

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INVESTIGACIÓN E PRÁCTICA NA EDUCACIÓN SUPERIOR

PEDRO MEMBIELA
NATALIA CASADO
M.^a ISABEL CEBREIROS
MANUEL VIDAL
(EDITORES)

SEPARATA

3E EDUCACIÓN
DITORA

Edita Educación Editora

Roma 55, Barbadás 32930 Ourense

email: educacion.editora@gmail.com

Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

ISBN: 978-84-15524-38-0

DL: OU 82-2018

30. Análisis de la presencia de las Competencias Digitales Docentes en los planes de estudio de los grados de maestro de las universidades catalanas

Joan-Anton Sánchez¹, Cristina Alonso², Mar Camacho³ y Meritxell Estebanell⁴

^{1,2}Universitat de Barcelona (DOE), ³Universitat Rovira y Virgili, ⁴Universitat de Girona
¹joananton.sanchez@ub.edu, ²cristina.alonso@ub.edu, ³mar.camacho@urv.cat, ⁴meritxell.estebanell@udg.edu

Resumen

En esta comunicación se presenta el proyecto *Proposta interuniversitària de formació inicial de mestres en tecnologies Digitals* del que se analizan los resultados de su primera fase: la presencia de la Competencia Digital Docente (CDD) en los planes de estudio de los grados de maestro de las universidades catalanas. Los resultados evidencian: a) que la CDD tiene un tratamiento desigual en los planes de estudio de las diferentes universidades, y b) que los estudiantes de grado no perciben una formación adecuada en relación a la CDD.

Palabras clave

Competencia digital docente, formación inicial del profesorado, educación infantil y primaria, tecnologías digitales.

1. Antecedentes

La reflexión sobre la competencia digital parte de una nueva visión del aprendizaje y constituye aquel conjunto de destrezas y conocimientos que el estudiante debe consolidar a lo largo de la vida para avanzar y afrontar los retos que supone vivir en la era del conocimiento. Entre dichas competencias, la competencia digital ocupa una posición prominente, pues se considera imprescindible contar con habilidades tanto tecnológicas como cognitivas para hacer frente a los retos que se plantean desde todos los ámbitos del aprendizaje a lo largo de la vida (Selwyn, 2013).

En este sentido también se han pronunciado la mayoría de las instituciones internacionales. Así, la Comisión Europea (European Commission, 2007) considera la competencia digital como una de las más relevantes; el Consorcio para las *21st Century Skills* destaca las destrezas relativas a la información, a los medios y a la tecnología (P21, 2007) como uno de los cuatro ámbitos competencias más importantes. Falta, sin embargo, un consenso unánime en la definición de la propia competencia digital (denominada de múltiples maneras en el ámbito internacional: *digital skills*, *21st skills*, *digital competence*, *digital literacy*...). Ferrari (2013) desarrolla el marco de referencia de la Comisión Europea, basado en una propuesta de 5 áreas: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. La UNESCO (2011) propone, asimismo, su propio marco de referencia sobre la competencia digital en el que se establecen tres niveles de adquisición: alfabetización digital, profundización en el conocimiento y creación de conocimiento.

Entre el profesorado de las universidades españolas, sobre todo desde la implementación de los grados de maestro, se ha agudizado la preocupación —ya presente en las antiguas diplomaturas— respecto al hecho que los estudiantes de grado no perciban una formación adecuada en relación a las tecnologías digitales (Aguaded-Gómez, 2009; Herrada y Herrada, 2011; Losada, Valverde y Correa, 2012). Por otra parte, el paso de una asignatura obligatoria en la antigua diplomatura común a todas las universidades, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, a un planteamiento transversal en las diferentes asignaturas del grado, no está dando los resultados esperados (Alonso, Bosco, Ornellas, Sánchez y Sancho, 2008; Ornellas y Sánchez, 2008). Por un lado, las tecnologías digitales tienen un tratamiento muy diferente en los planes de estudio de las universidades; por otro, la opción por la transversalidad ha hecho que el profesorado que imparte las diferentes asignaturas de un trato desigual a las tecnologías digitales (Sancho, Bosco, Alonso y Sánchez, 2015; Ornellas, Sánchez, Fraga y Domingo, 2015).

En el ámbito catalán cabe mencionar el Proyecto Interdepartamental de Competencia Digital Docente de la Generalitat de Catalunya (PICDD), elaborado con la participación de todas las universidades catalanas y publicado en mayo de 2016 (Generalitat de Catalunya, 2016) con el fin de aunar aproximaciones y establecer un marco común de la Competencia Digital Docente (CDD).

2. Contextualizando la comunicación

Como se ha mostrado en los antecedentes, desde las propias universidades se aprecia una gran disparidad en lo que respecta a los contenidos impartidos relacionados con las tecnologías digitales, siendo los puntos de partida de cada universidad y las asignaturas impartidas muy diferentes entre sí. Todo ello motivó la presentación del proyecto *Proposta interuniversitària de formació inicial de mestres en tecnologies Digitals*, seleccionado en la convocatoria de ayudas de

investigación para la mejora de la formación inicial de maestros de la Generalitat de Catalunya (2015 ARMIF 00027).

El objetivo del proyecto es elaborar una propuesta interuniversitaria de formación inicial de maestros en relación a las tecnologías digitales. Esta propuesta tendrá en cuenta:

- Bibliografía e investigaciones en torno a la formación inicial de los maestros en relación a las tecnologías digitales.
- Las competencias establecidas en el Proyecto Interdepartamental de Competencia Digital Docente de la Generalitat de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2016).
- Los actuales planes de estudio y asignaturas vinculadas con las tecnologías digitales de los grados de maestro de las universidades catalanas.
- Información relativa a las estancias de profesores universitarios, en centros extranjeros de formación de maestros.
- La práctica llevada a cabo en los centros educativos, mediante la recogida de las visiones, sobre las necesidades formativas vinculadas a las tecnologías digitales, de asociaciones de maestros, maestros en activo de referencia y estudiantes de los grados de maestro.

Una vez se haya elaborado una primera propuesta, se informará a los responsables de política académica de las universidades catalanas, de las políticas educativas del Departament d'Ensenyament, y a la comunidad educativa en general; de cara a posibilitar la mejora de la propuesta y articular su aplicación. Así mismo, se difundirá el proceso y resultados del proyecto, mediante un sitio web propio, en seminarios, congresos y artículos en revistas.

Somos conscientes de que esta propuesta representa un gran reto, que necesita de un planteamiento que vaya más allá de soluciones individuales por parte de cada universidad, requiriendo una propuesta de ámbito interuniversitario. Es por ello que los miembros que integran la propuesta de proyecto las nueve universidades catalanas que imparten los grados de maestro: UB, UAB, UdL, UdG, URV, URL, UVic, UIC y UAO-CEU; y también participan la UOC, la UPF y una profesora de la UBA.

3. Análisis de la presencia de las Competencias Digitales Docentes

El segundo objetivo de la primera fase del proyecto (septiembre-diciembre 2016) tenía como finalidad explorar y analizar la presencia de las CDD en los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades catalanas.

Tomando como referencia las competencias establecidas en el PICDD analizamos la presencia o ausencia de estas competencias en los planes de estudio de las nueve universidades catalanas que imparten los grados de maestro.

Para llevar a cabo el análisis, se elaboró una tabla por universidad en la que se recogió la presencia de las CDD en los planes docentes de las asignaturas que cursan los estudiantes de manera obligatoria.

A la luz de los primeros datos obtenidos cabe remarcar que el número de asignaturas con presencia de las CDD en las asignaturas del Grado de Primaria (668) es algo mayor que en el Grado de Infantil (611). También se puede observar que el descriptor 1.1 (Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje) es el que aparece en más asignaturas, tanto en el grado de Infantil (61) como en el de primaria (66), seguido del 3.1 (Comunicación utilizando tecnologías digitales) que aparece en los planes docentes de 48 asignaturas del grado de infantil y 50 asignaturas del grado de primaria. El descriptor con menor asignaturas con presencia, tanto en el grado de infantil (11) como en el de primaria (8), es el 5.7 (Participación en actividades de formación permanente en el ámbito de la competencia digital). También conviene señalar la correspondencia entre los descriptores con mayor y menor presencia en ambos grados.

El análisis de los resultados por universidades, pone de manifiesto que todas las competencias establecidas en PICDD están presentes en alguna de las universidades catalanas que imparten los Grados de Maestro.

En el grado de educación primaria, observamos que 5 de los 25 descriptores de la CDD aparecen en las 9 universidades catalanas que imparten el grado:

- Selección de recursos digitales para el diseño de actividades y la planificación didáctica (1.2).
- Uso de las tecnologías digitales para atender la diversidad de los alumnos (1.5).
- Uso de las tecnologías digitales en el seguimiento y la evaluación de los alumnos (1.6).
- Uso responsable seguro y saludable de las tecnologías digitales (4.2).
- Creación y divulgación de contenidos y recursos educativos en formato digital (5.5).

En el otro extremo del grado de maestro de educación primaria, encontramos que los descriptores: Participación en comunidades virtuales de aprendizaje para la actualización docente (5.6) y Participación en actividades de formación permanente en el ámbito de la competencia digital (5.7), sólo se consideran en 4 de las 9 universidades.

En el grado de maestro de educación infantil, observamos que únicamente 2 de los 25 descriptores aparecen en los planes docentes de las asignaturas de las 9 universidades: Uso responsable seguro y saludable de las tecnologías digitales (4.2) y Creación y divulgación de contenidos y recursos educativos en formato

digital (5.5). Remarcamos que estos 2 descriptores de la CDD también estaban presentes, con mayor o menor intensidad, en todas las universidades que ofertan el grado de educación primaria.

Todo ello nos lleva afirmar que el análisis de la presencia de la CDD en los planes de estudio de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria evidencia que están ampliamente fundamentadas las preocupaciones que justificaron la presentación del proyecto: a) que la CDD tienen un tratamiento desigual en los planes de estudio de las diferentes universidades, y b) que los estudiantes de grado no perciben una formación adecuada en relación a la CDD.

Referencias bibliográficas

Aguaded, I. (2009). Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿Docentes analógicos o digitales? *Comunicar*, 33, 7-8.

Alonso, C., Bosco, A., Ornellas, A., Sánchez, J. A. y Sancho, J. M. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12, 10-21.

European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning*.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP. A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla.

Generalitat de Catalunya (2016). Resolución ENS/1356/2016, de 23 de mayo, por la que se da publicidad a la definición de la competencia digital docente.

Herrada, R. y Herrada, G. (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: Las TIC en los nuevos planes de estudio. *EduTec-e. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 36.

Ornellas, A., Sánchez, J. A., Fraga, L. y Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 83-96.

Ornellas, A. y Sánchez, J. A. (2008). Una mirada hacia la formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Cataluña. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 55 (II), 49-62.

P21 (2007). *Framework for 21st century learning*. Tucson (Arizona).

Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 17-29.

Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. Londres: Routledge.

UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.

ISBN 978-84-15524-38-0



9 788415 524380