



Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

ISSN: 2172-7929

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz

España

Bonelo Morales, Katya; Llorent Bedmar, Vicent
COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Hachetetepé. Revista científica de educación y
comunicación, núm. 26, 2023, Enero-Mayo, pp. 1-14
Universidad de Cádiz
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683773980002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA*

DIGITAL TEACHING COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION: A NARRATIVE INVESTIGATION

COMPETÊNCIA DOCENTE DIGITAL NO ENSINO PRIMÁRIO: UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Katya Bonelo Morales

Universidad de Cádiz, España

<https://orcid.org/0000-0003-4381-2968>

katya.bonelo@uca.es

Vicent Llorent Bedmar

Universidad de Sevilla, España

<https://orcid.org/0000-0003-4166-6098>

llorent@us.es

Recibido: 11/11/2022 Revisado: 03/12/2022 Aceptado: 12/12/2022 Publicado: 13/01/2023

Resumen: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación conforman un elemento clave en la sociedad actual, hecho que conlleva que en el sector educativo resulte esencial atender y responder a las demandas digitales del alumnado. Las continuas transformaciones sociales deben ser apreciadas y trabajadas desde las escuelas, siendo el profesorado el que posee la responsabilidad de presentar actualizaciones en los pensamientos y conocimientos, ofreciendo metodologías, estrategias y recursos en la nueva era digital. Ante tal planteamiento, el principal objetivo de la investigación se encuentra en conocer y comprender cuál es la preparación tecnológica que reciben los maestros de Educación Primaria para desarrollar la competencia digital docente, pretendiendo saber qué motivos son los que incitan el trabajo tecnológico en las aulas. Para ello, se concreta un estudio de corte cualitativo que se desenvuelve a partir de la metodología narrativa, esto es, de la voz y experiencia de un maestro en activo para realizar un acercamiento a la realidad que engloba el fenómeno digital en la formación del profesorado. Los resultados se ofrecen mediante núcleos de sentido o contenido que estructuran, en cinco epígrafes, los puntos más destacados por un docente que aprecia la preparación tecnológica educativa como base en el desarrollo profesional.

Palabras claves: Educación; Formación permanente; Competencia digital docente; Tecnologías; Narrativa.

Abstract: Information and Communication Technologies make up a key element in today's society, a fact that means that in the educational sector it is essential to meet and respond to the digital demands of students. The continuous social transformations must be appreciated and worked from the schools, being the teachers the one that has the responsibility of presenting updates in the thoughts and knowledge, offering methodologies, strategies, and resources in the new digital age. Given this approach, the main objective of the research's is to know and understand what is the technological preparation that Primary Education teachers receive to develop digital teaching competence, pretending to know what reasons are those that incite technological work in the classroom. For this, a qualitative study is carried out that is developed

from the narrative methodology, that is, from the voice and experience of an active teacher to make an approach to the reality that encompasses the digital phenomenon in teacher training. The results are offered through content nuclei that structure, in seven epigraphs, the most outstanding points by a teacher who appreciates educational technological preparation as a basis for professional development.

Keywords: Education; Permanent education; teaching digital competence; Technologies; Narrative.

Resumo: As Tecnologias de Informação e Comunicação constituem um elemento-chave na sociedade atual, facto que faz com que no setor educativo seja fundamental responder e responder às exigências digitais dos alunos. As contínuas transformações sociais devem ser apreciadas e trabalhadas a partir das escolas, cabendo aos professores a responsabilidade de apresentar atualizações nos pensamentos e conhecimentos, oferecendo metodologias, estratégias e recursos na nova era digital. Diante dessa abordagem, o objetivo principal da pesquisa é conhecer e compreender qual é a preparação tecnológica que os professores do Ensino Fundamental recebem para desenvolver a competência pedagógica digital, pretendendo saber quais são os motivos que incitam o trabalho tecnológico em sala de aula. Para isso, é realizado um estudo qualitativo que se desenvolve a partir da metodologia narrativa, ou seja, a partir da voz e experiência de um professor atuante para fazer uma abordagem da realidade que engloba o fenômeno digital na formação de professores. Os resultados são oferecidos por meio de núcleos de conteúdo que estruturam, em sete epígrafes, os pontos mais marcantes de um professor que valoriza a preparação tecnológica educacional como base para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação; Educação permanente; ensino de competência digital; Tecnologias; Narrativa.

Cómo citar este artículo: Bonelo, K., y Llorent, V. (2023). Competencia digital docente en educación primaria: una investigación narrativa. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (26), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1202>

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del paradigma tecnológico supone la renovación y actualización continua de conocimientos en una nueva etapa a través de transformaciones en el modo de percibir y pensar la educación. En la era de la información, somos definidos como sociedad red que convive en la historia del tecnoevo (Amar, 2019), en la que somos una ciudadanía consumista de lo tecnológico y lo digital, de sus herramientas y de sus recursos. En el ámbito educativo, la presencia de tecnología y a su vez, la demanda ciudadana, suponen una transformación social que progresa significativamente con la información, empleando estas pesquisas para llegar a nuevos entendimientos. Por ello, los centros escolares actuales poseen la responsabilidad y el reto de ser comprendidos como escuelas para la sociedad tanto de la información como del conocimiento.

En este complejo contexto, resulta necesario adaptar el sistema educativo a las necesidades sociales desde la labor docente, pues en esta “tecnoera” la innovación escolar reconoce a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una necesidad, siendo los dispositivos y elementos digitales aspectos vitales en el propio desarrollo social (Cívico et al., 2021). Es tal el trascurso, que la llamada propiamente nueva era tecnológica interfiere en el desarrollo ciudadano mediante la digitalización cultural (Piscitelli, 2005), por lo que las relaciones, ya sean sociales, económicas, políticas, personales... tienden a llevarse a cabo en un mundo (Espinosa, 2017) en el que los procesos comunicativos quedan digitalizados. Por ello, teniendo en cuenta que el trabajo desde las escuelas debe

consistir en ofrecer al alumnado y, en consecuencia, a la comunidad, una educación de calidad que responda a sus intereses y necesidades se considera esencial que el cometido curricular conlleve el aprendizaje de la competencia digital con el propósito, no solo de responder a las demandas, sino de preparar, de formar, y de mostrar realidades que ya no son consideradas como futuras, pues son presente.

Teniendo en cuenta esta vertiginosa situación ante la que educativamente se requiere formación, por ende, para poder formar, surge la necesidad de este estudio con el objetivo de conocer y comprender qué preparación tecnológica reciben, y poseen, los maestros de Educación Primaria para desarrollar la competencia digital docente. En este sentido, se pretende saber cuáles son los motivos que incitan el trabajo de tecnología en las aulas y la propia formación profesional, sustentando la investigación en diversas preguntas de investigación, manteniendo una general: ¿qué formación posee el profesorado de Educación Primaria en tecnología?, y otras específicas: ¿reciben formación tecnológica los docentes?, ¿qué motivos promueven el tratamiento de lo tecnológico y lo digital en las aulas?, ¿es el trabajo de la competencia digital una realidad? Para ello, nos valemos de la metodología narrativa con el fin de encontrar respuestas basándonos en las vivencias y experiencias de un docente en activo desde la realidad de un aula de Educación Primaria.

1.1. Formación del profesorado digital

El trabajo por parte del profesorado supone formar parte de un entorno que permanece en constante cambio (Pedraja, 2012). En este sentido, las estrategias y propuestas sobre TIC para el desarrollo de competencias digitales se aprecian de manera internacional (Alonso et al., 2015), siendo, además, un auténtico desafío afirmar que la formación tecnológica docente y el trabajo de lo digital con estudiantes supondrá la mejora educativa. Las necesidades y los deseos capitalistas sociales actuales poseen una relevante característica, y es que, en su gran mayoría, tienden a ser digitales, por lo que la situación implica un necesario aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes tecnológicas para poder transferir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desempeñan en las aulas del mundo educativo.

Este hecho innegable solicita a vivas voces que la formación del profesorado se aleje de modelos tradicionales de enseñanza, que bien sirvieron, pero que actualmente requieren una actualización con el fin de adoptar buenas prácticas docentes en cuanto al desarrollo íntegro del alumnado, que deberá ser justo, equitativo e inclusivo. La labor del profesorado con relación a la tecnología educativa conecta con la Agenda 2030 y con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, que hace alusión a una educación de calidad, y por ello, es una realidad la importancia de profesionales “dotados de metodologías, habilidades y capacidades que faciliten su empleo para el aprendizaje y aprehensión del conocimiento” (Valarezo et al., 2019, p.180), esto es, docentes en preparación permanente en un contexto educativo definido por el compromiso profesional, por la creatividad y la colaboración (López-Gil y Vázquez-Recio, 2016).

De este modo, resulta esencial que la formación en TIC no solo se trabaje por el profesorado en activo, sino durante el período inicial de acceso a la profesión con el fin de ofrecer una experiencia educativa plena al alumnado y una adecuada práctica educativa activa (Aguilar-Cuesta et al., 2021). Actualmente, futuros docentes recalcan una preparación deficiente en el uso de herramientas digitales y en conocimientos sobre lo tecnológico (Ortiz-Colón et al., 2022), por lo que la competencia digital, con su

significatividad y relevancia, necesita ser trabajada en lo que comprendemos como “el antes” y el “durante”.

2.METODOLOGÍA

El poder reflexivo y la flexibilidad durante el proceso de investigación son características definitorias de los estudios de corte cualitativo. De este modo, la investigación de la que nace el presente artículo se desarrolla a través del diseño interactivo de Maxwell (2019), pues este permite establecer objetivos y cuestiones de investigación impregnadas en la temática, además de conllevar valoración en la metodología planteada. Mediante este apartado, se comparten las cuestiones de investigación y los objetivos, seguidos del método seleccionado y de la conexión y relevancia de este con el ámbito educativo. De igual modo, se ofrecen los procedimientos metodológicos (a través de los que se referencia la ética y confidencialidad que definen a la investigación narrativa) y los instrumentos empleados para recoger y producir información seguidos de un breve acercamiento al participante. Nos encontramos ante una investigación desarrollada mediante un estudio cualitativo que se evalúa por su integridad narrativa. En este caso, en el método biográfico seleccionado para trabajar en contextos educativos es la historia de vida la estrategia de investigación por la que se opta, pues trata el estudio de caso de los participantes laborando más allá de los propios relatos de vida (Rodríguez-Gómez et al., 1996), lo que subraya un valor esencialmente único en cuanto a lo ético y a confidencial.

2.1. El enfoque narrativo en el campo educativo

La metodología narrativa presenta la posibilidad de elaborar aproximaciones hacia las realidades estudiadas, pues ofrece aumentar los conocimientos sobre los elementos que se estudian en las instituciones educativas gracias a la colaboración de los agentes que formen parte de contextos escolares (Huchim y Reyes, 2013). En este sentido, Amar (2018) señala a la voz de la metodología como ruta que brinda conocer y comprender vivencias y realidades gracias al uso de la palabra, esto es, la ocasión de compartir en primera persona la esencia de los propios pensamientos y actitudes basadas en las experiencias con el objetivo de poder interpretar la información recabada que nace del conocimiento y pensamiento docente.

La elección del estudio narrativo supone apreciar los relatos compartidos como ocasión para comprender y ampliar conocimientos gracias a la memoria de realidades personales, siendo en nuestro caso, el relato de un maestro de Educación Primaria el que permita responder las cuestiones iniciales planteadas. Mediante este, se aprecian las TIC y su estudio como aspectos esenciales en el desarrollo de los agentes socioeducativos. Igualmente, el acto de compartir vivencias profesionales supone para el profesorado que los acontecimientos recordados y compartidos generen discurso (Martí-Puig, 2020), por lo que es posible afirmar que el propósito metodológico se encuentra en dar a comprender las experiencias narradas por los participantes (Amar, 2016).

2.2. Objetivo, entrevista e informante

Manteniendo la conexión con la relevancia de la competencia digital docente, se plantea una cuestión de investigación en la que se sustenta el estudio, que es: ¿qué formación posee el profesorado de Educación Primaria en tecnología? Igualmente, se hace referencia al objetivo de la investigación de corte cualitativo, que es conocer y

comprender qué preparación tecnológica reciben, y poseen, los maestros de Educación Primaria para desarrollar la competencia digital docente.

En los estudios cualitativos, uno de los principales objetivos se encuentra en el propio acceso a las experiencias de los informantes (Kvale, 2011). De este modo, la elección de la entrevista cualitativa, concretamente la de carácter semiestructurado, se debe a que, en estas, se tiende a prestar mayor atención a los acontecimientos compartidos (Rubin y Rubin, 2005). La entrevista cualitativo-narrativa facilita los encuentros y ofrece un amplio campo para que durante el diálogo surjan nuevos temas y tópicos (Salmons, 2015), permitiendo desarrollar conversaciones que estén mediadas por la confianza (Conrado y Henao, 2020).

En cuanto al participante, nos encontramos ante una individual. Este comunica en primera persona los recuerdos almacenados en su memoria de forma clara y directa, haciendo que florezcan temas pasados y que se converse sobre sus experiencias. Se trata de un maestro de Educación Primaria joven y que comparte mediante su relato el gran compromiso que guarda con su labor que, además, es su vocación. Su elección es debida a que, en los estudios desarrollados en contextos escolares, las vivencias de maestros y maestras aportan nuevos conocimientos en al ámbito educativo, siendo una oportunidad para constituir posicionamientos docentes renovados. En este sentido, optar por el perfil de un maestro como protagonista ofrece al estudio cualitativo-narrativo la excelencia de favorecer el desarrollo de la profesión, ya que mediante el proceso es posible que se analicen acciones pretéritas con el fin de mejorar las futuras. Respecto a procedimientos, se hace referencia a la ética, que prevalece al posicionamiento crítico e interpretativo en el análisis (Espinoza-Freire, 2020), a la confidencialidad, y a la privacidad de nuestro participante como componentes destacables. En este sentido, de acuerdo con Leite-Méndez (2011), el investigador debe enfrentarse a los estudios narrativos desde la veracidad y la lealtad con el fin de eludir la falsificación de la información (Connelly y Clandinin, 1995). Igualmente, la dimensión ética de la narrativa estima al narrador como parte del estudio, lo que implica entender al informante como sujeto de derechos, siendo el acceso a los relatos un acto mediado por el respeto (Rivas et al., 2021). No debemos olvidar hacer mención a la subjetividad, ya que esta pertenece a los sujetos participantes de los estudios, concretamente, a los de corte cualitativo, ya que es posible proporcionar testimonios personales e individuales a través de nuestra propia perspectiva, en la que la subjetividad, de acuerdo con Passeggi (2020), puede ser expresada.

3.RESULTADOS

El presente artículo posee especial atención en el análisis de los datos, pues esta fase de investigación se destina a ofrecer respuestas a las cuestiones planteadas y a analizar si los objetivos han sido trabajados y/o conseguidos. Por ello, se opta por seguir las pautas propuestas por Miles y Huberman (1994, citado en Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2010), en las que encontramos como tareas para el análisis de datos la recogida de datos, la reducción y la disposición de estos y la extracción o verificación de conclusiones y discusiones finales.

En el caso de esta investigación, se procede a trabajar con información a partir de diferentes entrevistas de carácter semiestructurado realizadas al participante, empleando la categorización mediante la elaboración de núcleos temáticos o núcleos de sentido que “no buscan la sistematización de experiencias, sino recuperar los sentidos que en ellas emergen” (Misischia, 2020, p.72).

De este modo, a continuación, se presentan de forma concreta los resultados detallados, esto es, cuatro núcleos de sentido que no se definen como neutrales (Bustelo y Miguez, 2020) y que facilitan la organización del discurso seguidos de la narrativa del participante entre comillas y del correspondiente análisis.

3.1. Vocación docente

(Orden de la entrevista: Primer día. Tipología de la entrevista: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

Decidí ser maestro por mí mismo, porque sentía que era mi labor y mi vocación, y como te comento, sí que familiarmente respetaron mi elección, pero realmente siempre fui yo el que inconscientemente me juzgaba, es más, me prejuizaba antes de comentar mi decisión, y todo por el hecho de que la profesión docente no se ve tan importante a veces socialmente. (Informante)

(Análisis) Elegir el mundo de la enseñanza-aprendizaje como dedicación y profesión fue elección propia de nuestro participante. De acuerdo con su relato, su decisión fue respetada por su familia, pero ante esto, expone que, pese a que la idea de estudiar para ser maestro no fue juzgada por su familia, sí que lo fue por él mismo. Este hecho puede ser debido a que, de acuerdo con su vivencia, profesión docente destinada al trabajo en etapas como la infantil o la primaria tiende a carecer de mérito o valía social. Sin embargo, esta desvaloración ciudadana y cultural hacia la labor docente no se desarrolla si se destina a alumnado de mayor edad, como por ejemplo los ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, pues en estos casos, el reconocimiento de la práctica educativa se aprecia como mayor. En este sentido, suscribimos que la profesión docente debe ser recordada y distinguida en cualquier etapa del desarrollo evolutivo del alumnado, independientemente del ciclo educativo en el que el profesorado desempeña su profesión.

3.2. Preparación tecnológica inicial

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología de la entrevista: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

Aprendizaje de que nos enseñaran, bueno. Cuando yo estudié la carrera las clases las daban con un proyector, pero la participación del alumnado era nula. El profesorado se plantaba a leer la presentación que tenían heredada de años luz y a veces ponían vídeos para que los comentáramos. Recuerdo que algunos daban la opción de entregar trabajos a mano o a ordenador, y los que teníamos ordenador a veces dejábamos hasta el aparato a otros compañeros para que entregasen los trabajos con más calidad y se viera más moderno. Dimos una asignatura relacionada con la comunicación, y es cierto que se mencionaban los primeros avances y se hacía mucho hincapié en el tema de las webs, el Internet y todo lo que evolucionaría, pero nunca dimos una asignatura como las que sé a ciencia cierta que hay ahora, relacionadas por ejemplo con el uso de TIC en las aulas y lo que ello supone. (Informante)

(Análisis) En cuanto al aprendizaje tecnológico en la universidad, el informante expone que las clases las impartía el profesorado universitario empleando un proyector de luz, pero este hecho no suponía la colaboración del alumnado. Del mismo modo, hace referencia mediante el relato a que era más común que profesores y profesoras desarrollasen las clases apoyándose en presentaciones con diapositivas que no estaban

renovadas, en las que se incluían vídeos con el objetivo de que alumnos y alumnas comentasen posteriormente el contenido mostrado. Igualmente, como aspecto destacable en sus recuerdos, se expone que la opción de entregar trabajos realizados a mano o con el ordenador es valorable, pues incluso entre compañeros, de forma empática colaboraban los unos con los otros prestándose los dispositivos para ofrecer trabajos considerados de mayor calidad por el hecho de estar elaborados con un dispositivo digital. Para nuestro informante, haber estudiado alguna materia relacionada con la tecnología o la Educación Digital se interpreta como fuente de deseo. La asignatura que se relacionaba con lo tecnológico trataba sobre comunicación y trabajaba contenido sobre webs, Internet, y avances en la época. No obstante, mediante su relato se afirma que el participante no recibió una preparación destacable sobre lo digital o en tecnología durante sus estudios universitarios.

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología de la entrevista: Semiestructurada.

Matiz: Focalizado)

Me hubiese encantado porque creo que la época lo permitía. Los desarrollos y avances que vivíamos eran innegables tecnológicamente. Yo recuerdo que tenía quince años cuando salió el primer modelo de *iPhone* y a mí nunca me hablaron de los dispositivos móviles, de la tecnología en sí, de cómo utilizarla y cómo beneficiarnos de ella... ¡pero es que yo creo que no se sabía! No lo imaginábamos realmente... Para nosotros era un juego, un ámbito divertido en el que dibujábamos en el *Paint*, escribíamos en *Word* o en un procesador de texto diferentes palabras de colores y poco más.(Informante)

(Análisis) Sobre preparación tecnológica durante los estudios como futuro maestro, el participante estima que esta formación ciertamente era posible debido al contexto en el que se encontraba como estudiante y a los múltiples avances que se desencadenaban. Concretamente, hace referencia a que durante su etapa adolescente llegaba al mercado uno de los modelos de teléfono móvil más relevantes hasta nuestra actualidad, y el contenido que impartía el profesorado no se relacionaba con ningún aspecto tecnológico. Ante esta situación, manifiesta de manera clara que realmente no se conocía ni aportaba la importancia que suponían en esos momentos ciertos avances, hecho que conllevaba que posiblemente, no desarrollasen un empoderamiento digital por desconocimiento al emplear los medios digitales de forma más lúdica y para el ocio que de manera académica.

3.3. Educación Digital en las escuelas

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología de la entrevista: Semiestructurada.

Matiz: Genérico)

No creo que el profesorado esté preparado realmente para educar con lo digital. Es evidente que la competencia digital debe ser trabajada para poder ser enseñada, y a nosotros como maestros nos forman en muchos cursos y claustros que organiza la dirección, pero pienso que hay mucha falta de interés que se debe al desconocimiento de la utilidad. A veces hay negación y otras veces hay miedo a no saber hacer algo o a que sea el propio alumnado el que te explique cómo se hacen las cosas, yo mismo he presenciado situaciones de ese tipo. Pienso que depende de cada uno, yo recibo preparación por parte del centro en el que trabajo, pero igualmente me formo de manera independiente, me apunto a cursos y a jornadas para aprender. Por eso para mí la Educación Digital guarda importancia,

pero pienso que el aprendizaje dependerá de la manera en la que empleemos la tecnología y los recursos. Lo interesante es el aprendizaje tecnológico en sí para beneficiar el contenido, la interactividad para beneficiar el aprendizaje. Lo realmente interesante no es que cada alumno tenga un ordenador en mi clase, es que sepan usarlo para beneficiar el aprendizaje y que además lo valoren, cosa que no es fácil. (Informante)

(Análisis) La importancia que guarda actualmente la tecnología en educación es relevante, pero no única y exclusiva en el pensamiento del entrevistado. El uso que se realice de la tecnología en las aulas conllevará, dependiendo de cómo se emplee en procesos de enseñanza-aprendizaje, beneficios en cuanto a la aceptación de contenidos. Como ejemplo, el maestro de Educación Primaria sostiene que no es suficiente que el alumnado posea dispositivos tecnológicos, pues el interés y el valor educativo recae con certeza en si realmente los niños y niñas son capaces de emplear y apreciar el dispositivo. De este modo, ante la pregunta sobre si actualmente el profesorado está preparado para educar con digital trabajando la competencia, la respuesta negativa es inmediata por parte de nuestro entrevistado. En este sentido, es la falta de interés sobre TIC aplicadas a la educación la que conlleva un desconocimiento profesional por parte de maestros y maestras en las aulas. Igualmente, el participante hace referencia mediante su relato a algunas de las experiencias en las que ha podido contemplar cierto sentimiento o sensación de temor por parte de profesorado a la Educación Digital, a la renovación y actualización de la forma en la que se aprecia la educación en general por el hecho de que, en muchas ocasiones, el alumnado puede llegar a poseer una mayor autonomía digital que el profesorado.

3.4. Competencia digital docente como maestro

(Orden de la entrevista: Cuarto día. Tipología de la entrevista: Semiestructurada. Matiz: Genérico)

Creo que el desarrollo de la competencia digital no solo debe apoyarse en el reconocimiento legal, sino en el propio interés que cada uno juega por sí mismo, para mí es algo esencial y vital. Esa típica frase que dice que el buen maestro nunca deja de estudiar, yo pienso que es totalmente cierta y, además, totalmente vocacional. El trabajo y el aprendizaje de lo digital debe hacerse por y para todos, y para ello no debe tratarse como contenido transversal y esto es algo que a veces me causa conflicto conmigo mismo, porque, ¿de qué depende? Legalmente se proporciona información y sí que se hace referencia a que las TIC se trabajarán, pero ¿cómo lo hago?, ¿cuándo?, ¿con qué materiales?, ¿qué proyectos?, ¿qué herramientas? Ahora parece que deberemos aprobar diferentes niveles y que nos darán acreditaciones según nuestra competencia como maestros, me alegra que haya iniciativa, que se ponga interés al menos en mencionarlo, pero veremos si funciona. (Informante)

(Análisis) Sobre la formación actual y el trabajo de la competencia digital en el profesorado, nuestro informante mantiene la idea de la dependencia del contexto ante diversos tipos de situaciones e intereses. Con ello, la predisposición y la inclinación de los maestros y maestras forman elementos claves para que la preparación digital se lleve a cabo, pues esta profesión vocacional conlleva una formación continua. Del mismo modo, de manera concreta se expone que el hecho de que el contenido digital sea propuesto como contenido de carácter transversal resulta insuficiente en plena era de la

comunicación y de la información. La escasa visibilidad y el actual reconocimiento curricular que se aporta a la Educación Digital, y, por ende, a la competencia digital docente, supone para nuestro entrevistado un conflicto calificado y percibido principalmente como laboral, pero que afecta a su ámbito y vida personal. Quizás, esto se deba nuevamente a la gran vocación que el maestro de Educación Primaria posee por la enseñanza. De este modo, en el relato se referencia la escasa información sobre los procesos y estrategias educativas a desarrollar por parte del profesorado en las aulas de Educación Primaria para trabajar la competencia digital. Con relación a ello, se hace especial mención a la actual propuesta sobre el procedimiento para la acreditación de niveles de la competencia digital docente, una nueva medida estratégica en el marco de la tecnología digital educativa ante la que se comparte cierta incertidumbre.

4.DISCUSIONES

En el presente apartado se procede a discutir los resultados fundamentales, estableciendo una relación integral y coherente con la temática del artículo. En lo que respecta al Núcleo Temático I: Vocación docente, se ha podido apreciar que existe una destacable inclinación a la profesión por parte del participante, que se ha visto prejuzgada por sí mismo y ante la que no muestra arrepentimientos: “Realmente a veces me daba pudor contar que quería ser maestro, pero yo no podía escoger otra cosa, mi dedicación debía ser esta porque así lo sentía y lo siento...” (Informante).

Este hecho ha supuesto actualmente un reconocimiento no solo personal, sino también familiar, suceso que se destaca por el aprecio de nuestro participante:

Hoy en día me siento orgulloso de mí mismo y de haber tomado la decisión correcta, me alegra y me enorgullece ver qué soy y en qué me he convertido gracias al apoyo principal de mi familia, que nunca me juzgó cuando yo sí lo hacía.(Informante).

Por ello, se detecta que el sentimiento de insuficiencia y la proyección de este, era exclusivo del maestro de Educación Primaria debido a las creencias y prejuicios sociales que rodean a la labor del maestro.

Igualmente, en cuanto al Núcleo Temático II: Preparación tecnológica inicial, los estudios universitarios que formalizaban la profesión, esto es, la preparación tecnológica inicialmente estudiada, se caracteriza por ser, de acuerdo con el relato del entrevistado, insuficiente. Debido a la época en la que se situaba esta etapa académica, las temáticas podrían haberse planteado o trabajado de manera más actualizada: “Solo contábamos con proyectores y ordenadores antiguos, y realmente la época permitía estudiar el avance no solo de materiales, sino de recursos como las webs, que cada vez cobraban más importancia y utilidad...” (Informante).

En este sentido, en el Núcleo Temático III: Educación Digital en las escuelas, se hace referencia a la formación tecnológica actual que reciben los docentes para poder formar digitalmente al alumnado. El maestro de Educación Primaria comparte que, en su caso, esta formación tecnológica-docente se produce tanto por interés de la escuela en la que desarrolla su profesión como por parte del propio interés personal e individual, resaltando el papel del docente en la sociedad: “Como maestros debemos estar actualizados, formados e informados para formar e informar, y esto no solo depende del centro en el que trabajas, es cosa de uno mismo...” (Informante). Por tanto, la relevancia de la preparación para enseñar y educar al alumnado en lo digital es un aspecto vital reconocido por nuestro participante. En este sentido, la aportación y motivación del centro

escolar resulta clave en el proceso-aprendizaje de la competencia digital docente y en el desarrollo de la propia comunidad educativa: “Considero que toda la comunidad debe ser participe, y en mi caso, el centro en el que trabajo desarrolla proyectos digitales con familia y alumnado, por lo que los talleres y formaciones se dirigen a toda la comunidad...” (Informante). Con relación a ello y de acuerdo con Sarrañana (2004), el profesorado y la familia se necesitan de manera mutua para avanzar en las propuestas educativas con el alumnado.

Sobre el Núcleo temático IV: Competencia digital docente como maestro, en el relato de nuestro participante se interpreta que su labor mantiene la renovación y actualización de conocimientos para ofrecer al estudiantado una educación que sea de calidad: “La vida avanza, los intereses se transforman y las necesidades aumentan, como maestro debo estar preparado para ello...” (Informante). La preparación y el estudio tecnológico son aspectos necesarios en la labor docente actual, pues esta implica trabajar con un paradigma de desarrollo digital en las aulas: “Debemos querer conocer y aprender el mundo digital que avanza a pasos agigantados, necesitamos estudiarlo para beneficiarnos y sacar partido de ello en educación” (Informante). De este modo, se suscribe la importancia de la transformación y renovación en los procesos de enseñanza, pues estos deben estar colmados de contenidos que respondan a intereses actuales, entendiéndose que es labor del profesorado conocer las motivaciones para emplear diferentes estrategias que beneficien al aprendizaje a partir de estos intereses. Por ello, el desarrollo de la competencia digital docente se relaciona, no solo con el reconocimiento y apoyo institucional, sino con el propio interés y motivación individual del profesorado para mejorar la práctica educativa.

5.CONCLUSIONES

Emplear la metodología narrativa supone que durante el proceso de investigación puedan construirse visiones de una realidad (Amar, 2022). En este caso, valoramos el método empleado como ocasión única que permite construir conocimientos en los estudios en Ciencias Sociales, en nuestro caso, en el ámbito educativo (Madrigal, 2021). Ante ello, Rivas y Leite-Méndez (2020) exponen que “el conocimiento esencialmente viene a ser una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general” (p.303), por lo que la metodología debe ajustarse a la riqueza del dato narrativo (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2020).

En este sentido, son muchas las reflexiones que surgen de las narraciones de nuestro participante, pues esta oportunidad de escuchar la experiencia de un maestro en activo proporciona que conozcamos y comprendamos los procesos que suceden en vivencias reales. En efecto, el uso de recursos tecnológicos es una realidad necesaria en un paradigma en el que la sociedad evoluciona y conoce digitalmente. Igualmente, consideramos esencial señalar que el estudio de lo digital por parte del profesorado y el desarrollo de propia competencia será la que posibilite una enseñanza tecnológica real, acompañada del empoderamiento digital en el propio alumnado. Ante ello, los procesos de formación de maestros y maestras han de enfrentarse con valor a una era educativa en la que la predisposición debe ser fuente de motivación.

La innovación didáctica y su estudio abordan gran relevancia en este panorama actualizado en el que resulta vital repensar en las transformaciones producidas y cómo afrontar las necesidades escolares que nacen de ellas. Trabajamos con una información que nos permite desarrollar nuevos pensamientos y actualizar las perspectivas y creencias

humanas en el ámbito educativo. Ertmer (1999), señala las barreras a las que se enfrenta la innovación educativa con relación a las tecnologías, encontrando obstáculos de dos tipos. Los principales son los problemas externos, aquellas barreras que el profesorado no puede controlar como por ejemplo la accesibilidad tecnológica social, la formación previa digital, la conexión a Internet y los propios recursos existentes. Por otro lado, los problemas de carácter interno se relacionan con el ámbito escolar, es decir, con la propia formación docente en tecnología, con la práctica educativa que se desempeña en las aulas y con la propia actualización en la visión de la enseñanza en las escuelas. Atender a los valores que influyen en el desarrollo de una educación renovada con el objetivo de desarrollar una escuela significativa tecnológicamente es un aspecto vital desde la formación docente. Por ello, las políticas educativas deben enfrentarse a las prácticas e intereses digitales que la sociedad demanda, estimando como responsabilidad del sistema educativo enseñar a la comunidad *con* y *en* tecnología, haciendo posible una Escuela Digital real (López-Gil y Bernal-Bravo, 2016).

En este sentido, Velasco (2021) manifiesta que existe variedad en cuanto a plataformas, recursos y dispositivos tecnológicos, pero el éxito de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje conllevan la intervención profesional de docentes. De este modo, la participación familiar se aprecia como núcleo en el desarrollo positivo de la enseñanza tecnológica y en el empoderamiento digital del alumnado, pues esta no solo debe poseer información sobre el proceso de aprendizaje, sino que son integrantes del propio desarrollo evolutivo del alumnado (Guerra y Renés, 2010).

De acuerdo con los resultados obtenidos, la preparación del profesorado en TIC puede realizarse por dos motivos. El primero de ellos, alude a la necesidad de preparación por el compromiso con una institución educativa, esto es, debido al hecho de que los centros educativos propongan planes o proyectos tecnológicos ante los que se necesite una formación básica para poder trabajar con el alumnado y la familia. Por el contrario, el segundo de ellos recae en la propia vocación docente de maestros y maestras que, de acuerdo con las necesidades del alumnado, pretenden dar respuesta a las demandas que se presentan en las escuelas. No obstante, no se afirma que el profesorado que desarrolle su formación porque la institución o el marco legal así lo demandan no posean vocación, sino que se hace referencia al protagonismo que posee en este proceso el interés y la predisposición docente, por ejemplo, dedicando horas no lectivas a la propia información o instrucción digital.

Actualmente la educación demanda de una visión relacionada con las competencias que los centros educativos requieren para el profesorado y la práctica docente debe responder a las exigencias profundas del alumnado nacido en el siglo XXI (Cachari, 2017). De este modo, se concluye afirmando que el desarrollo de la competencia digital por parte de docentes requiere una adaptación adecuada de los currículos de formación a la demanda digital, pues mediante la actualización y la apuesta de normativas basadas en la práctica y que afronten demandas sociales, será posible entonces hablar de una competencia real centrada en el progreso escuelas digitalizadas.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Katya Bonelo Morales (Conceptualización, metodología, tratamiento de datos y análisis formal, redacción borrador original) y Vicent Llorent Bedmar (Conceptualización, metodología, tratamiento de datos, supervisión, redacción-revisión y edición).

FINANCIACIÓN: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

*Los autores han informado a los participantes de la investigación y ellos han dado el consentimiento de participar en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Cuesta, Á., Colomo-Magaña, E., Colomo-Magaña, A. y Sánchez-Rivas, E. (2022). COVID-19 y competencia digital: percepción del nivel en futuros profesionales de la educación. *Hachetetepe. Revista Científica en Educación y Comunicación*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.11021>
- Alonso, M. Á., Martínez, V., Castillo, I., y Muñoz, Y. (2015). Desarrollando Competencias Digitales en los Docentes. *Pistas Educativas*, 112, 439-59. <https://acortar.link/IFiRTQ>
- Amar, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 975-986. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14206261015>
- Amar, V. (2018). *Miradas y voces de futuros maestros*. Octaedro.
- Amar, V. (2019). TECNOEVO: a etapa dos novos cenários para a educação. Universidade Federal da Paraíba. *Revista Temas em Educação*, 28(3), 137-159. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.47469>
- Amar, V. (2022). El periodo de adaptación en educación infantil a un familiar. Una investigación narrativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 493-510. <https://doi.org/10.308227/profesorado.v26i1.17000>
- Bustelo, C., y Miguez, M. E (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>
- Cachari, M.M. (2017). Estrategias, actitudes y herramientas TIC desarrolladas por el alumnado de Educación Postobligatoria en sus aprendizajes. Profundización de una línea de investigación. En R. Roig-Vila (Ed.), *EDUcación y TECnología*, (pp.41-42). Octaedro.
- Cívico, A., Cuevas, N., Colomo, E., y Gabarda, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (22), 1204-1204. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1204>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp.11-59). Laertes.
- Conrado, Y. N., y Henao, L. M. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del maestro desde su experiencia. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 172-191. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>
- Espinosa, A. D. (2017). Profesores "migrantes digitales" enseñando a estudiantes "nativos digitales". *MediSur*, 15(4), 463-473. <https://acortar.link/0q3rbu>

- Espinoza-Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. <https://acortar.link/bmkk38>
- Ertmer, P. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- Guerra, S., y Renés P. (2010). La formación en medios y pantallas de las familias. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 198-202. <https://acortar.link/qRx6e5>
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 392-419. <https://acortar.link/Hu8PN>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Leite-Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- López-Gil, M., y Bernal-Bravo, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 85(30.1), 103-110. <https://acortar.link/iZAJ44>
- López-Gil, M., y Vázquez-Recio, R. (2016). Reflexiones acerca del perfil docente ante los nuevos modos de construir y gestionar el conocimiento. En *Actas Colóquio. Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, (pp.213-219). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa. Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>
- Martí-Puig, M. (2020). Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 314-325. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.c1i3.8216>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8355>
- Nieto-Bravo, J. A., y Pérez-Vargas, J. J. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2020.00218>
- Ortiz-Colón, A. M., Almarán-Moreno, L., Peñaherrera-León, M. y Cachón-Zagalaz, J. (2022). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.09>
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91–109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

- Pedraja, L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 136-144. <https://acortar.link/iNF4jr>
- Piscitelli, A. (2005). Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. *Educación. El portal educativo del Estado argentino*, 15, 1-19.
- Rivas, J. I., y Leite-Méndez, A. (2020). Investigación narrativa en educación (docentes). En P. Medina (Coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 299-322). Universidad Veracruzana Dirección Editorial.
- Rivas, J. I., Prados, M. E., Leite-Méndez A., Cortés, P., Márquez, M. J., Calvo, P., Martagón, V. y Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139-151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Nieto-Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (447-469). Dikynson.
- Rubin, H. J., y Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Salmons, J. (2015). *Qualitative Online Interviews. Strategies, Design, and Skills* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, (6), 27-38. <https://doi.org/10.15581/004.6.25603>
- Valarezo, J. W., y Santos, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, 15(68), 180-186. <https://acortar.link/PEXN8a>
- Velasco, E. (2021). La otra realidad educativa ante el Covid19. En B. Puebla-Martínez y R. Vinader-Segura (Coords.), *Ecosistema de una pandemia. Covid19, la transformación mundial* (pp. 1752-1770). Dykinson.