos, la comprensión lectora y como te digo depende del próximo evento.» (D1)

«Los módulos que nosotros hemos hecho hace algún tiempo, cada año lo vamos modificando en base al material que vamos recibiendo de algunas editoriales. Por ejemplo, yo me baso mucho en Harcourt, que es una editorial que nos apoya; MacMillan, también. Yo te hablo del programa de inglés más que todo. También hemos utilizado Santillana, más por la estructura, que nos sirve mucho para organizar los módulos.» (D3)

También están los docentes que no solo se apoyan de editoriales reconocidas, sino indagan a través de fuentes de internet y van seleccionando la información a partir lo que ellos perciben como verídico o adecuado. Asimismo, comparten la información o consultan con otros docentes las fuentes de información utilizadas:

«Básicamente, me ayudo con el cartel que tenemos, y según eso saco los contenidos, empiezo a buscar en los libros de la biblioteca que tengo, que gracias a Dios es bastante grande; y si tengo alguna duda o pienso que no es adecuado, ingreso a Google, a otras páginas y lo que me parece más adecuado, lo saco y lo coloco en los módulos.» (D1)

«Utilizo de todo. Investigo a través de la web, tengo material impreso y libros de diferentes editoriales. También busco diferentes libros en la web de diversas editoriales. Utilizo YouTube, converso con otros compañeros de otros liceos compartiendo información. En realidad, hago muchas cosas.» (D4)

«Cuando recién ingresé al programa de educación a distancia, no tenía muchos conocimientos, y tenía como única fuente los videos de ayuda de YouTube [...]. Ahora se plantea el caso de que, si el estudiante no logra el objetivo correcto, pues él debe almacenar la información necesaria a través de estas herramientas. Si vas a innovar algo, es el hecho de seguir innovando constantemente, conocer, no conformarse con un resultado mediocre.» (D8)

De otro lado, el docente es consciente y reconoce la importancia de recurrir a fuentes confiables para la construcción de sus materiales informativos, tomando en cuenta que dicha información responda a las necesidades que tenga el estudiante:

«Adicional a ello, buscamos alguna información en internet que consideremos confiable. No un video cualquiera, sino que responda a las necesidades que tenga el estudiante.» (D6)

«Siempre estoy en la busca de encontrar la manera de que ellos chicos puedan lograr alcanzar la competencia y objetivos del área. A eso están enfocadas mis estrategias.» (D4)

«[...] lo que se recomienda es buscar materiales educativos confiables, libros virtuales.» (D7)

La información brindada al estudiante como parte de su formación académica es muy importante, y es el docente quién cumple esta función de manera general en lo que respecta a las prácticas pedagógicas. Por ello, resulta necesario que desarrolle criterios de selección para la búsqueda e indagación de información, lo que implica hacer uso crítico de las tecnologías durante la indagación, desarrollando habilidades para evaluar, almacenar y producir información (Ala-Mutka, 2011).

4. *Evaluación de actividades.* Evaluar dentro del contexto educativo implica observar y analizar el proceso de aprendizaje del estudiante, brindándole acompañamiento y destacando sus logros, así como los aspectos que debe seguir reforzando con una mirada formativa. En relación con la evaluación de actividades, Serrano (2002) sostuvo que este proceso debe orientar el desarrollo del estudiante en lograr aprendizajes significativos y potenciar competencias; asimismo, los resultados obtenidos deben servir para regular la enseñanza y reorientarla sobre la base de cumplir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Dicho de otro modo, que la evaluación es un medio orientador de enseñanza.

Durante el análisis de la información recogida, los docentes reconocieron a la evaluación como parte de sus actividades diarias dentro del programa de educación a distancia, percibiéndose como involucrados en la evaluación, en el seguimiento y retroalimentación de aprendizajes con ayuda de instrumentos de evaluación, para que los estudiantes mejoren constantemente y logren aprendizajes significativos.

«Nosotros utilizamos instrumentos de evaluación. Eso me permite hacer un seguimiento y posteriormente una retroalimentación.» (D4)

El docente reconoce como principal instrumento de evaluación a la rúbrica, instrumento que ellos mismos elaboran para calificar las actividades de los estudiantes. Perciben a la rúbrica como un instrumento que permite verificar si se cumplieron los objetivos de las actividades planteadas.

«[...] cada actividad tiene su rúbrica [...]. Nos apoyamos de una rúbrica para poner las notas [...]. Nosotros preparamos rúbricas que nos permiten ver si el estudiante ha cumplido con los objetivos planteados en el desarrollado de los materiales [...]. La construcción de las rúbricas está realizada por cada docente. Cada uno está buscando diferentes objetivos dentro de sus cursos y está evaluando diferentes puntos. Todo depende de cada tema correspondiente a cada curso y a la edad a la que va dirigida esta rúbrica.

Entonces, estas rúbricas deben estar respondiendo al tema y que se logre la actividad destacada.» (D6)

«Se les entrega a los alumnos al detalle las rúbricas de las tres competencias, con las observaciones y las sugerencias. Eso les permite a ellos mejorar su trabajo al siguiente bimestre. Esa es una especie de retroalimentación que nosotros entregamos a aquellos alumnos que lo solicitan.» (D4)

«Algunos no consideran que es lo justo y piden que se les envíe la rúbrica o la forma en la que se les ha evaluado [D1].»

La evaluación que realiza el docente se da siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación:

«La coordinación académica tiene que seguir los lineamientos del Ministerio de Educación. En tal sentido, la evaluación de primero a segundo de secundaria es por letras; claro que todo es de acuerdo con las competencias. Y de tercero a quinto de secundaria se evalúa de manera cuantitativa, en la escala vigesimal.» (D7)

El docente reconoce la actividad que implica la resolución del cuaderno de actividades como una evidencia que permite verificar el progreso de aprendizaje de los estudiantes.

«La manera de cómo nosotros evaluamos a los estudiantes es a través de la evidencia que vendría a ser su cuaderno de trabajo, que nos indica a los docentes cuál es el progreso de los estudiantes.» (D7)

«[...] utilizamos el cuaderno de trabajo para evaluarlo en base a la obra que están leyendo.» (D1)

«[...] no tengo muchas alternativas para recoger evidencias. Lo más cercano que tengo es cuando me envían el cuaderno de actividades y corrijo los exámenes.» (D2)

Dentro del programa de educación a distancia, el docente identifica la importancia de desarrollar actividades evaluativas usando los recursos tecnológicos que contiene el aula virtual del programa, así como investigar que otros recursos o herramientas tecnológicas puedan contribuir en dicho proceso:

«En el caso del PEAD, para evidenciar las evaluaciones, está todo indicado en la misma plataforma, debido a que no conocemos al estudiante.» (D2)

«Otra cosa que ha mejorado el PEAD con respecto a la evaluación, es que no solo la única evidencia es el cuaderno de trabajo, sino, también, buscamos otras herramientas que a nosotros como docentes nos pueda ayudar. En este caso son los foros; también los exámenes en línea; y realizar algún tipo de trabajo colaborativo, en donde se evidencie que el estudiante está aprendiendo por medio de una herramienta digital.» (D7)

Dichas actividades tecnológicas se presentan acompañadas de indicaciones claras y pertinentes para su desarrollo, y se refuerza constantemente su uso. De igual manera, el docente se preocupa por brindar acompañamientos a través de momentos de retroalimentación:

«Para la evaluación, utilizo la herramienta del foro, que sí ha estado implementada en la plataforma del programa. Aquí le mando preguntas para completar la actividad anterior. En este foro yo doy indicaciones para todos, en donde les hago cuatro preguntas. Además de ello, debían comentar otro trabajo de sus compañeros. Encuentras un montón de opiniones. Al inicio les costó un poco, pero luego, poco a poco, fueron desenvolviéndose mejor, interactuando de la mejor forma. Con todos estos ejemplos, te especifico los pasos que doy previamente a realizar los materiales, ver la metodología y las herramientas nuevas que utilizaré para ver mejores resultados en mis estudiantes.» (D8)

«Son varios procesos que se relacionan entre sí; y si al final lo que plantean ellos, con la retroalimentación de la experiencia, es con lo que evaluo el proceso de la metodología de la primera competencia.» (D8)

El docente reflexiona durante el proceso formativo, verifica el progreso de aprendizajes con ayuda de las actividades y de instrumentos de evaluación. Además, se percibe como un docente que labora en un programa de educación a distancia, por lo que sus estrategias evaluativas responden a esta modalidad.

«Lo que realizamos nosotros son estrategias evaluativas, ya sean actividades colaborativas, porque recordemos que es educación a distancia y debemos buscar que los estudiantes trabajen de manera sincronizada y los docentes puedan evaluar y ver su progreso.» (D7)

«Es algo que se debe ir revisando con mucha cautela, y tengo que ver el progreso del estudiante y debo buscar alternativas para que puedan lograr los propósitos.» (D8)

La evaluación de actividades es percibida como un proceso formativo que permite brindar acompañamiento y soporte pedagógico; y verificar si está logrando consolidar aprendizajes significativos. Si la metodología que se brinda logra cumplir los objetivos educativos de aprendizaje, de igual forma permite que el estudiante pueda ser consciente si él está o no aprendiendo (Serrano, 2002), a partir de sus actividades diarias, en función de evaluar. De esa manera, se identifica preocupación por parte del docente en realizar evaluaciones que responda al contexto educativo.

5. *Tutoría*. En lo que respecta a este aspecto, se desarrolla a través de la guía, orientación y acompañamiento que brinda el docente para que los estudiantes

logren objetivos educativos con base en la construcción de aprendizajes. Dentro de la modalidad de educación a distancia, la principal característica es que no existe contacto físico entre docente y estudiante, por lo que el primero se vale de recursos tecnológicos para poder interactuar (Viñals, & Cuenca, 2016). Por consiguiente, el rol de tutor del docente debe orientarse a fortalecer la autonomía, organización y sobre todo el involucramiento responsable del estudiante en la construcción de sus aprendizajes.

«No es una educación virtual a distancia como ahora se conoce, el programa requiere que el estudiante aprenda de forma autónoma.» (D6)

«Hay alumnos que van desarrollando las actividades de los módulos individualmente. Con apoyo en su casa y la interacción con el docente del PEAD, se da cuando entrega su cuaderno de actividades y rinde el examen.» (D2)

«[...] creo que este programa les facilita porque les permite elegir el horario que le permita el estudio, salir y socializar con otras personas. No solo estará al cien por ciento estudiando, sino que salga y desarrolle sus capacidades y habilidades.» (D5)

También manifiestan que, por la característica de la modalidad de educación a distancia, el contacto con el estudiante no es permanente. Incluso, se percibe como tutor virtual por no desarrollar clases en vivo; y define la tutoría como un asesoramiento y reforzamiento de temas a través del envío de información personalizada.

«El programa de educación a distancia es uno que no está dentro de lo que se está entendiendo ahora como la educación virtual, en donde tienes contacto con los alumnos de manera permanente.» (D2)

«No dictamos clases de manera virtual porque somos una educación a distancia y tenemos estudiantes de diferentes partes del mundo. Por eso no podemos dictar [...]. Nosotros somos como tutores virtuales. Esta tutoría incluye que conforme a los temas que hemos planteado en sus módulos, brindamos un asesoramiento respecto a las dudas que puedan tener en sus actividades. Si no entiende algún tema, tenemos que adicionar algún link o video que pueda reforzar el tema.» (D6)

«No hay clases por Zoom, solo encuentros que hacen que podamos conocer a los estudiantes [...]. Hay que enfatizar siempre que la guía es personalizada por estudiante disipando aquellas dudas ya sean por conocimiento, evaluaciones y de las propuestas de los cuadernos de trabajo.» (D7)

A partir del análisis interpretativo de las experiencias docentes, se tiene como resultado que la tutoría dentro de la educación a distancia se desarrolla con apoyo de las tecnologías, mediante el desarrollo único de clases asincrónicas

permitiendo un acompañamiento y asesoramiento personalizado y adaptación constante, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. De manera que el uso de las tecnologías también debe direccionarse a la búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo de una tutoría adecuada, óptima y pertinente (Bates, 2015).

4.1.1.2. Comunicación. El docente percibe a la comunicación también como parte de sus actividades diarias. Y es que la considera como un factor muy importante ya que es necesaria para relacionarse con el estudiante, con el fin de acompañarlo y orientarlo durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la comunicación le permite al docente, en la distancia, conocer a su alumno, identificando sus necesidades, fortalezas y debilidades.

Desde su experiencia, los docentes reconocen a las tecnologías como un recurso beneficioso que permite una interacción inmediata y mayor proximidad entre el estudiante y docente (Téllez, 2017; Pérez, 2013), valiéndose de herramientas y recursos digitales como uso de plataformas, aulas virtuales y correos electrónicos para su desarrollo; y es consciente del contexto educativo donde se desempeña y de las limitaciones comunicativas que presentan sus estudiantes.

1. *Uso del aula virtual.* A partir de la experiencia analizada en torno al desarrollo de la comunicación entre el docente y el estudiante en el contexto de educación a distancia, se tuvo como primer resultado el uso del aula virtual que, desde su percepción, el docente la define como una herramienta necesaria para resolver dudas, aclarar actividades, realizar seguimiento al proceso de aprendizaje, desarrollar una cercanía permanente con el estudiante y en algunas ocasiones con los padres de familia.

A su vez, el docente reconoce como una de sus primeras funciones al ingresar al centro laboral, el revisar la mensajería o chat del aula virtual para responder a la brevedad posible cada mensaje recibido.

«Nosotros empezamos a las 8 a.m. Tenemos que ingresar al aula virtual para ver si hay algún mensaje.» (D6)

«[...] ingresar al aula virtual y revisar el chat de los alumnos para ver si tienen preguntas, alguna duda o necesitan que los ayude u oriente en algún tema que quizás no han comprendido. Eso es lo que siempre hago primero, normalmente.» (D3)

«Cuando te inicias en el programa de educación a distancia, lo primero que haces es ingresar a la plataforma del PEAD.» (D8)

«En realidad, diariamente ingreso a la plataforma, reviso y siempre estoy al tanto de algunas comunicaciones de mis alumnos, respondiendo esas comunicaciones.» (D4)

Las dudas de los estudiantes surgen en torno a las actividades que plantean los docentes, utilizan la mensajería o chat del aula virtual para enviar sus dudas y los docentes para realizar un seguimiento o monitoreo continuo de sus aprendizajes, a través del reenvío de indicaciones de algunas actividades o consultas presentadas.

«[...] enviamos por formato PDF la obra por el aula virtual. Posteriormente, lo evaluamos también en un examen por el aula virtual, a través de preguntas de cada nivel de la comprensión de textos.» (D1)

«Hay algunos chicos más comunicativos, que siempre están participando. Ya son conocidos, incluso, porque siempre están haciéndome llegar sus inquietudes; por más sencillas que parezcan, esperan siempre obtener una respuesta. [...] hacer seguimiento del trabajo de mis alumnos y hacer el respectivo seguimiento, responder todas sus dudas, apoyarlos.» (D4)

El docente reconoce la importancia no solo de realizar un seguimiento académico, sino también personal. La mensajería del aula virtual también permite que los estudiantes puedan manifestar sus pesares o momentos difíciles por los que atraviesan, y el docente se percibe ante estos acontecimientos como flexible, comprensible y, sobre todo, empático con sus estudiantes, brindándoles la ayuda necesaria.

«Es importante la constante comunicación entre nosotros. No solo con el alumno, sino con el padre de familia. [...] a través del aula virtual, diariamente, se debe tener una comunicación, para ver cómo está yendo, porque el alumno puede tener problemas no solo en cuanto al conocimiento, sino pueden presentarse problemas de salud. Entonces, debido a eso, a través de una constancia de salud que envía, se le da la oportunidad para que envíe posteriormente el material. También hay que ver que no cuente con problemas en el hogar, que no le permita al alumno entregar el material, pero para darle el plazo para que se entregue antes de la entrega final del material, se debe estar en una comunicación constante.» (D5)

Así, el docente reconoce la importancia del aula virtual como un factor necesario para mantener una comunicación constante con el estudiante, para hacerle un seguimiento, orientarlo, apoyarlo y no solo desde el aspecto académico, sino también en el plano personal. Por ello, también es consciente de la necesidad de capacitación y exploración de este recurso para un mayor uso productivo. Al

respecto, Bates (2015) coincidió con lo mencionado, tras enfatizar la necesidad de una actitud y disposición de indagación permanente por parte del docente, con ayuda de las tecnologías.

2. *Uso del correo electrónico.* Al igual que el uso del aula virtual, el docente percibe y reconoce el uso del correo electrónico como un medio necesario para lograr la comunicación e intercambio de ideas, catalogándolo incluso como un medio de comunicación más eficiente en comparación con la mensajería o chat del aula virtual, y el más usado para acompañar el aprendizaje, aclarar dudas, enviar materiales extras e incluso comunicarse con los padres de familia.

«Ahí comienzo a responder a los padres acerca de las dudas que tienen respecto de las clases que no pueden comprender, explicándoles detalladamente todo. Mantener una constante comunicación, no solo con los padres de familia, sino también con los alumnos a través de ese medio.» (D5)

A partir de la experiencia recogida, los docentes afirmaron que a diario ingresan a sus correos electrónicos para revisar los mensajes enviados por los estudiantes, padres de familia o incluso de los directivos del programa.

«A las ocho de la mañana empiezo todos los días. Ingreso a mi correo para ver si ha llegado algún mensaje de los padres o de los alumnos, por si hay alguna pregunta.» (D8)

«Veo constantemente mi correo o si tengo alguna reunión con la coordinadora. Generalmente, son hasta la 1 o 2 de la tarde; a veces un poquito más de las 2 pm.» (D1)

«Normalmente, cuando estábamos en presencial, y ahora también virtualmente, lo primero que hago es llegar a encender mi computadora y revisar los correos de los alumnos.» (D3)

«[...] inicio de mi jornada laboral, como te mencioné, a las 8 a.m., hasta las 3 pm, que termina. En ese proceso, lo que se hace es visualizar los correos de los estudiantes.» (D7)

«Revisar el correo electrónico institucional perteneciente al docente para revisar si es que hay alguna duda de los estudiantes, padres de familia o la coordinadora.» (D8)

También, los docentes consideraron al correo electrónico como un medio completo debido a que, a diferencia de la mensajería del aula virtual, este sí les permitía enviar documentos e imágenes:

«Para mí, el correo electrónico, porque el chat me parece bien, pero no es tan completo como el correo electrónico, pues a través de este se pueden enviar documentos, imágenes, cosa que en el chat no es posible. El aula

virtual no lo permite, aunque yo pienso que deberían permitirlo, pero, bueno, como no lo permiten, para mi es más fácil el correo electrónico.» (D3)

«Incluso, puedo adjuntar algún documento o rubrica, texto o lo que sea. En cambio, por ahora, eso es algo que no puedo hacer por el aula virtual.» (D1)

De igual forma, identificaron al correo electrónico como la mejor opción. Por ello, desde su experiencia y percepción, es el más usado, preferido y sencillo de manejar.

«Tenemos el correo que nos da la institución y también el chat del aula virtual, pero yo prefiero utilizar el correo de la institución. Para cualquier incidencia que pasa, esa es mi mejor opción. No hay pierda allí. Yo uso más el correo que cualquier otro aplicativo. Además, por allí puedo comunicarme con los padres por si hay alguna duda o reclamo.» (D1)

«Nosotros nos comunicamos de dos maneras: o bien es la mensajería del aula virtual, o por medio de los correos electrónicos, que es el medio que yo particularmente más uso. Respondemos todos los mensajes, por si los estudiantes tienen alguna duda.» (D6)

«En este momento estamos manejando la comunicación a través del correo. Tanto sea por el correo del docente y el que se encuentra en el aula virtual. Esto me resulta más sencillo de manejar y es el medio que utilizo para comunicarme.» (D5)

Los docentes también reconocieron que el mayor uso del correo electrónico es cuando los estudiantes envían sus materiales educativos, están en evaluaciones en línea o se han publicado calificativos, debido a que piden mayor detalle de cada actividad.

«A veces hay muchos correos, a veces no hay nada, dependiendo la época. Si es víspera de entrega de cuadernos, sí hay preguntas. En esta semana, por ejemplo, no he tenido preguntas ni mensajes de los padres. Luego, otra época en donde abundan los correos es cuando se dan las notas, porque los papás y los mismos alumnos piden explicaciones de por qué sacó determinada nota, a veces 11 o 12 [...]. Si tienen muchos errores, se les envía un correo informando a los padres y alumnos en qué están fallando y que tienen que reforzar.» (D1).

«Normalmente, no hay muchas notificaciones en un día normal, pero si hablamos de la etapa de calificaciones, hay más consultas.» (D8)

Sobre la base de sus experiencias, el docente reconoce al chat o mensajería del aula virtual y al correo electrónico como medios de comunicación de uso frecuente y necesario para mantener el contacto con el estudiante, padres de familia y en algunas ocasiones con los directivos de la institución educativa. Enfatiza en su uso diario y los identifican como los únicos medios de comunicación

utilizados dentro del programa de educación a distancia. Asimismo, aseguran que son oportunos y cumplen su función mediadora.

«Desde ese punto de vista, todas son importantes de acuerdo con la necesidad de las personas, en cuanto a la relación de docente-estudiante y docente-padre de familia. Me ha tocado el caso en que respondo la mensajería y el padre de familia o estudiante están viajando y en ese momento era útil. En ese sentido, cualquiera de los medios que podremos disponer, será necesario.» (D2)

«En la comunicación digital, yo pienso que el uso de cualquiera de las herramientas de manera conjunta durante el proceso es importante porque si yo uso la mensajería de un programa en la plataforma, me servirá para comunicarme con el estudiante y el padre de familia que preocupado ingresará a la plataforma para ver la forma de ayudar a su hijo. Si en algún momento se me ocurre hacer una reunión con padres, tendría que hacer uso de otros aplicativos, como Zoom.» (D2)

«[...] nosotros, a través de la plataforma, utilizamos el chat virtual; y a través del correo institucional. Esa es la única forma de comunicarnos con ellos.» (D4)

3. *Dificultades en la comunicación.* De igual forma, los docentes afirmaron que a veces tenían dificultades para la comunicación, siendo una de ellas la poca asistencia y soporte tecnológico del aula virtual, por lo que las experiencias de nuevas formas de comunicación fracasaron.

«Al inicio, tuve algunas dificultades, cuando hubo cambios en la plataforma virtual y se traspasaba de un sistema a otro sistema.» (D8)

«Muchas veces dicen que sí han enviado, pero la verdad era que no. Antes no había aula virtual, pero ahora dan de pretexto que el aula virtual falla y por eso no ha llegado la tarea. Por ello, les digo que, si ven que falla algo, automáticamente me avisan y lo mandan por el correo. Ahí no hay falla.» (D1)

«[...] tú sabes que ahora los jóvenes manejan tan bien la tecnología que para ellos no es nada dificultoso comunicarse con nosotros. Ahora todas las comunicaciones son a través del aula virtual o del correo electrónico, y en alguna oportunidad hemos hecho una reunión por Zoom, para podernos comunicar, y otra reunión también por el aula virtual. Aunque esta última no se dio tan bien porque esa opción de comunicación en el aula virtual no estaba bien configurada.» (D3)

Otra dificultad identificada desde su propia experiencia es que cuentan con estudiantes que tienen problemas de salud, por lo que mantener una comunicación constante con ellos resulta difícil. Por eso es como, a partir de ello, se puede inferir que el seguimiento de sus aprendizajes se torna complicado de realizar.

«Pero también hay estudiantes que tienen problemas para comunicarse y no son constantes. También tenemos alumnos con otro tipo de dificultades,

alumnos con el síndrome de Asperger, que tienen problemas graves de salud. Para ellos es más complicado mantener una comunicación con nosotros a través de esta plataforma.» (D4)

También hubo docentes que manifestaron su disconformidad de que el programa solo cuente con los únicos medios comunicativos referidos, y porque consideran que pese al esfuerzo no se logra desarrollar una comunicación directa, llegándola a considerar, incluso, hasta limitada, porque no permite un seguimiento continuo de los aprendizajes.

«Para mí esto de los *chats* y correos es una dificultad, porque no es algo más directo, en donde podrías tener un seguimiento del aprendizaje del estudiante. Siento que me limita mucho [...]. Los medios de comunicación que tenemos por medio del programa de educación a distancia son el correo del docente y el *chat* de la plataforma. La verdad es que me parecen un poco insuficientes.» (D8)

La aparición de las tecnologías ha facilitado la comunicación entre las personas, creando vínculos y manteniéndolos en contacto más allá de las distancias físicas; incluso en el ámbito educativo, han contribuido de la misma forma. Sin embargo, desde las experiencias de los docentes del programa de educación, aún presenta deficiencias como en tener un mejor soporte tecnológico del aula virtual y lograr una comunicación más fluida y rápida entre docentes y estudiantes, que permita un mejor seguimiento del aprendizaje.

A partir de la investigación en el presente estudio, se identificó la importancia del «Marco Común de Competencias Digitales Docente» (INTEF, 2017), debido a su claridad al brindar orientaciones sobre el desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en el docente, para lograr un adecuado desempeño dentro de la educación a distancia, importancia que radica en las siguientes consideraciones:

- Revisión y evaluación de actividades, elaboración de materiales educativos, tutoría y sobre todo comunicación porque contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las competencia digitales «comunicación y colaboración», debido a que involucra el uso de las tecnologías para procesos formativos y colaborativos, así como la creación y construcción de recursos o herramientas que permitan acompañar, monitorear y verificar cada logro de aprendizaje del

estudiante manteniendo una comunicación que permita monitorear y brindar procesos de retroalimentación desde la distancia.

- En cuanto a la búsqueda e identificación de información, contribuye a las competencias «información y alfabetización informacional», debido a que hay un inicio en la identificación, localización y análisis de la información obtenida en las redes, tomando en cuenta las programaciones curriculares y las necesidades de los estudiantes; por tanto, se tiene claro cuál es su utilidad y la organización que debe tener.
- Respecto de la elaboración de contenidos, contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias digitales «Creación de contenidos digitales», ya que el docente crea, edita e integra los materiales educativos que permiten el acompañamiento del estudiante, incluyendo recursos digitales como la creación de videos, foros, examen en línea. Por ello, es capaz de producir contenidos digitales, así como programar y apoyarse de aplicaciones digitales.

Por lo que se concluye que los docentes están desarrollando en el programa de educación a distancia las siguientes competencias digitales: «comunicación y colaboración», «información y alfabetización informacional» y «Creación de contenidos digitales», debido a que se alinean de manera directa a las funciones que realizan como parte de sus actividades diarias; sin embargo, es importante reconocer que, al ser nuestra referencia el Marco Común de Competencias Digitales Docentes (INTEF, 2017) para el análisis de esta categoría, no se evidencia el desarrollo de las competencias digitales «seguridad» y «resolución de problemas», debido a que los docentes manifiestan no tener conocimientos avanzados en el uso de recursos y herramientas digitales, así como criterios establecidos para la selección de fuentes confiables para la elaboración de contenidos temáticos. De igual forma, aseguran que no resuelven problemas técnicos de manera autónoma. No obstante, solo es posible afirmar que se encuentran en desarrollo, ya que no es posible asegurar en qué nivel de logro se encuentran.

4.1.2. Sentimientos hacia la labor

En lo que respecta a la subcategoría «sentimientos hacia la labor», se lograron identificar emociones positivas como interés, cariño, gratitud, tranquilidad y satisfacción; así como emociones negativas, como angustia, enojo, miedo, cansancio y fastidio, que, desde la percepción del docente, se experimentan durante la realización de sus actividades diarias dentro del programa de educación utilizando recursos digitales, sobre todo en la interacción con el estudiante y padres de familia.

4.1.2.1. Emociones positivas. Durante las entrevistas a los docentes se pudo reconocer cinco emociones positivas. Sobre esto, Badía (2016) sostuvo que las emociones positivas se presentan con suma frecuencia durante la realización de la labor docente, a manera de valoraciones afectivas y vivencias de momentos intensos que llenan de gratitud y satisfacción.

Analizando las experiencias de los docentes a través de las anécdotas agradables que pudieron compartir, se reconocieron al «interés» como una emoción frecuente, al realizar actividades que le generan agrado y lo motivan a seguir investigando para mejorar continuamente sus actividades diarias, como la elaboración de materiales y actividades educativas, búsqueda de estrategias y recursos que permitan acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante.

«Me agrada más la parte de investigación, en donde pueda encontrar con todos los recursos de investigación información para elaborar mis módulos de trabajo. Soy muy dado a esta parte de investigar cuando desconozco algo, me sumerjo en estos temas y encuentro soluciones que me ayuden para realizar mis materiales. Mientras más cosas maneje, mejor puedo hacerle llegar la información a los alumnos.» (D2)

«[...] yo disfruto lo que hago, me encanta crear, buscar, leer información, investigar y sacar mis propias conclusiones y crear algo propio de las estrategias de mi curso de Comunicación. Eso es lo que más me gusta.» (D4)

«Sí, pues, el hecho de sentir es ver tu experiencia, tu autoevaluación, qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y qué puedo mejorar, y así se va avanzando de a poquitos.» (D8)

Siguiendo el análisis de la narración, el docente identificó experiencias donde percibe la «gratitud» por parte de sus estudiantes y padres de familia, con

relación al reconocimiento de la labor que realiza dentro del programa de educación a distancia, generándole satisfacción.

«Ellos, cada vez que vienen de Puno, porque son de allá, siempre vienen y nos traen un obsequio. Son muy atentos. Y cada vez que pueden, se comunican conmigo, más que todo el papá. Ambos tienen un colegio primario en Puno, donde su hijita estudió. Cuando termina de estudiar sexto grado de primaria, deciden poner a su hijita en el programa de educación a distancia, porque ella pertenece a los Scouts, y ella viaja mucho. Decidieron ponerla para que ella se pueda dedicar parte de su vida a ello [...]. Como experiencia, es una buena y bonita, diferente, pero es gratificante. Tiene sus cosas bonitas, que puedes experimentar como docente. Todo tiene sus ventajas y desventajas.» (D3)

De igual forma, la «gratitud» también se manifiesta entre docentes al reconocerse la importancia del trabajo en equipo, que se refleja en el apoyo brindado a los docentes que ingresan al programa de educación a distancia, a manera de consejos, intercambio de experiencias y acompañamiento en el desarrollo de sus competencias digitales.

«Este tipo de sistema me ha permitido conocer más a mis compañeros con mayor conocimiento y experiencia, porque es distinta a una educación presencial, y si me ha ayudado bastante la manera en la que me aconsejaban para realizar todas mis actividades correspondientes sin ningún temor.» (D6)

«Esta virtualidad nos ha permitido conocer a otros docentes de diferentes edades y compartir experiencias. Ahí es donde te enriqueces [...]. Ahora, una experiencia positiva también es que se puede hacer un grupo pequeño pero diverso, en donde hay una comunicación constante y podemos ayudar a docentes que les cuesta desarrollar estas competencias digitales, lo cual es gratificante y hay gratitud. Estamos en constante crecimiento.» (D7)

Asimismo, los docentes se perciben como profesionales que, pese a su formación inicial orientada a la enseñanza presencial, dan lo mejor de sí en cada actividad que realizan, obteniendo buenos resultados, además de contar con el respaldo de la gestión durante su periodo de inducción como docente del programa de educación a distancia, generándose en ellos «tranquilidad»:

«Ahora ya me siento más cómoda, pero no te voy a mentir de que sí me gustaría progresar en el aula virtual. También me gustaría trabajar con niños presencialmente. Sobre todo, porque yo soy docente de educación inicial. Extraño mucho trabajar con niños pequeños, pero me siento ahora bien, tranquila; y siento que estoy haciendo un buen trabajo con los alumnos. Estoy dando lo mejor de mí en esta nueva experiencia, que ya no tan nueva después de 12 años.» (D3)

«Me sentí más segura y tranquila cuando dijo que iba a respaldar todo lo que yo había escrito en el correo.» (D6)

Otra de las emociones que vivencia el docente al realizar sus tareas diarias es la «satisfacción», que hace que se perciba como un profesional que mejora día a día, que busca integrarse con sus estudiantes y utiliza de manera adecuada y productiva las tecnologías para desarrollar actividades claras y comprensibles, pese a las dificultades de la modalidad de educación a distancia. Por consiguiente, el docente se siente responsable de cumplir objetivos educativos, de acompañar oportunamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes produciendo recursos que se lo permitan, generándose al cumplirlos satisfacción profesional y personal.

«[...] cada día, a pesar de no aprender tanto como lo hacía de manera presencial, que era mucho más emocionante, siento que voy mejorando [...]. Tuve una alumna que estaba en Rusia, me decía que es difícil hacer una educación a distancia, porque a veces lo que está en los módulos no se comprende. En mi curso no le pasaba; pero en los demás, sí. Eso me dejó con un sentimiento de satisfacción.» (D1)

«Me siento bien y tranquila. Satisfecha muchas veces por los materiales que realizo y la libertad que tengo. Pero cuando yo digo libertad me refiero a la libertad responsable en cuanto a materiales.» (D4)

«No es lo mismo ser una docente de presencial a uno de distancia. Me siento bien realmente pese a ello. Ahora con los avances de la tecnología, se me permite ver a mis alumnos pese a la distancia. Antes, de repente, la tecnología no lo permitía, pero ahora con el avance tecnológico es posible. Siempre hay una comunicación.» (D5)

En conclusión, mediante el análisis de las experiencias de los docentes, se identificó las vivencias de emociones, como el interés por seguir mejorando en forma constante; la gratitud, cuando reconocen su aporte y labor; la tranquilidad y la satisfacción por cada logro obtenido, pese a las dificultades que se presenten. De modo que el docente del programa de educación a distancia se percibe a sí mismo como un profesional responsable, comprometido con la educación, con plena consciencia de la modalidad en la que se desarrolla. Al respecto, para Funes (2017), las emociones que generan satisfacción contribuyen al estado de ánimo positivo y deseos de superación del docente, así como el auto reconocimiento de su desempeño laboral. Por ello, mediante las vivencias de emociones positivas, el docente continuará indagando para aportar a su mejora continua y desempeñará su rol de forma positiva, aprovechando al máximo cada recurso y superando los obstáculos que se le presenten.

4.1.2.2. Emociones negativas. Así como el docente logró identificar emociones positivas como parte de sus vivencias, también halló emociones

negativas, asociándolas al desagrado e insatisfacción. Funes (2017) afirmó que las emociones negativas generan en el docente rechazo hacia su trabajo, desmotivación, hasta incluso desapego, dependiendo del impacto que genera cada emoción experimentada. En las entrevistas realizadas para la presente investigación, se reconoció cinco emociones negativas que el docente del programa de educación a distancia manifiesta al realizar sus actividades diarias.

Una de las emociones negativas es la «angustia», debido al cambio de modalidad de enseñanza, manifestando que fue repentino y fuerte iniciar su desempeño como docente de educación a distancia, después de haber trabajado varios años el modo presencial. Esto, porque al no existir contacto directo con los estudiantes, se dificultaba el acompañamiento pedagógico. Empero, se reconoció también que con el transcurrir del tiempo, este problema pudo superarse.

«Sí, fui muchos años profesora en presencial. Me chocó un poco porque el contacto que uno tiene con el niño, cualquier cosa que ocurre u observas, por ejemplo, en el cuaderno en presencial, tú vas revisando y automáticamente se le puede llamar para explicarle cómo deben ser las cosas en las que yerran. Aclararle todo personalmente. Cuando llegaba al aula, llamaba a los alumnos y les explicaba mejor todo.» (D1)

«Yo pasé de una educación presencial, de dictar clases, estar en aula y tener contacto con los estudiantes, a estar sentada frente a una computadora. Al principio fue un choque porque yo quería estar en aula, pero acá sentía que me comunicaba con una computadora y no había ningún contacto.» (D6)

«Fue un cambio totalmente brusco para mí dejar de enseñarle a niños en forma presencial a trabajar con alumnos virtualmente sin conocerlos [D3]. Me costó muchísimo trabajo adaptarme.» (D3)

La angustia también la perciben al momento de interactuar por primera vez en la plataforma virtual, reconociéndola como complicada y dificultosa durante la construcción de actividades que requieren de su uso.

«Sí recuerdo mi primera experiencia con la plataforma virtual; sí fue un poco dificultosa, porque cuando estaba en presencial, hacia mis fichas y todo eso. Pero mi trabajo no era tan minucioso con una plataforma. En el programa a distancia yo ya tenía que hacer mi trabajo a través de una plataforma y era ciertamente complicado al comienzo.» (D4)

«Entonces los padres de familia me presionaban, porque en ese momento teníamos teléfonos que estaban en la oficina y uno se pone más nerviosa. Me bloqueaba en esos momentos y me olvidaba de todos los pasos para crear dicha selección de rezagados en la plataforma virtual.» (D6)

De igual manera, la angustia se manifiesta como parte de la reflexión sobre la elaboración de materiales educativos y cuadernos de actividades, que requieren de actualización, como los módulos informativos que sirven de apoyo teórico para los estudiantes.

«Otra anécdota es cuando revisaba los materiales de los estudiantes, creía que eran muy antiguos y teóricos. Venía de una educación presencial y me chocó ver algo tan enfocado con la teoría, con una cantidad exorbitante de actividades. Era mucho contenido.» (D8)

El docente siente «fastidio», específicamente cuando se dan cambios en el programa, como los recursos de apoyo de la plataforma virtual. Enfatizaron su fastidio cuando no hay una inducción sobre cómo usar adecuadamente la plataforma, ya que genera distracciones y pérdida de tiempo para realizar sus actividades diarias.

«El problema viene cuando se migra a otra plataforma con diferentes características y un nuevo procedimiento. Más aún si no se tiene apoyo y capacitación permanente para el buen manejo de una plataforma que exija nuevos procedimientos. Ahí sí el docente siente cierto fastidio, porque eso nos distrae de la labor principal del docente que sería la elaboración de un buen material y la revisión de las actividades, sobre todo.» (D2)

De igual forma, vivencia el fastidio cuando percibe que sus esfuerzos no dan los resultados esperados, como en los procesos de retroalimentación o en el acompañamiento inmediato durante los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

«En cambio, en lo virtual, corregía y me daba cuenta de que lo que yo corregía muchas veces ellos no lo van a ver. Entonces, de qué servía tanto esfuerzo en los más mínimos detalles si ellos no lo revisaban. Entonces, a pesar de que les digas que lo vean, yo no puedo constatar si realmente lo hacen, si ya lo entendió. Eso es lo que realmente incomoda.» (D1)

El «miedo» es otra emoción negativa que sienten los docentes, asociándolo a su inicio dentro del programa de educación a distancia, donde tuvo que desenvolverse usando tecnologías sin contar con alguna experiencia previa en ese contexto educativo. También asocia el miedo con experiencias vinculadas a conflictos con padres de familia, como consecuencia de una mala comunicación e interpretación de mensajes enviados.

«Al principio fue algo nuevo, totalmente desconocido para mí. Me costó adaptarme, pero ahora adaptada a este sistema que es bueno en mucho de

los casos, sobre todo cuando los alumnos tienen otras actividades que no les permite asistir a un colegio presencial de modo presencial.» (D3)

«Cuando yo ingresé al programa, era nueva y no conocía bien a la asesora; y cuando me llegó un correo de la madre diciendo que me iba a acusar por todos los medios, me asusté. Cuando fui a hablar con mi asesora, tenía miedo y le expliqué la situación que se ha malinterpretado.» (D6)

«Revisaba 130 cuadernos de actividades de lo mismo y muchas veces me cansaba.» (D6)

«Es cansado y algunas ocasiones complicado, porque es fácil criticar desde un punto de vista lejano a la realidad que vivo, al hacer mis materiales de trabajo y llevarlos a cabo con los estudiantes a lo largo del año.» (D8)

Las emociones positivas y negativas que vivencia el docente son parte de situaciones que experimentan como consecuencia de la realización de sus actividades diarias, e influyen en el estado de ánimo de los docentes, en su autoestima, así como en sus aspiraciones de mejora continua. En concordancia con lo mencionado, Esteve (2006), y Toraby y Modarresi (2018), afirmaron que, debido a la influencia de emociones en la labor del docente, es necesario que este desarrolle un equilibrio y control de emociones a manera de que se el beneficio contribuya a su desarrollo profesional, personal y su relación con la comunidad educativa.

Las emociones positivas, como el «interés», contribuyen al desarrollo de la competencia digital «creación de contenido», debido al interés del docente por investigar y elaborar los materiales educativos. También son emociones positivas el cariño, la gratitud, la tranquilidad y la satisfacción, que contribuyen al desarrollo de la competencia digital «comunicación y colaboración».

De otro lado, la vivencia de emociones negativas se relaciona con experiencias desagradables, como por ejemplo la «angustia», que se relaciona con la competencia de «información y alfabetización digital» cuando las actividades planteadas por los docentes no cumplen sus objetivos formativos. Asimismo, son negativas también el fastidio y el miedo, que afecta las competencias «resolución de problemas» y «comunicación y colaboración».

Por tanto, las vivencias desde las experiencias laborales de los docentes sobre sus competencias digitales, involucra acontecimientos como las actividades diarias que realizan y la comunicación que mantienen con sus colegas y estudiantes, que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de competencias

digitales a través de la potenciación de capacidades, habilidades y criterios frente al uso adecuado y formativo de las tecnologías (Carrera, & Coiduras, 2012; Carmona, Angulo, Torres, & Madrid, 2015; Castañeda et al., 2018). Asimismo, abarca los sentimientos que experimentan al interactuar con los miembros de la comunidad educativa y recursos digitales del programa a distancia como el aula virtual y el correo electrónico institucional, por lo que, desde el análisis de sus percepciones, se infiere que influyen en la realización de sus actividades diarias.

4.2. NECESIDADES PARA DESARROLLAR Y FORTALECER COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES

Luego de analizar cómo los docentes perciben sus vivencias desde sus experiencias laborales, y en correspondencia con el segundo objetivo específico de la investigación basado en identificar a partir de las percepciones de los docentes, sus necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales dentro de un programa de educación a distancia, fue oportuno abordar y reconocer cuáles son las carencias o exigencias que permiten al docente reforzar y consolidar dichas competencias digitales, lográndose identificar tres subcategorías: significancia, retos/desafíos y carencias.

4.2.1. Significancia

A continuación, es pertinente presentar cómo el docente definió el concepto de competencias digitales, reconociendo su importancia y si percibe que ha logrado desarrollarlas, para que luego se pueda identificar y revertir con claridad cuáles son sus necesidades.

4.2.1.1. Definición. Los docentes entrevistados que laboran en el programa de educación a distancia definen competencia digital como el uso de recursos y herramientas tecnológicas para realizar sus actividades diarias. Esta definición se relaciona con la primera conceptualización de competencias digitales, según lo afirmó Navarro, citado por Carmona, Angulo, Torres y Madrid (2015), al asegurar que la definición de competencias digitales solo se relacionaba con uso de las TIC, pero que tiempo después dicha definición evolucionó.

«Es el nivel o manejo que puedas tener de las herramientas de la tecnología, en lo multimedia y digital, que se nos ofrece de la mejor manera.» (D2)

«Las competencias digitales son todo aquello que se refiere al uso de las

tecnologías entre el alumno y el docente.» (D3)

«Creo que una competencia digital es el manejo de las herramientas digitales según el uso que le das en tus actividades diarias. Por otro lado, es cuando parte de su aprendizaje lo emerge dentro del campo tecnológico.» (D8)

Otras definiciones se vincularon al desarrollo de habilidades y destrezas para el uso apropiado de las tecnologías, como la investigación, selección de información y contenidos confiables para la elaboración de materiales educativos (García, 2016).

«Son un conjunto de habilidades, información, contenidos, destrezas y estrategias. Si son enfocadas a la índole virtual creo que lo más trascendental es tener una competencia de seguridad. Porque recordemos que brindamos información y debemos tener la seguridad de que sean confiables.» (D7)

«En esta parte de las competencias, tiene que ver mucho con el conocer, el manejo, investigación y diferentes habilidades tecnológicas». (D8)

Por otro lado, los docentes definieron el concepto de competencias digitales como un medio que les permitía desenvolverse en un entorno virtual y brindar acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje (Zabala, 2011).

«Desde mi experiencia, competencias digitales son aquellos medios que nos van a permitir a nosotros poder alcanzar un desarrollo pleno y nos vamos a desenvolver en el entorno virtual. El cómo voy a emplear la tecnología para la educación y me van a permitir que mi estudiante aprenda a partir de ella. Así sea de manera autónoma como es nuestro caso, pero que de todas maneras le sirva como base.» (D6)

«¡Ay, no! Yo lo entiendo competencia digital como que lo que yo lo voy a enseñar, a través de la tecnología. O sea, como enseño.» (D5)

De igual forma, se percibe el constructo competencias digitales como la capacidad de poder desarrollarse en un entorno digital, sin generarse problema alguno; es decir, como un docente capaz de solucionar los problemas tecnológicos que se presenten sin ninguna asesoría, como evaluar, almacenar y producir información (Ala-Mutka, 2011).

«Competencias digitales, bueno, mmm... La capacidad de poder desarrollarme en este ámbito digital con una, de repente, facilidad sin tener problemas para ello. Lo podría conceptualizar así, como el ejercer una actividad con mayor facilidad porque ya tengo conocimiento de todo este mundo digital.» (D4)

El docente ejemplifica desde sus experiencias, las actividades que le permiten desarrollar y fortalecer sus competencias digitales como la elaboración de videos, materiales educativos, como los módulos informativos y cuadernos de actividades. También la indagación de información sobre innovación educativa; por ejemplo, el docente menciona la creación de videos explicando determinados temas académicos, foros, cuestionarios, usando la mensajería de la plataforma virtual.

«Yo pienso que el desarrollo de competencias digitales se promueve a través de diversos pedidos, como por ejemplo, la elaboración de videos de un tema determinado para los estudiantes.» (D2)

«La experiencia que tengo con las competencias digitales es en la realización de los módulos y ahora de los videos, que si es una experiencia nueva para mí porque yo nunca había hecho ningún video hasta ahora. Este año dada la coyuntura en la que estamos, se nos pidió que no solamente buscáramos videos de YouTube, para subir al aula virtual, sino que nosotros mismos hiciéramos nuestros propios videos.» (D3)

«Por ejemplo, en el área de Desarrollo Personal, nosotros estamos desarrollando todo por competencias y estamos buscando la manera de innovar para poder desarrollarnos. En mi caso, estoy viendo la manera de introducir foros, guiándome netamente de tutoriales de internet.» (D6)

«En la elaboración de los cuadernos de trabajo estamos desarrollando competencias digitales y también algo importante es la elaboración de videos, cuestionarios virtuales donde busquemos explorar estas competencias digitales. También la forma de comunicarnos con los estudiantes tiene que estar vinculadas con las competencias digitales a través de la mensajería.» (D7)

Pero también se identificó a un grupo de docentes que manifestó dudas respecto a definir competencias digitales, debido a no conocer su significado.

«No conozco la definición de competencias digitales. No sé realmente que es competencias digitales. Por eso mismo, en la pregunta anterior solo te he dado características. No sé cómo es ser competente digital.» (D8)

«Uy, ¿con competencia digital a qué te refieres? [...]. La verdad que no. Me imagino que son las competencias que están relacionadas.» (D5)

«La palabra competencia es bastante compleja.» (D7)

A partir de los resultados obtenidos, los docentes identificaron diversas definiciones sobre competencias digitales asociándolas en ocasiones al uso de las tecnologías para efectuar sus actividades diarias. A su vez, reconocieron la importancia y necesidad de las competencias digitales para desarrollarse como docentes de un programa de educación a distancia, que se apoya de la tecnología.

Percibieron también a las competencias digitales como habilidades, capacidades y medios que permiten un desenvolvimiento adecuado en un entorno digital. En concordancia con lo anterior, Mertens (1996), citado por Pavié (2011), sostuvo que definir competencias digitales conlleva a diversas interpretaciones que en su mayoría se relacionan con el empleo de las tecnologías; sin embargo, Perrenoud (2013), citado por Castañeda et al. (2018), expresó que la definición de competencias digitales implicaba una transversalidad que va más allá del desarrollo de habilidades y conocimientos digitales, implicando el criterio y juicio para usar las habilidades y conocimientos digitales, combinarlos y transferirlos de manera eficaz al interactuar con la tecnología. Por tanto, el docente debe ser consciente en identificar qué son las competencias digitales, como una especie de compromiso para brindar un óptimo acompañamiento al estudiante, buscando la mejora continua de su labor docente.

4.2.1.2. Logros. La percepción del docente frente al desarrollo y fortalecimiento de sus competencias digitales conlleva a identificar logros, aportes, y aprendizajes significativos, que desde su percepción se manifiestan como experiencias gratificantes que los motivan a mejorar de modo continuo, generando en ellos compromisos y metas a corto plazo frente a sus actividades como docentes de un programa de educación a distancia (Viñals, & Cuenca, 2016; Saric, & Steh, 2017).

Los docentes perciben que aún están desarrollando competencias digitales, y se identifican como profesionales con mejora continua, que investigan e indagan para desenvolverse cada vez con mayor dominio frente al uso de recursos tecnológicos, interactuando y compartiendo con sus colegas experiencias de éxito. Asimismo, se perciben como personas capaces de reconocer sus logros y trabajar en sus dificultades.

«Pienso que sí, pero en un inicio no es que yo domine perfectamente las competencias digitales, pero por lo menos trato de hacer lo mejor posible y siento que si estoy mejorando poco a poco, aprendiendo cada día cosas nuevas y lo voy tratando de usar con mis alumnos y otros profesores en el aula virtual. Es lo que trato de hacer. No siento estar totalmente perdida, he mejorado muchísimo desde que ingrese al PEAD porque antes de entrar, no tenía muchos conocimientos. No había tanto aprendizaje sobre ese tema.» (D3)

«Si algo no lo conozco, aunque me tome tiempo aprender busco la solución,

las respuestas para luego no tener dificultades para poderme desenvolver.» (D4)

«Siento que me falta todavía, pero siento que estoy avanzando. Me falta aún por comprender.» (D3)

«No he desarrollado las competencias digitales al 100%, porque no hemos tenido capacitaciones a la par del avance de la tecnología. Hace 5 años no existían. Esto no nos está permitiendo a mí y a todos los docentes aprovechar bien las competencias digitales. Aún nos falta mejorar y aprender más.» (D7)

Por otro lado, el docente disfruta de sus logros al sentirse realizado y percibe que cada día aprende algo nuevo respecto al uso de las tecnologías, gracias a la interacción constante que mantiene. También reconoce que se apoya de videos y programas virtuales para utilizar productivamente las TIC en sus actividades diarias como docente.

«Yo me siento muy contenta porque estoy aprendiendo a hacer videos usando las aplicaciones que he encontrado buscando en internet, ayuda a configurar videos para poder hacerlo mejor, ponerle música de fondo y ponerle diferentes animaciones. Todas estas cosas que antes no sabía y ahora he aprendido, eso es lo que ahora estoy usando bastante.» (D3)

«No es difícil porque uno va aprendiendo según va manejando la tecnología día a día. Para lograrlo, cada uno debe irse capacitando en cada cosa que va saliendo [...]. Sí, definitivamente. Las he desarrollado con el diferente apoyo de los programas que existen ahora, la facilidad que hay ahora es impresionante. Por ejemplo, las videollamadas, los videos, las conversaciones a través del correo y el *chat*.» (D5)

Además, reconoce como parte de sus logros, la creación de sus propios contenidos digitales con la intención de brindar mayor acompañamiento y soporte pedagógico a los estudiantes, que son parte del programa de educación a distancia; e investiga estrategias de cómo utilizar en forma correcta los recursos tecnológicos para seguir lográndolo.

«Los profesores mismos crean sus videos tutoriales para ayudar a entender sus ideas y aplicarlas. Se ha logrado porque se ha ido aprendiendo de forma personal. Siento que la coordinación lo toma de ejemplo y lo van implementando más cursos dentro del programa.» (D8)

«Considero que estoy en un proceso. Cada estudiante con diferentes casos particulares, quizá estén en otros países o estén enfermos, por lo cual están en nuestro programa, pero que necesitan un acompañamiento personalizado. Hemos desarrollado estrategias y buscamos la manera en la que brindemos un soporte para el estudiante que lo requiera.» (D6)

«A pesar de bastantes dificultades que se han pasado a través de los años, lo importante es obtener competencias digitales y saber cómo aplicarlas. Algo que hemos aprendido es a organizarnos y planificarnos, porque no es

lanzar estrategias por lanzarlas, sino que vayan de acorde a la edad y necesidad de los alumnos [...]. Yo siento que, si se está logrando el objetivo, porque antes por como llevábamos el curso, nunca conocimos al estudiante, pero con lo que se está aplicando ahora en las entrevistas, podemos ver como son, como se expresan y desenvuelven. Vemos algo más.» (D7)

A partir del análisis de los resultados obtenidos, quedó evidenciado que los logros declarados por los docentes se refieren en su mayoría al uso de las TIC, que al desarrollo de competencias digitales. Reconocen que los logros obtenidos en función del uso de las TIC, ha sido parte de un proceso que ha contribuido en su mejora continua (Castañeda et al., 2018).

Por tanto, respecto a la significancia, se tiene como resultado que los docentes no logran definir con seguridad qué son las competencias digitales. Las definiciones que brindó sobre la base de su experiencia se limitan en su mayoría a reconocerlas como el uso de recursos tecnológicos para realizar sus actividades diarias; incluso, existe un grupo de docentes que reconoce no saber qué son las competencias digitales.

Asimismo, se identificaron logros obtenidos, que desde la percepción de los docentes se relacionan al uso adecuado de las tecnologías limitándose a ello y no al desarrollo de competencias digitales. En concordancia con ello, Navarro (2011), citado por Carmona et al. (2015) afirmó que la definición de competencias digitales se adapta de acuerdo con el contexto y las necesidades que se presenten, por lo que se infiere que existe una fuerte necesidad por construir una definición que se comparta en común, siendo el orientador y referente para identificar qué son las competencias digitales. De igual manera, es necesario evidenciar logros referidos al desarrollo y fortalecimientos de competencias digitales que no solo se limiten al uso de las TIC (Ala-Mutka, 2011).

4.2.2. Retos / desafíos

Desenvolverse como docente de un programa de educación a distancia, cuyo principal recurso es el uso de una plataforma virtual para acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante, conlleva a que el docente se enfrente con frecuencia a diversos retos o desafíos relacionados con el uso adecuado y oportuno de las tecnologías, brindando una metodología apropiada y contextualizada, y enfrentando las innovaciones tecnológicas y educativas, debido a que el soporte

tecnológico permite que el estudiante y el docente puedan interactuar, compartir conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes eliminando las barreras geográficas, culturales y hasta económicas (Monsalve, 2011; Cabero, 2016; Leoni, 2008).

4.2.2.1. Uso de la tecnología. Usar en forma adecuada la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es percibido por el docente como un reto que debe enfrentar constantemente, ya que exige una preparación actualizada que no solo puede limitarse a conocimientos básicos de informática, sino que debe interactuar en una plataforma virtual resolviendo situaciones de programación, edición, elaboración de evaluaciones en línea como cuestionarios, brindar fechas exactas para la realización de cada actividad académica, comunicarse continuamente con el estudiante de manera digital, y por lo cual se requiere que deba ser preciso y claro al momento de brindar alguna información o instrucción, de modo que si no logra enfrentar dicho reto considera que no logrará que el estudiante aproveche oportunamente la plataforma virtual con la que cuenta.

«Hay un reto según el nivel de preparación del docente frente al manejo de las competencias digitales. Eso no se me hizo tan difícil porque ya tenía conocimientos básicos, pueden ver quienes no. Es un reto de distinto nivel, dependiendo de las características del profesional. Para esto que nos exige el programa de educación a distancia [...]. Estos son los retos, el manejar en una primera instancia, para el docente, bien las herramientas informáticas y a través de ella lograr una buena comunicación.» (D2)

«Pero el principal reto es aprender el manejo del aula virtual [...]. Considero que la plataforma contiene demasiadas herramientas que aportarían a un mejor desarrollo y a fortalecer el aprendizaje para los estudiantes. Pero sucede que, si nosotros mismos no aprendemos a utilizarla correctamente, no podemos hacer que el estudiante aproveche al máximo el aula virtual.» (D6)

El docente, a partir de su experiencia en el programa de educación a distancia, identifica ciertas necesidades para poder desarrollar una mejor labor educativa, y utiliza de manera más productiva los recursos digitales con los que cuenta, e introduce otros que generarían un aporte significativo, como usar la plataforma *online* Zoom, para mantener un contacto más cercano e inmediato con los estudiantes a través de la realización de reuniones en vivo, con horarios flexibles.

«Y de repente en un futuro, sería la comunicación a través de Zoom para resolver alguna duda y preguntas que ellos tengan porque también es muy importante que nos conozcan, ya que no nos conocen presencialmente, al menos que sea virtualmente. Sería muy bonito e interesante comunicarnos

atreves de Zoom u otro tipo de medio para reunirse.» (D3)

«Me agrada el trabajo y me gustaría que pueda mejorar más, que la plataforma tenga nuevos recursos para un mejor trabajo y que los alumnos logren las competencias comunicativas que nosotros tenemos como meta.» (D4)

«[...] me gustaría implementar algún tipo de horario en el que el estudiante sepa que es mi horario de atención para que por si tiene alguna duda, pueda comunicarse al mismo tiempo en realidad virtual para así no tener que esperar hasta el siguiente día por una respuesta y ser un poco más directos. El único inconveniente es que tenemos alumnos en el exterior del país, y los horarios se nos complican un poco; pero esa es mi idea [...]. Sería bueno tener dos tipos de comunicación, una escrita y otra más directa como videoconferencias. Sería bueno implementar al futuro, puesto que somos una educación a distancia y si bien es cierto nuestra finalidad es educar sin estar permanentemente en clases, ser mejores guías comunicándonos de otra manera si se pudiera crear espacios de comunicación virtual.» (D8)

También, se percibe como un docente que comparte los conocimientos que va adquiriendo, asesorando a sus compañeros de trabajo y orientándolos en el uso de los recursos tecnológicos que perciben como complicados, siendo esta una alternativa para enfrentar el reto de uso adecuado de las tecnologías.

«A veces se pueden aprender nuevas estrategias y competencias virtuales, pero es necesario compartirlas con otros colegas y aplicarlas.» (D7)

«Yo soy del tipo de persona que voy apoyando a mis colegas a que experimenten y sigan creando, cuando se adquiere costumbre, lo va fortaleciendo. Digamos que en la elaboración de estos libros virtuales se interactivos, que no son tan complicados de hacer, se le va a exigir al docente que no tiene mucha costumbre de investigar, de todas maneras, lo va a tener que hacer. De alguna u otra forma lo empuja a mejorar.» (D2)

A la vez, reconoce la experiencia que tienen algunos colegas sobre el uso de tecnologías y el soporte tecnológico y que, a manera de inducción, brindan a los docentes que ingresan a laborar al programa de educación a distancia.

«Algunos profesores tienen más experiencias que otros y vas aprendiendo de ellos constantemente, te van enseñando. De alguna u otra manera, aprendes. Cuando recién inicias en el programa, vas pasando por varios cambios.» (D5) «Lo que nosotros hemos realizado algunas de las personas que ingresamos al programa, tenían conocimiento de las competencias digitales y nos han ayudado muchísimo.» (D6) «Se forman pequeños grupos en las reuniones, en las cuales proponen un plan para innovar los materiales interactivos y así se va innovando, dan lugar al compartir de profesores que tienen más dominio de la tecnología.» (D8)

De otro lado, el docente considera que la edad es un factor determinante para el uso adecuado de las tecnologías, debido a que percibe que los profesores de mayor edad tienen mayores dificultades para desenvolverse en un entorno digital, a diferencia del joven. Pero logran sobrellevarlo debido a que los docentes jóvenes acompañan a aquellos que tengan dificultades en el uso de tecnologías.

«Ha sido una experiencia bastante complicada estar a la par con la tecnología porque los docentes que se encuentran en el PEAD tienen diversas edades y algunos docentes pueden estar un poco ariscos en cuanto al uso de la tecnología. Algunos están más relacionados con los medios tecnológicos.» (D7)

«[...] algunos docentes, sobre todo los de mayor edad, presentan dificultades para poder usar el aula virtual. En cambio, a los más jóvenes nos resulta más sencillo y si les ayudamos a enfrentar ese reto tecnológico.» (D6)

De modo que el uso de las tecnologías se convierte en un reto siempre que el docente se percibe inseguro frente al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales, para el uso eficiente de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.2.2. Metodología y evaluación. Otro de los retos a los que debe enfrentarse el docente es el de brindar una metodología contextualizada a una educación a distancia, que permita orientar en forma adecuada y brindar materiales educativos que contribuyan a que el estudiante pueda desarrollar su autonomía y responsabilidad en la construcción de nuevos aprendizajes. Por tanto, desde su percepción, el docente consideró indispensable desarrollar actividades sencillas y didácticas a manera de estrategia para que los estudiantes puedan consolidar aprendizajes significativos.

«Para mí ese es el mayor reto, que entiendan tanto la teoría como los ejercicios para que no tengan ningún tipo de complicación después.» (D1)

«También, lograr el buen nivel de comunicación con el estudiante.» (D1)

«El contenido matemático exige un razonamiento que un estudiante a veces no logra por sí solo. Ese es el mayor problema que puedo llegar a enfrentar (D2) "Bueno, yo realizo varias actividades, lo que me resulta difícil es elegir lo que voy a colocar en los módulos, como soy profesor de matemáticas, debo intentar hacerlo didáctico y claro para el estudiante en temas complicados. Además, que el alumno entienda el mensaje que se le quiera dar, el aprendizaje que quiero que logre [...]. No es lo mismo enseñar en presencial y luego irse a enseñar de manera virtual. Son distintas características que se deben emplear dependiendo siempre del contexto en el que estás.» (D2)

«Estos son retos que están constantemente y que debemos asumir porque es nuestra labor. Nuestro trabajo gira entorno a los alumnos, los tenemos que ayudar y orientar de la mejor manera en todo lo posible.» (D3)

«Otro reto es el manejo de estrategias para que los alumnos lean y comprendan el material, que cumplan en cuanto al material.» (D5)

El docente también percibió el proceso de evaluación a distancia como un reto difícil de enfrentar, debido a que no tiene contacto directo con el estudiante, por lo que, desde su experiencia, asegura la necesidad de obtener una preparación que permita enfrentar adecuadamente dicha circunstancia.

«Creo que el proceso más difícil de la educación a distancia es la evaluación. Es complicado porque al no tener contacto con los estudiantes, no solo en mi área, sino que todas las áreas correspondientes al PEAD, estamos con esa incógnita de como evaluar. Entonces desde mi experiencia eso es lo más complicado para el docente de educación a distancia. Como docente me toma por sorpresa a veces y es por eso por lo que es importante la preparación.» (D7)

Luego de analizar los resultados obtenidos, se infiere que existe una fuerte necesidad de formación docente en metodologías y evaluación que respondan a contextos de educación a distancia para lograr un acompañamiento pedagógico efectivo. Sobre esto, Gros y Silva (2005) afirmaron que existe una fuerte necesidad de propiciar espacios de aprendizaje como parte de la formación docente que respondan a las diversas modalidades educativas existentes en la actualidad.

4.2.2.3. Innovación. La innovación también es percibida como un reto que enfrenta el docente dentro del programa de educación a distancia. En relación con la actualización de materiales educativos, reconoce la necesidad innovar el cuaderno de actividades, ya que algunos docentes no suelen hacerlo, a diferencia de los que recién ingresan a laborar al programa. Por ello, consideran que es indispensable recibir un soporte y acompañamiento para poder lograrlo, debido a que a la mayoría de los docentes le cuesta actualizarse e innovar las actividades que realiza.

«El llegar en el 2018, digamos ya tres años atrás, hacer el cambio total de los cuadernos de trabajo desde primero a quinto de secundaria. Se venía trabajando con un cuaderno de hace muchos años y no solamente a partir de ese momento se ha cambiado, sino que hora muchos profesores, incluso los que recién han ingresado, lo modifican constantemente porque saben que ese es nuestro reto, innovar nuestro material.» (D4)

«Hay un grupo de docentes que tiene la iniciativa de innovar y lograr este cambio peor también hay personal antiguo que prefieren el material

tradicional y cuesta adaptarlo al cambio [...]. Entonces, los docentes se han acostumbrado a esa metodología y hacer un cambio e innovaciones, les cuesta. La gran mayoría de los docentes dentro del programa son personas mayores.» (D6)

«El primer reto al inicio cuando me incorpore al programa de educación a distancia era innovar.» (D7)

En concordancia con lo anterior, Florido y Florido (2003) plantearon que la innovación en procesos de actualización pedagógica y digital en un contexto de educación a distancia se convierte en un reto cuando se presentan actitudes de resistencia al cambio por parte de los actores educativos, sobre todo los docentes, de modo que enfrentarlo conlleva un proceso de sensibilización, motivación y liderazgo para un acompañamiento oportuno.

De esa manera, se tiene como resultado que los docentes perciben como retos o desafíos con base en su experiencia en el programa de educación a distancia, el uso de las tecnologías, siempre y cuando no se logren cumplir los objetivos académicos que requieren de su uso eficaz (Lu, Barrett, & Lu, 2020). Asimismo, identifica una fuerte necesidad frente a procesos formativos sobre metodología en educación a distancia haciendo uso efectivo de las tecnologías, y a la innovación debido a que identifica docentes con resistencia a procesos de actualización e innovación tecnológica, percibiendo una fuerte necesidad de interés por recibir capacitación que permita enfrentar dicho reto. Sobre esto, citando a Sanz, García, Ruíz y Domínguez (2007) expresaron que enfrentar los retos en educación conlleva a procesos de reflexión, asimilación y orientación eficaz.

4.2.3. Carencias

El docente del programa de educación a distancia manifiesta que existen algunas carencias que considera urgentes de solucionar, como la necesidad de capacitación y una formación continua que contribuya a su labor pedagógica.

4.2.3.1. Necesidad de capacitación. La mayor carencia que identifica el docente es la necesidad de capacitaciones que permitan el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias digitales, de manera que desde su percepción considera que deben ser promovidas por su centro de trabajo como forma de brindarle soporte laboral y contribuir en la realización de sus actividades diarias con eficacia. De igual forma, asegura que no hay un proceso de inducción apropiado

para el docente que ingresa a laborar al programa de educación a distancia sobre sus actividades diarias.

«Si tuviera una capacitación esto sería mucho más fácil y podría hacer mejores cosas.» (D1)

«Si bien es cierto, somos profesionales, pero nuestra carrera no siempre puede abarcar tantas ramas por aprender. Siempre va a existir la necesidad de una capacitación.» (D2)

«[...] lo que falta es que nos capaciten.» (D3)

«Todavía nos falta mucho por aprender y para poderlas utilizar correctamente en el aula virtual y en la interacción con el alumno.» (D3)

«Nos falta más capacitación porque han ingresado profesores nuevos y algunos de ellos no tenían ese conocimiento de realizar un trabajo virtual.» (D4)

«La columna vertebral en todo el PEAD es el uso de las competencias digitales. Pero aun fallamos porque no tenemos las capacitaciones necesarias para utilizar de la manera correcta las herramientas digitales.» (D7)

El docente considera que su centro laboral no promueve el desarrollo de competencias digitales a pesar de que, desde su experiencia docente, percibe al programa de educación a distancia como una modalidad que brinda educación virtual; sin embargo, también siente que hay una reciente preocupación por innovar en recursos tecnológicos sin determinar cuáles, y considera que la mejora de su centro laboral también contribuye positivamente a su mejora profesional.

«El PEAD, no promueve, no mucho la verdad, porque si bien es cierto que el PEAD es un programa dedicado a la educación virtual desde hace muchos años, debería estar mucho más relacionado a los entornos virtuales, cosa que no se ha llevado por ese lineamiento y recién se está buscando llegar a ello.» (D6)

"Hay interés, pero no el necesario, no solo por parte de los docentes sino también por parte de la dirección del programa" (D8) "Muchas veces los colegios no le dan mucha importancia a una plataforma digital, cuando es importante. Parte de mí va mejorando junto al programa. Siento que con el tiempo se van a ir dando las innovaciones y los cambios. " (D8)

Igualmente, el docente asegura de manera directa no haber recibido ninguna capacitación respecto al uso de recursos tecnológicos:

«Necesito que el programa en el que yo trabajo nos brinde capacitaciones. Porque en realidad no las ha brindado.» (D4)

«Claro que sí, son muy necesarias y por eso mismo es que yo siempre a toda reunión que hay siempre manifiesto que necesitamos una capacitación permanente sobre el tema. Siempre nos tienen que capacitar para estar a la

par del avance de la tecnología porque no nos podemos quedar, esto es como cualquier otra profesión o carrera, si nos quedamos, perdemos.» (D3)

«[...] siento que esto debería ser parte de la capacitación misma, para que ella pueda desarrollarse con facilidad en la plataforma que laboramos [...]. Además, habrá una capacitación que no está a cargo de alguien externo, como de alguna editorial o consultoría, sino de alguien del programa mismo, un maestro es quien nos brindara la capacitación. Sería bueno una capacitación externa con expertos en el tema.» (D4)

«El programa siempre está al tanto. Enfocándolo en la preocupación del programa en cuanto al desarrollo y uso de competencias digitales, sí hay una preocupación para lograr capacitaciones, pero siempre hay objetivos que impiden tenerlas.» (D5)

El docente asegura que si se brinda capacitaciones, su labor pedagógica se tornaría más sencilla de realizar y tendría mejores resultados. Además, manifiesta la necesidad de capacitación sobre el uso de los recursos tecnológicos, debido a que su uso es transversal dentro del programa de educación a distancia; reconociendo que las capacitaciones contribuirían a desarrollar y fortalecer sus competencias digitales.

«Bueno, todo lo que sea capacitación dentro del programa me ayuda a desarrollar y fortalecer competencias digitales. La capacitación que debería brindarme una institución por el momento no la tenemos.» (D3)

«Necesito mucha más capacitación para seguir desarrollando y fortaleciendo mis competencias digitales. Específicamente, capacitaciones sobre el manejo de la plataforma del programa al que pertenezco.» (D5)

No obstante, al no recibir capacitaciones por parte de su centro laboral, el docente se percibe como un profesional investigador y autodidacta, debido a que se auto capacita a través de la indagación en diversas fuentes de internet, y ello lo relaciona directamente a la elaboración de material educativos, como el módulo informativo y el cuaderno de actividades. También considera que estas actividades permiten mejorar sus capacidades en el manejo de las tecnologías; y manifiesta que su exploración y aprendizaje empírico contribuyen también al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales que permiten poder realizar sus actividades diarias.

«Aunque yo he entrado a investigar, buscar información en internet sobre la elaboración de videos e incluso me mandaron material de la institución a cerca de ello, pero de repente podría ser mucho más didáctico este material para no confundirme tanto y poder mejorar mis capacidades de manejo de la tecnología.» (D1)

«Si no tenemos la base, nosotros mismos tenemos que indagar para

aprender a utilizarla y obtener todos los beneficios, cosa que se ahorraría con una buena capacitación.» (D6)

«[...] como ya te he dicho, para poder manejar de la mejor manera el aula virtual, pues sin capacitación nosotros tenemos que aprender solos, somos autodidactas y creo que eso no es correcto.» (D3)

«Todos sabemos empíricamente, pero no sabemos un conocimiento al 100%. Con el caminar del tiempo vamos a mejorar y desarrollar las competencias digitales en su totalidad [...]. Otra experiencia negativa es que hemos tenido un cambio de plataforma, sin capacitación, hemos experimentado el cómo utilizarla de manera empírica y hemos cerrado en momento de evaluar y desarrollar exámenes. A veces me pasaba que, al configurar la página, colocaba la fecha del examen mal y al iniciar mi jornada de trabajo ya tenía una serie de mensajes preguntándome por la fecha real. Entonces eso me traía problemas por la falta de capacitación.» (D8)

El docente también asegura haber manifestado a los directivos del programa su sentir frente a las necesidades de capacitaciones para desarrollar y fortalecer sus competencias digitales, empero, no ha recibido hasta el momento respuesta a su solicitud, por lo que perciben poco interés.

«Eso es lo que también le hemos solicitado a la coordinación a través de un FODA en nuestra reunión. Un poco más de ayuda. Antes que llegara si había cursos de capacitación, pero ahora eso se ha dejado un poco de lado. La subdirectora general ha dicho que va a poner énfasis en eso. Ya se verá su respuesta.» (D1)

«Sí, nosotros cuando hemos tenido alguna reunión general con el subdirector y la coordinadora académica, mencionamos la necesidad de esta capacitación y siempre se nos responde que, si se va a dar, pero no se nos da.» (D3)

«[...] es fundamental las capacitaciones constantes para aprender a manejar en su totalidad las competencias digitales.» (D4)

«Si bien se pide que apliquemos innovaciones en nuestro trabajo, no hay una respuesta favorable cuando se pide ayuda para manejar mejor las herramientas digitales.» (D6)

«Hemos expresado nuestro sentir, que necesitamos capacitaciones, nuevos equipos tecnológicos, porque es una necesidad urgente, sin embargo, no hay una respuesta concreta de parte de la gestión general.» (D7)

Reconoce que hubo una capacitación frente al uso del aula virtual, sin embargo, desde su percepción, la consideran sin significancia, debido a que no hubo un acompañamiento permanente, no se resolvieron dudas y no hubo soporte tecnológico, por lo que tuvieron que aprender por ellos mismos.

«Por ejemplo, el joven encargado de última aula virtual siempre se ofreció a darnos una capacitación y nunca nos brindó esa capacitación que tanto solicitamos. Se aparecía cada vez que podía y no era constante su

asesoramiento, pero venía por momentos, con temporadas en donde no venía.» (D3)

«No sirvió, fue como si no hubiéramos tenido nada.» (D4)

«Dentro del programa, en realidad, hubo una sola capacitación al comienzo para poder utilizar la plataforma nueva, de ahí no hubo más. De ahí solo hubo un monitoreo porque el administrador de esta plataforma venía cada cierto tiempo, nos hacía algunas preguntas y trataba de responderlas en su totalidad, no fue significativa.» (D4)

En relación con las necesidades de capacitación docente en un contexto de educación a distancia mediado por el uso de las tecnologías, Mosalve (2011) y Leoni (2008) sostuvieron que la capacitación que se le brinda al docente, permite que pueda involucrarse y contextualizarse de manera significativa en la modalidad de educación a distancia, a modo de brindarle recursos que le permitan enfrentar las experiencias desafiantes que se puedan presentar, de igual modo afirman que las capacitaciones contribuyen a que el docente se sienta más seguro y motivado al realizar sus actividades diarias.

4.2.3.2. Formación continua. En lo que respecta a formación continua, se ha identificado a un grupo de docentes que aseguran no haber recibido ningún curso formativo que contribuya al desarrollo de sus competencias digitales.

«De hecho, no he llevado ningún curso relacionado a ello. Para lo que nos capacitaban en presencial el colegio fue cuando por ejemplo hacíamos las libretas y esas cosas en forma digital. Pero no he participado en algún curso por cuenta propia.» (D1)

«He participado en cursos, pero no relacionados con competencias digitales.» (D2)

«Realmente, no. He llevado cursos en el que utilizaba la tecnología a distancia y presencial. Llevábamos un diplomado de gestión educativa de la Universidad San Ignacio de Loyola, en el mismo colegio. Todavía no he llevado un curso respecto a manejar las competencias digitales.» (D4)

Asimismo, también se identificó a un grupo de docentes que manifestaron haber realizado cursos formativos con relación al uso de las tecnologías y consideran que les ha servido para poder desenvolverse en el programa de educación a distancia.

«[...] ahora estoy haciendo una maestría en TIC en la Universidad de la Católica para poder aportar lo que estoy aprendiendo en el programa. Por ejemplo, actualmente estamos en la elaboración de recursos multimedia. En

si se enfoca en desarrollar herramientas como infografías, videos, etc. Por otro lado, se enfoca en el desarrollo de aprendizaje cooperativo por medio del modo virtual. Esto me ayuda a poder desarrollar habilidades tecnológicas.» (D7)

«Me estoy preparando en un curso de implementación de herramientas multimedia para el aprendizaje del estudiante. Todo ello para implementarlo en mis actividades diarias. Además, asistiendo a charlas con expertos a cerca de estos temas. Por ahora estoy en proceso pero sí te ayuda.» (D8)

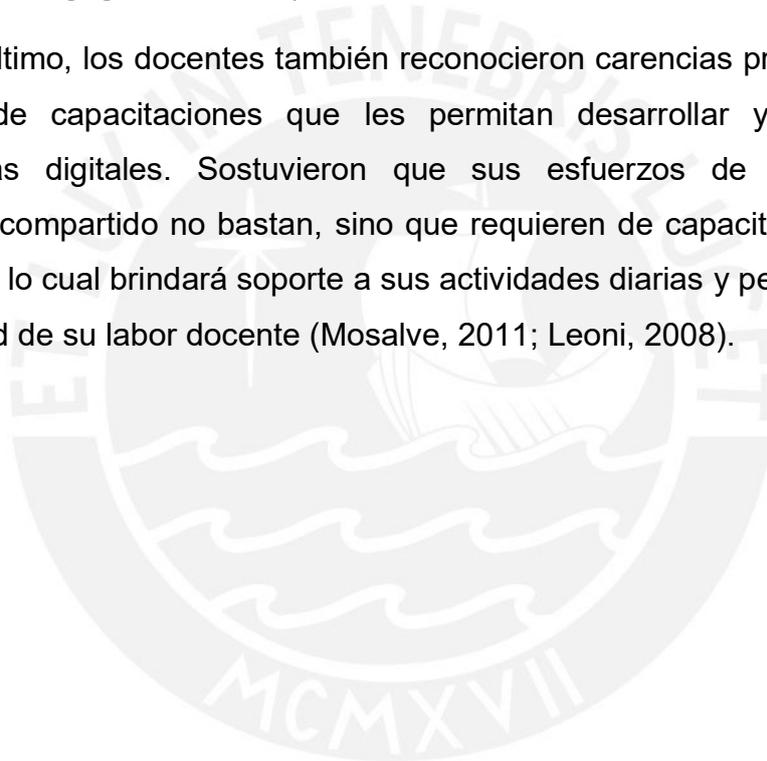
Por tanto, se infiere que la formación continua sobre cursos de competencias digitales contribuye a que realicen un mejor desempeño laboral, reflejándose en el uso adecuado de los recursos tecnológicos, así como el mantenerse actualizado frente a la innovación tecnológica e implementando nuevas herramientas o recursos tecnológicos en sus roles diarios, logrando contribuir al programa un aporte significativo.

De modo que, las carencias que percibe el docente en el programa de educación a distancia se manifiestan en la fuerte necesidad de capacitaciones que respalden la eficacia de su trabajo como tal, así como capacitaciones que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales (Tavukcu, Arap, & Ozcan, 2011). De igual modo, percibe a la formación continua en temas tecnológicos como una necesidad de mejora profesional que le permite mantenerse actualizado y acorde con las innovaciones tecnológicas.

De ese modo, las necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales en docentes, tiene como resultado desde las percepciones de los docentes y el análisis interpretativo una fuerte necesidad por consolidar una definición sobre competencias digitales a manera de identidad institucional, lo que contribuirá a construir objetivos en común frente al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en los docentes, con una utilidad más productiva y eficaz en el acompañamiento docente; asimismo, propiciar espacios de reflexión individual y compartida entre colegas frente a sus experiencias de éxito respecto al desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales brindando aportes y consolidando aprendizajes significativos (Ala-Mutka, 2011; García, 2016; Castañeda et al., 2018; Téllez, 2017).

También dentro de las necesidades se identificaron retos/desafíos que perciben los docentes al realizar sus actividades diarias, teniendo como resultado deficiencias frente al uso eficaz de las tecnologías, por lo que el docente se percibe inseguro cuando no tiene conocimiento y dominio de los recursos tecnológicos con los que cuenta el programa de educación a distancia, así como una fuerte necesidad frente a procesos formativos sobre evaluaciones y metodologías de enseñanza-aprendizaje que respondan al contexto de educación a distancia, por lo que resulta indispensable brindar un soporte de sensibilización, motivación y acompañamiento profesional para incorporar la innovación tecnológica en las actividades pedagógicas diarias (Florido, & Florido, 2003; Gros, & Silva, 2005).

Por último, los docentes también reconocieron carencias proyectadas en la necesidad de capacitaciones que les permitan desarrollar y fortalecer sus competencias digitales. Sostuvieron que sus esfuerzos de investigación y aprendizaje compartido no bastan, sino que requieren de capacitaciones a cargo de expertos, lo cual brindará soporte a sus actividades diarias y permitirá asegurar la efectividad de su labor docente (Mosalve, 2011; Leoni, 2008).



CONCLUSIONES

1. Las competencias digitales en la modalidad de educación a distancia han logrado en la actualidad un importante nivel de significancia, debido a que permiten asegurar el desempeño eficiente de los docentes mediante el desarrollo de sus capacidades, habilidades y criterios para gestionar recursos y estrategias sobre el uso de las TIC, así como metodologías que permitan brindar soporte pedagógico a los estudiantes desde la planificación y ejecución de la práctica docente, facilitando el aprendizaje en nuevos escenarios educativos mediados por las tecnologías y redes, así como el cumplimiento de los objetivos institucionales propios de la era digital.
2. Los docentes perciben que al realizar sus actividades diarias (revisión y evaluación de actividades, elaboración de materiales educativos, búsqueda e identificación de información y tutoría), están desarrollando y fortaleciendo sus competencias digitales, debido al interés que mantienen por adaptarse al contexto educativo donde laboran, percibiéndose a sí mismos como investigadores y autodidactas desde la indagación en sitios *web*. También reconocen su interés por mantener una comunicación permanente con sus estudiantes con el fin de acompañarlos e identificando sus necesidades, fortalezas y debilidades, valiéndose del uso de recursos digitales como el *chat* del aula virtual y el correo institucional. Sin embargo, perciben también, desde su experiencia, la necesidad de implementar mayores recursos tecnológicos que posibiliten una comunicación fluida en tiempo real con horarios flexibles, debido a que consideran a los medios de comunicación utilizados en el programa como limitantes e insuficientes.
3. Los docentes reconocen como logro el uso de la plataforma virtual y el correo institucional, aunque también aceptaron no haber desarrollado por completo sus competencias digitales debido a que solo se limitan al uso de dichas tecnologías. No obstante, aseguran encontrarse en un proceso de mejora y manifiestan interés en desarrollar competencias digitales, por lo que requieren capacitaciones para solucionar esa carencia.
4. Al explorar cómo vivencian y experimentan los docentes sus competencias digitales, se identificaron las vivencias de emociones positivas (interés, gratitud, tranquilidad y satisfacción) y negativas (angustia, fastidio y miedo) durante la

realización de sus actividades diarias, usando los recursos digitales (aula virtual, correo institucional), así como al interactuar con sus colegas, los estudiantes y padres de familia. También percibieron que las emociones que experimentan influyen en su estado de ánimo y en la formación de lazos afectivos con los integrantes de la comunidad educativa, lo cual además contribuye a sus aspiraciones de mejora, motivación y actitudes para desarrollar y fortalecer sus competencias digitales.

5. Se identificaron tres necesidades respecto a las competencias digitales. En principio, la mayoría de docentes no tiene clara la definición de competencias digitales, limitándola al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, se requiere trabajar en una definición consensuada y en la significancia de competencias digitales docentes. De igual forma, se reconoce la importancia de recibir capacitaciones especializadas de parte de la propia institución, que contribuyan a desarrollar y fortalecer sus competencias digitales, a cargo de profesionales expertos en el tema; así como la necesidad de mantener una formación continua personal a manera de actualizarse en temas de innovación tecnológica y metodologías apropiadas para la modalidad de educación a distancia, mediada por el uso de recursos digitales y herramientas tecnológicas.
6. El desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en el docente, contribuye al uso eficiente y productivo de las TIC en el ámbito educativo, favoreciendo su empoderamiento frente a temas digitales e interacciones con recursos y herramientas tecnológicas. Esto permitirá que el docente enfrente positivamente retos y desafíos como la innovación tecnológica y la actualización de metodologías para escenarios educativos mediados por el uso de las tecnologías, aportando aprendizajes y experiencias significativos y evitándose actitudes de resistencia al cambio.

RECOMENDACIONES

a. A nivel de la institución:

- Realizar un proceso de inducción completa a los docentes que inician su labor en la institución para clarificar, desde un inicio, cuáles son las actividades que debe realizar, así como el uso adecuado de los recursos tecnológicos con los que se cuenta, los procesos de elaboración de materiales educativos, y la metodología de enseñanza y formas de evaluación.
- Promover espacios de trabajo colaborativo entre los docentes para compartir sus vivencias y generar formas de apoyo en la planificación, ejecución de actividades diarias y desarrollo de la práctica docente, compartiendo experiencias exitosas sobre competencias digitales con el fin de mantener la mejora continua y consolidar aprendizajes significativos, así como la construcción de objetivos institucionales para obtener logros compartidos.
- Propiciar espacios de recojo de información sobre las percepciones de los docentes respecto a su sentir y a sus necesidades como docentes de la modalidad, para identificar cuáles son sus carencias y limitaciones respecto a sus quehaceres pedagógicos, e implementar proyectos enfocados en brindarles soporte y acompañamiento especializado.
- Promover capacitaciones en uso de las TIC, metodologías en educación a distancia, procesos de evaluación, tutoría e implementación de recursos y herramientas digitales a cargo de profesionales expertos en el tema, con el fin de contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales de los docentes.

b. A nivel de investigaciones futuras:

- Completar la investigación con un diseño mixto. La aplicación de un cuestionario de competencias digitales ayudaría a reconocer el nivel en el que se encuentran los docentes para poder atender sus necesidades en función de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8 (12) 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a Conceptual Understanding*. Seville, Spain: European commission.
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología educativa*, 1-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- Arraigada, J. (2016). *Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2) 409-430. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Badia, A. (2016). *Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente*. Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB
- Bahadur, S. (2018). Phenomenology: A Philosophy and Method of Inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5 (1) 215-222. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180603.pdf>
- Bates, A. (2015). Teaching in a Digital Age. Recovered from <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1) 1-10. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 49, 1-6. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34247/La%20educaci%c3%b3n%20a%20distancia%20como%20estrategia%20de%20inclusi%c3%b3n%20social%20y%20educativa%20-%20Revista%20Mexicana%20de%20Bachillerato%20a%20Distancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabero, J., & Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44 (4) 44-45. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59053/La_educacion_formal_de_los_formadores_de_la_era_digital_los_educadores_del_siglo_XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabral, B. (2011). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cano, A., & Vaca, J. (2017). Usos iniciales y desusos de la estrategia "Habilidades digitales para todos" en escuelas secundarias de Veracruz. *Perfiles educativos*, 35 (142) 8-26.

- Carmona, K., Angulo, J., Torres, C., & Madrid, E. (2015). *Aproximación al concepto de competencia digital y su contribución en el proceso educativo*. México, D.F.: Editoriales e Integrales, S.A. de C.V
- Carrera, F., & 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.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56 (6) 1-20. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/321581/225651>
- Dantas, D., Moreira, V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*, 27 (2) 247-257. Recuperado <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v27n2/art10.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7) 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Domínguez, J., Rama, C., & Rodríguez, J. (2013). *La educación a distancia en el Perú*. Chimbote, Perú: Gráfica Real S.A.C.
- Esteve, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 18, 85-107. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71867/Las_emociones_en_el_ejercicio_practico_d.pdf;jsessionid=1A4966B0252AE82AD45929C15184D7DC?sequence=1
- Espino, J. (2018). *Competencias digitales de los docentes y desempeño pedagógico en el aula*. (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Fernández, K., & Vallejo, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de educación y desarrollo*, 29, 29-39. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Fernandez.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata S.L.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-Learning Autonomy of Distance Education Students. *Open Praxis*, 8 (3) 191-201. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112557.pdf>
- Flores, R. (2013). Manual de Perúeduca: Sistema digital para el aprendizaje. Recuperado de http://www.perueduca.pe/documents/23469250/0/_Manual.pdf
- Florido, M., & Florido, R. (2003). La educación a distancia, sus restos y posibilidades. *Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA)*, 1, 1-9. Recuperado de <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/EaDretos.pdf>
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43 (3) 785-798. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-S1517-9702201610149719.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1) 201-229. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

- García, A. (2016). Las competencias digitales en el ámbito educativo. Recuperado de <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130340/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, A., Ruíz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Ariel S.A. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo_Garcia-Aretio2/publication/235794287_De_la_educacion_a_distancia_a_la_educacion_virtual/links/0f3175331b5c898fdb000000.pdf
- García, A. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2 (1) 11-40. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20705/historia_educacion.pdf
- García, A. (2003). La educación a distancia: una visión global. *Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 146, 19-27. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20182/educdistanc_visionglobal.pdf
- García, A., García, B., García, P., Quintanal, J., & Ruíz, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en américa latina*. Madrid, España: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Recuperado de http://www4.pucsp.br/cehal/downloads/relatorios/revista_a_distancia/libro_garcia_aretio_%20concepcion_%20y_tendencias_%20de_la_educ_a_distancia_en_AL.pdf
- Georgiou, M. (2018). Issues that revolve around the concepts of distance education and e-learning. *International Conference on e-Learning*, 74 (4) 205-209. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590272.pdf>
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology*, 2 (11) 176-192. Recovered from https://www.researchgate.net/publication/318451180_The_Descriptive_Phenomenological_Psychological_Method
- Gros, B., & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1) 1-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41207652_La_formacion_del_profesora_do_como_docente_en_los_espacios_virtuales_de_aprendizaje
- Guerrero, R., Oliva, T., & Ojeda, G. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38 (2) 1-5. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v38n2/0102-6933-rgenf-1983-144720170267458.pdf>
- Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia, antropología y fuentes orales*, 4, 23-61. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261774851_La_entrevista_semi-estructurada_de_final_abierto_Aproximacion_a_una_guia_operativa
- Intef. (2017). *Marco Común de Competencia Digital*. España: Intef. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- ISTE (2017). Estándares de la Sociedad Internacional de Tecnología Educativa (ISTE) para docentes. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/iste-estandares-docentes-2017.pdf>

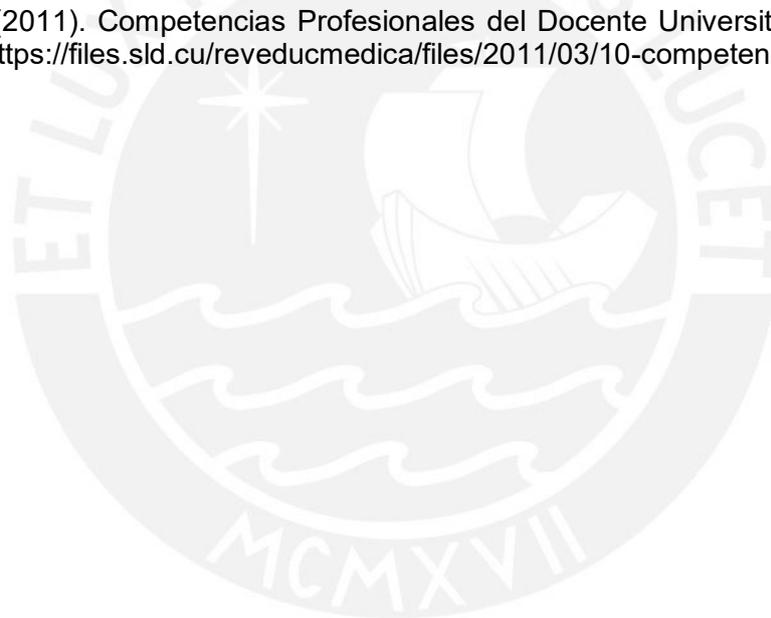
- Jaatinen, J., & Lindfors, E. (2019). Makerspaces for Pedagogical Innovation Processes: How Finnish Comprehensive Schools Create Space for Makers. *Design and Technology Education*, 24 (2) 1-25. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1221415.pdf>
- Jorgensen, T. (2018). *Digital skills Where universities matter*. Belgium: European University Association
- Khan, S. (2014). Qualitative Research Method – Phenomenology. *Asian Social Science*, 10 (21) 298-310. Recovered from https://www.researchgate.net/publication/286504139_Qualitative_Research_Method_-_Phenomenology
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Leoni, S. (2008). Características e importancia que presenta la autonomía para un alumno en educación a distancia. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-3. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/cccss/02/sl.pdf>
- Lu, C., Barrett, J., & Lu, O. (2020). Teaching Physical Education Teacher Education (PETE) Online: Challenges and Solutions. *Journal of Educational Research and Practice*, 29 (2) 13-17. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267187.pdf>
- Marcón, S. (2013). *Sistema digital para el aprendizaje de Perú Educa*. Lima, Perú: MINEDU.
- Mari, R., Bo, M., & Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *Revista de Ciencias de l'Educació*, 25 (20) 113-132. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234112049_Propuesta_de_Analisis_Fenomenologico_de_los_Datos_Obtendidos_en_la_Entrevista
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación* 17(33) 7-27.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Martínez, M., Sádaba, C., & Serrano, J. (2018). Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales un análisis de ScholarTIC. *Prisma Social: revista de investigación social*, 20, 129-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360024>
- Mego, N. (2019). *E-LEARNING. Conceptos, Importancia de la enseñanza E-learning, Ventajas y desventajas, principales herramientas de la enseñanza E-learning, principales aplicaciones* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Moncada, S. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en Educación Médica*, 3 (10) 106-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733229007.pdf>
- MINEDU (2003). Ley general de educación N°28044. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- MINEDU (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima, Perú: MINEDU
- MINEDU (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú: por: Corporación Gráfica Navarrete Carretera

- MINEDU (2016). Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la educación 2016-2021. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5937/Estrategia%20nacional%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20digitales%20en%20la%20educaci%C3%B3n%202016-2021%20de%20las%20TIC%20a%20la%20inteligencia%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU (2018). Encuesta Nacional a docentes de Instituciones Educativas públicas y privadas - ENDO 2018. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/5384052/FICHA+TECNICA+END+O+2018.pdf>
- Ministerio de Educación de Argentina (2018). Escuelas del futuro: escuelas red. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Enlaces, innovación y calidad en la era digital 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación*. Chile: Ministerio de Educación de Chile
- Monsalve, J. (2011). Importancia de la educación a distancia en la actualidad. *Lámpsakos*, 3 (6) 20-22. Recuperado de https://www.Importancia_de_la_Educacion_a_Distancia_en_la_Actu.pdf
- Morales, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5 (1) 88-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443008.pdf>
- Mork, F., & Krumsvik, R. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9 (4) 250-280. Recovered from https://www.researchgate.net/publication/269222866_Development_of_Student_Teachers'_Digital_Competence_in_Teacher_Education_-_A_Literature_Review
- Mourad, B., Mehdi, K., y Toufik, A. (2018). Digital competence of Moroccan Teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14 (2) 99-120. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190022.pdf>
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (19) 137-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86926976007.pdf>
- Padilla, A., Gámiz, V., y Romero, A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56 (1) 109-127. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2020v56n1/educar_a2020v56n1p109.pdf
- Pavié, A. (2011). Enfoque basado en competencias: indicaciones sobre procedimientos de evaluación de los aprendizajes. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305490422_Enfoque_basado_en_competencias_indicaciones_sobre_procedimientos_de_evaluacion_de_aprendizajes
- Pérez, A. (2013). La era digital. Nuevos desafíos educativos. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a9.pdf>

- Pérez, A. (2011). Escuela 2.0. Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud*, 92, 63-86. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-06.pdf>
- Perrenoud, P. (2013). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pintor, M. (2013). *El impacto de las competencias digitales en los docentes de las instituciones educativas públicas de básica secundaria en los procesos de formación de estudiantes*. (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey EGE, Colombia.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2) 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa. Actualidades investigativas en *Educación*, 10 (1) 1-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280963907_El_concepto_de_calidad_educativa_Una_mirada_critica_desde_el_enfoque_historicocultural
- Roldan, N., Mesa, D. & Sánchez, A. (2005). *Educación Virtual, reflexiones y experiencias*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Salinas, J., De Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (1) 145-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>
- San Martín, V. (2010). Formación basada en competencias: historia y perspectivas de futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5, 7-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309854254_Formacion_basada_en_competencias_historia_y_perspectivas_de_futuro
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31 (3) 11-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031302.pdf>
- Santos del Real, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31 (2) 69-96. Recovered from <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031204.pdf>
- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (3) 67-85. Recovered from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156912.pdf>
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5 (1) 2-17. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf>
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19) 247-257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>

- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Silva, J. & Gros, B. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Ibero Americana*, 36 (1). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/959Gros.PDF>
- Snow, W., y Coker, K. (2020). Distance Counselor Education: Past, Present, Future. *Professional Counselor*, 10 (1) 40-56. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251002.pdf>
- Tavukcu, T., Arap, I., & Ozcan, D. (2011). General overview on distance education concept. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3999-4004.
- Téllez, E. (2017). Reflexiones en torno a la “ciudadanía digital”. *DOXA*, 7 (13) 47-65. Recuperado de <https://journals.sfu.ca/doxa/index.php/doxa/article/viewFile/34/28>
- Torres, P., & Rama, C. (2018). Distance Education Leaders in Latin America and the Caribbean. *Journal of Learning for Development*, 5 (1) 5-12. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174462.pdf>
- Toraby, E., & Modarresi, G. (2018). EFL Teachers' Emotions and Learners' Views of Teachers' Pedagogical Success. *International Journal of Instruction*, 11 (2) 513-526. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175010.pdf>
- Touriñan, J. (2017). El concepto de educación. carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual Redipe*, 6 (12) 24-65.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de enfermería neurológica*, 11 (2) 98-101. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65 (2) 329-332. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10 (5) 207-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Unesco (2005). La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf
- Unesco (2011). Unesco ICT competency framework for teachers. Recovered from <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf>
- Valdivieso, T. (2010). Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 33 (1) 1-18.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: IDEA BOOKS, S.A.

- Veloso, C. (2012). Incorporación de las TIC en el sistema educacional chileno. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 149-162. Recuperado de <https://www.Dialnet-TICEnLaEducacionChilena-4169419.pdf>
- Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2) 103-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Yildiz, M., & Mukaddes, E. (2018). An Investigation on Instructors' Knowledge, Belief and Practices towards Distance Education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6 (2) 1-20. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174814.pdf>
- Yilmaz, B. (2019). Distance and Face-to-Face Students' Perceptions towards Distance Education: A Comparative Metaphorical Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (1) 191-207. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201959.pdf>
- Yilmaz, B., & Banyard, P. (2020). Engagement in Distance Education Settings: A Trend Analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (1) 101-120. Recovered from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239121.pdf>
- Zabalza, M. (2011). Competencias Profesionales del Docente Universitario. Recuperado de <https://files.sld.cu/reveducmedica/files/2011/03/10-competencias-docentes.pdf>



ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de investigación: guion de preguntas

GUION DE LA ENTREVISTA

CODIGO DE IDENTIFICACIÓN:

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Percepciones de los docentes, que laboran en un Programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales

FECHA	
HORA DE INICIO	HORA DE FIN

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO:

GÉNERO	Femenino	Masculino
EDAD		
NIVEL AL QUE ENSEÑA	Primario	Secundario
ÁREA AL QUE ENSEÑA		
TIEMPO DE SERVICIO EN EL PROGRAMA		
HORAS DE CARGA LABORAL SEMANAL		

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

Explorar a través de las percepciones de los informantes como vivencian y experimentan sus competencias digitales desempeñándose como docentes de un Programa de educación a distancia. Asimismo, desde su experiencia identificar cuáles son las necesidades para desarrollar y fortalecer sus competencias digitales.

INDICACIONES:

- Agradecer por la participación del entrevistado y ofrecer una breve presentación del entrevistador
- Informar sobre la necesidad de formar el consentimiento informado.
- Contextualizar la reunión. Dar a conocer el objetivo de la entrevista y de la investigación.
- Aclarar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Informar sobre la grabación en audio de la entrevista.
- Reiterar la confidencialidad de la información.
- Recordar la duración aproximada de la entrevista: entre 60 y 70 minutos.

PREGUNTAS

A. Vivencias desde las experiencias laborales de los docentes sobre sus competencias digitales.

1. Podría narrarme lo que usted hace normalmente en un día de trabajo, ¿qué actividades realiza dentro del Programa de educación a distancia?

B. Necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales en docentes.

2. Desde su experiencia como docente de un Programa de educación a distancia, ¿a qué retos y exigencias se enfrenta?, ¿de qué manera enfrenta estos retos?

A. Vivencias desde las experiencias laborales de los docentes sobre sus competencias digitales.

3. Todo docente a lo largo de su trayectoria desarrolla diversas competencias que permitan el acompañamiento oportuno del aprendizaje. Desde su experiencia como docente, ¿Cómo definiría competencias digitales?
¿Considera usted que ha logrado desarrollar competencias digitales? Comente al respecto
4. Para su labor diaria como docente, ¿se requieren competencias digitales? ¿por qué?
5. ¿Podría contarme alguna experiencia que ejemplifique sus competencias digitales?
6. ¿Qué anécdotas podría mencionarnos dentro de su labor como docente en el programa de educación a distancia?

B. Necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales en docentes.

7. ¿Qué actividades, dentro de su labor diaria docente, le permiten desarrollar y fortalecer competencias digitales?
8. ¿Considera usted que su centro laboral promueve el desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales? ¿Por qué?
9. ¿Ha participado en algún curso o taller orientado a desarrollar, fortalecer y reforzar sus competencias digitales? Comente al respecto

10. ¿Qué necesita usted, para seguir desarrollando y fortaleciendo sus competencias digitales?, ¿cómo considera que se cubrirían dichas necesidades?

CIERRE:

Comentario adicional del informante

Agradecimiento y despedida



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito del presente Protocolo de Consentimiento Informado es brindarle información sobre el tema y objetivos de la investigación, así como conocimiento sobre su participación en este proceso.

La investigación es conducida por Yelitza Rodríguez Borja, alumna de la Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa de la PUCP. Y tiene por título “Percepciones de los docentes que laboran en un Programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales”, cuya finalidad de estudio es responder a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las percepciones de los docentes, que laboran en un Programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales?, por tal motivo, se ha considerado pertinente realizar una entrevista compuesta por 10 preguntas, enfocadas en dos temas que desde el desarrollo de esta investigación consideramos relevantes

- Vivencias desde las experiencias laborales de los docentes sobre sus competencias digitales.
- Necesidades para desarrollar y fortalecer competencias digitales en docentes.

Por tanto, mediante el presente Protocolo le solicitamos su consentimiento para ser partícipe de este estudio, respondiendo preguntas que permitirán recoger información valiosa para la investigación. La entrevista durará aproximadamente una hora, siendo grabada para que, una vez finalizada la entrevista, esta será transcrita.

Es necesario aclarar que la participación de este estudio es estrictamente voluntaria. Sus datos se mantendrán en anonimato, por ello, se usará un código de identificación. Asimismo, toda información obtenida será confidencial y únicamente utilizada para cumplir con el propósito de esta investigación, por consiguiente, una vez finalizado el proceso de análisis, las grabaciones serán eliminadas.

Si tiene alguna duda, puede realizar preguntas que permitan aclararlas en cualquier momento de la sesión. Igualmente, si se siente incómodo o desea retirarse de la sesión, está en todo su derecho de hacerlo, tal acción no lo perjudicará de ninguna forma, usted tiene la libertad de responder o no responder a las preguntas del entrevistador.

Finalizada la entrevista, se le brindará una copia del Protocolo de Consentimiento Informado.

Desde ya agradecemos su participación

Yelitza Rodríguez Borja

Luego de haber leído Protocolo de Consentimiento Informado, y teniendo conocimiento del tema de estudio, así como sus objetivos, acepto participar de manera voluntaria de la investigación “Percepciones de los docentes que laboran en un Programa de educación a distancia de EBR, sobre sus competencias digitales”, conducida por la Srta. Yelitza Rodríguez Borja.

Reconozco y confirmo que he sido informado del destino de mi aporte en la investigación y que la información que brinde será estrictamente confidencial y solo utilizada para este estudio. Asimismo, tengo conocimiento de que puedo hacer preguntas en cualquier momento de la sesión con la finalidad de despejar cualquier duda o inquietud, de igual forma puedo retirarme, sin que esta acción afecte mi persona.

Entiendo que me entregarán una copia del Protocolo de Consentimiento Informado y que puedo acceder a los resultados de esta investigación, una vez concluida.

Nombre del Participante

Firma del participante

Fecha

