ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con Mención en Gestión de la Educación

PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE LA CARRERA DE COMUNICACIONES EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Gestión de la Educación

GABRIELA MILAGROS GONZALES GASPAR

Asesor:
Félix Fernando Goñi Cruz

Lima – Perú

2021

Dedicatoria

A Dios, por iluminar siempre mi vida

A mis padres Federico y Gabriela, por su amor incondicional.

A mi esposo Fernando, por su apoyo y fuerzas.

A mis hermanos, por acompañarme siempre.

Agradecimiento

A mi asesor Dr. Fernando Goñi, por su apoyo y motivación constante.

A la universidad USIL, por todo lo aprendido.

A mis compañeras de estudios, por su amistad y apoyo.

Índice

Carátula

Dedicatoria

Agradecimiento

Índice

Lista de tablas

Lista de figuras

Resumen

Abstract

Introducción **01**

Planteamiento del problema de la investigación 01

Descripción del problema. 01

Formulación del problema. 03

Preguntas científicas. 03

Objetivos de la investigación 04

Objetivo general. 04

Objetivos específicos o tareas de la investigación. 04

Enfoque, tipo y diseño de investigación 05

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación 06

Población, muestra, muestreo y unidad de análisis 09

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo 10

Categorías y subcategorías 11

Justificación de la investigación 15

Teórica. 15

Práctica 15

Metodológica. 16

Estructura general del informe 16

Capítulo I **17**

Marco teórico, conceptual y referencial **17**

Antecedentes de la investigación 17

Antecedentes Internacionales 17

Antecedentes nacionales. 19

Bases teóricas
Capítulo II **55**
Diagnóstico o trabajo de campo **55**
Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico 55
Procedimientos de recolección de datos 55
Análisis, interpretación y discusión de los resultados por técnicas e instrumentos 55
Relaciones analíticas e interpretativas entre datos y categorías emergentes 64
Conclusiones aproximativas 77
Capítulo III **80**
Modelación y validación de la propuesta **80**
Propósito y justificación de la propuesta 80
Fundamentación teórico científico 82
Fundamento socioeducativo. 82
Fundamento pedagógico. 83
Fundamento curricular. 87
Diseño de la propuesta 89
Implementación de la propuesta 90
Validación de la propuesta 102
Aspectos finales **108**
Conclusiones 108
Recomendaciones 110
Referencias 111
Anexos 120
Matriz metodológica 120
Matriz de categorización 122
Instrumentos de recolección de datos 124
Validación de los instrumentos 129
Validación de la propuesta 131

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados de la validación de instrumentos por juicio de expertos 12

Tabla 2. Dimensiones de la competencia digital 37

Tabla 3. Área de la competencia digital 38

Tabla 4. Dimensiones de la gestión pedagógica 45

Tabla 5. Talleres de capacitación a docentes 92

Tabla 6. Especialistas de la validación 103

Tabla 7. Validez interna por juicio de expertos 104

Tabla 8. Validez externa por juicio de expertos 105

Tabla 9. Escala de valoración 106

Tabla 10. Valoración interna y externa por criterio de jueces 106

Lista de figuras

Figura 1. Modelo de competencia digital docente del profesor universitario 36

Figura 2. Áreas de la competencia digital 38

Figura 3. Estándares del perfil docente digital 46

Figura 4. Dimensiones de la gestión pedagógica 45

Figura 5. Clasificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, según su momento de presentación. 49

Figura 6. Recursos didácticos 51

Figura 7. Categorías emergentes y apriorísticas 64

Figura 8. Esquema teórico funcional de la propuesta 88

Figura 9. Reflexionando sobre mi práctica pedagógica 94

Figura 10. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos, contenido digital, y gestión de recursos tecnológicos 95

Figura 11. Comunicación, colaboración y creación de contenido 96

Figura 12. Currículo, didáctica y experiencias de aprendizaje 97

Figura 13. Ficha de coevaluación 99

Figura 14. Ficha de heteroevaluación 100

Figura 15. Ficha de autoevaluación 101

Figura 16. Pasos para el proceso de mentoría pedagógica 102

Resumen

La investigación propone el diseño de una gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales de los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima. Se enmarca dentro del paradigma socio-crítico e interpretativo, de enfoque cualitativo, el tipo de investigación es aplicada educacional, la muestra la conforman 26 docentes. Entre los instrumentos, están la guía de entrevista, cuestionario y ficha de análisis documental; el diagnóstico evidencia que los docentes reconocen algunas áreas de las competencias digitales, sin embargo, carecen de un programa de formación continuo para fortalecer estas competencias e integrarlas a su gestión pedagógica. Las categorías apriorísticas tienen sustento en el conectivismo, la pedagogía intercultural, el aprendizaje invisible y la socio-formación; estas teorías fundamentan el aprendizaje en la sociedad del conocimiento y las competencias digitales, las cuales no sólo deben desarrollarse en docentes, sino en cualquier individuo que va a formar parte de la sociedad. Como resultado de la investigación, se diseñó una propuesta de gestión pedagógica que comprende cuatro fases: planificación, implementación, acompañamiento y fortalecimiento; cada una de estas fases contiene etapas para fortalecer la competencia digital de los docentes. Por tanto, concluimos que el estudio tiene una traza formativa sólida para la resolución del problema, a través del programa de gestión pedagógica propuesto.

Palabras clave: gestión pedagógica, competencia digital, conectivismo, aprendizaje invisible y socio formación.

Abstract

The research proposes the design of a pedagogical management to strengthen the digital competences of the teachers of the communications career, in a private university in Lima. It is framed within the socio-critical and interpretive paradigm, with a qualitative approach, the type of research is applied educational, the sample is made up of 26 teachers. Among the instruments are the interview guide, questionnaire and document analysis file; The diagnosis shows that teachers recognize some areas of digital competences, however, they lack a continuous training program to strengthen these competencies and integrate them into their pedagogical management. The a priori categories are supported by connectivism, intercultural pedagogy, invisible learning and socio-training; These theories base learning in the knowledge society and digital competences, which should not only be developed in teachers, but in any individual who is going to be part of society.

As a result of the research, a pedagogical management proposal was designed that comprises four phases: planning, implementation, accompaniment and strengthening; Each of these phases contains stages to strengthen the digital competence of teachers. Therefore, we conclude that the study has a solid formative trace for solving the problem, through the proposed pedagogical management program.

Keywords: pedagogical management, digital competence, connectivism, invisible learning, training partner.

Introducción

Planteamiento del problema de investigación

Descripción del problema

Esta última década, y más aún durante la pandemia generada por el Covit-19, ha conllevado transformaciones a nivel tecnológico, las cuales han tenido impacto en diversas áreas, sobre todo la educativa. Muchos docentes y estudiantes, desde el contexto de la pandemia, se están apoyando en la tecnología, como herramienta útil, ágil y necesaria, para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, como consecuencia, hace indispensable que el docente adquiera determinadas competencias digitales para redefinir su gestión pedagógica y mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes

Por tanto, se requiere volver a mirar el proceso educativo y sobre todo la gestión pedagógica, de tal manera que sea posible garantizar que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo, contextualizado y responda a las necesidades reales y competencias que se requieren en la actualidad.

El problema de investigación se enmarca dentro del contexto descrito, y surge debido al bajo nivel de aceptación de los cursos de pregrado en modalidad blended y online. Esta problemática puede tener su origen en diversas cuestiones, sin embargo, se evidenció el bajo nivel de interés de los docentes en la adquisición de competencias digitales y, por ende, la aplicación poco efectiva durante el dictado de los cursos en las modalidades mencionadas.

La universidad en estudio tiene como principal responsabilidad promover y fortalecer las competencias de los docentes, ya sea a través de programas de entrenamiento, de acompañamiento, entre otros, para brindar una educación con altos estándares de calidad y acorde a las necesidades de los estudiantes. De ahí la importancia y necesidad de que estos programas desarrollen y

fortalezcan una de las competencias más relevantes, y más aún por el contexto actual en el que se encuentra la educación, no solo como profesionales de la educación sino como individuos que van a formar parte de la sociedad de la información. Esta competencia es la digital.

La sociedad actual, tal y como menciona Cobo (2016), se guía más por lo digital, por tanto, es necesario contar con individuos capaces de adaptarse al dinamismo que conlleva este tipo de sociedad y, más aún, con interés y necesidad de actualizarse continuamente.

Para lograr esto, es necesario que la universidad cuente con docentes competentes, que respondan a las exigencias y requerimientos de esta nueva sociedad, que es la de información. Unesco (2009) menciona al respecto que es responsabilidad de los estados asegurar un desarrollo sostenible de la calidad educativa.

Entonces, no sólo la universidad debe tener como prioridad tener un equipo de docentes con sólida formación integral y presencia activa en los procesos de gestión pedagógica, sino que también es necesario que desde el Estado se formulen políticas y lineamientos sobre las competencias que debe ir incorporando el docente en su ejercicio profesional.

Sobre este aspecto Batista (2007) menciona que la gestión pedagógica es de vital importancia para solucionar problemas que enfrenta el proceso docente educativo en la formación de profesionales, tomando en cuenta las tendencias actuales y el énfasis en la intervención cada vez más creciente y activa de los estudiantes en su formación.

Esto implica y refuerza el tema de la presente investigación, ya que la gestión pedagógica que se lleve a cabo en la institución va a permitir atender no sólo las necesidades de los docentes, sino, como consecuencia, permitirá que impacte en los resultados de desempeño de los estudiantes.

Carbonel (como se citó en Peñalva, Hernández y Guerrero, 2013) sobre este aspecto señala que el rol del docente continuamente se adapta a las nuevas necesidades educativas; por tanto,

además de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje se requiere que también lidere el proceso pedagógico.

A partir de lo mencionado, podemos afirmar que el rol docente está en constante evolución, y es necesario que este demuestre competencias para adaptarse a los cambios, a las nuevas necesidades para la sociedad actual y gestione los procesos pedagógicos para asegurar la calidad del aprendizaje.

En ese sentido, la universidad en donde se lleva a cabo la investigación cuenta con docentes que, si bien no son docentes de formación, desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, como toda institución, se busca que el equipo de docentes se encuentre capacitado para afrontar nuevos retos, uno de ellos está referido al manejo y gestión de competencias digitales para incorporarlos en su quehacer pedagógico. Esta necesidad no surge sólo por un requerimiento tácito, sino que tiene como principal fin que impacte de manera significativa en los estudiantes.

Como consecuencia, es necesario que el docente fortalezca sus competencias digitales, en especial la de alfabetización, comunicación y creación de contenido; de tal manera que también impacte en la formación de profesionales competentes para esta sociedad de la información.

Formulación del problema

¿Cómo fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones en una universidad privada de Lima?

Preguntas científicas.

Las preguntas científicas que orientan la investigación, son:

¿Cuál es el estado actual de las competencias digitales de los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?

¿Qué criterios se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?

¿Cómo validar la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?

Objetivo de la investigación

Objetivo general.

Diseñar una propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.

Objetivos específicos.

Diagnosticar el estado actual de las competencias digitales de los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima

Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de base a la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.

Determinar los criterios teóricos y prácticos que sirven de base a la modelación de la propuesta de gestión pedagógica para el fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.

Validar por criterio de expertos la efectividad de una propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.

Enfoque, tipo y diseño de investigación

El trabajo de investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico; según Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), les agrega autorreflexión crítica a los procesos del conocimiento, con el objetivo de mejorar la estructura de las relaciones interpersonales, describiéndolas y comprendiéndolas. Por su parte Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015) precisaron que este paradigma propone conocer y comprender la realidad como praxis, de tal manera que se genere una reflexión crítica sobre los procesos de conocimiento.

Asimismo, la investigación tiene un enfoque holístico porque, según Hurtado (2000), se enfoca en los procesos que tienen que ver con la invención, la formulación de nuevas propuestas, la creación de nuevos modelos y la aplicación práctica de solución. Debido a ello, la investigación pretende, a partir de la interpretación, análisis y comprensión de la información recopilada en los diversos instrumentos y técnicas, presentar una propuesta de innovación que aporte una solución al problema detectado.

Por otra parte, la investigación es educacional de tipo aplicada, puesto que tiene como principal objetivo la "búsqueda del conocimiento para hacer, para actuar, para construir, para modificar el problema u objeto de estudio" (Sánchez y Reyes, 2002, p. 79).

Respecto a la investigación aplicada, Vargas (2009) plantea que este tipo de investigación tiene como principal propósito "resolver o mejorar una situación específica o particular para comprobar un método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención, en este caso de índole orientadora en un grupo, persona, institución que lo requiera" (p.162).

Por tanto, el aporte de este autor guarda relación y asienta el tipo de investigación realizada ya que se ha diseñado una propuesta de intervención para ayudar a resolver la problemática identificada en la universidad del estudio.

En cuanto al diseño, el estudio responde al no experimental puesto que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es "la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables" (p. 152). En ese sentido, la presente investigación no realiza variaciones intencionales en la variable independiente y por ello es no experimental. Así también, es de corte transversal descriptivo ya que, siguiendo lo mencionado por el mismo autor, se recolecta los datos en un determinado momento, con la intención de "describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández, et al., 2014).

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación

Métodos teóricos.

Método histórico-lógico.

De acuerdo con Rodríguez y Pérez (2017), el método histórico es el que "se emplea comúnmente cuando se buscan los antecedentes del problema científico y durante la elaboración de los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta de solución al problema" (p. 12). Por tanto, se empleó este método para realizar la búsqueda sistemática de los antecedentes históricos de las categorías de competencias digitales docentes y gestión pedagógica, desde fuentes primarias y científicas, comprendiéndose a través del análisis histórico su relación con el objeto de estudio.

*Método de análisis –síntesis***.**

Este método, según Martínez (citado por Rodriguez y Pérez, 2015), se caracteriza por analizar los documentos referidos al tema de la investigación, lo cual permitirá extraer los elementos necesarios y relacionados con el objeto de estudio. Por tanto, desde el método de análisis, se realizó

una descomposición de las categorías competencia digital docente y gestión pedagógica, tanto de sus definiciones, teorías, áreas y dimensiones que lo conforman. Mientras que, desde el método de síntesis, se integra y sistematiza las partes analizadas de las categorías principales y apriorísticas para formular las relaciones entre ambas categorías.

Método de inducción y deducción.

El método inductivo, según Rodriguez y Pérez (2015), "establecen generalizaciones a partir de lo común en varios casos" (p. 10). Mientras que el método deductivo, según Sánchez y Reyes (2015), "es una demostración o inferencia de una aseveración particular, singular (consecuencia), a partir de una o varias aseveraciones generales, universales (premisas) aplicando a leyes de la lógica" (p. 58). Aplicándolo a la investigación, se establecieron las inferencias y deducciones lógicas en la sistematización de las categorías, subcategorías e indicadores del marco teórico apriorístico y emergente, del proceso de triangulación y el cuerpo metodológico.

***Método de lo abstracto a lo concreto*.**

Cerezal & Fiallo (2002), precisaron sobre el conocimiento abstracto que "es aquel mediante el cual el hombre realiza los procesos lógicos de pensamiento, tales como: el análisis, la síntesis, generalización, y las conclusiones sobre la esencia y vínculos internos de los objetos y fenómenos" (p. 15). Así también, los autores consideran que es una "etapa mediante la cual el hombre, a través de la práctica, obtiene el reflejo del mundo circundante a través de sensaciones, percepciones y presentaciones" (p. 15). De esta forma, a partir de lo concreto que se recopiló del trabajo de campo se abstrae una propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales de los docentes. De la misma manera, se aplica este método para la sistematización de las categorías apriorísticas.

Método de modelación.

Rodríguez y Pérez (2015) refiere que utilizar este método implica que analizar el problema planteado, crear y elegir el modelo, materializar el modelo, la investigación o trabajo con la materialización del modelo, obtención del nuevo resultado y extrapolación del nuevo resultado al problema inicial. A partir del aporte del autor podemos precisar que la investigación sustituyó los datos sobre competencias digitales de los docentes, a través del trabajo de campo, para proveer un modelo de gestión pedagógica basada en el fortalecimiento de las competencias digitales.

Métodos empíricos.

Rojas, Vilaú y Camejo (2018), refieren sobre los métodos empíricos que atienden, en primer lugar, a la naturaleza del objeto de investigación y su relación con el problema, objetivo y tareas científicas; en segundo lugar, la operacionalización de variables, lo cual conlleva a delimitar los indicadores que se necesita evaluar o medir.

Por tanto, estos métodos, como bien mencionan los autores, requieren del uso de determinados instrumentos para recoger la información. Para la investigación utilizamos el instrumento de cuestionario para entrevista, el cual es definido, según Cerezal & Fiallo (2002), como "un método complementario de nivel empírico que consiste en una conversación profesional de carácter planificado entre el entrevistador y el o los entrevistados" (p. 109).

Así también, encuesta que, según el aporte de Cerezal & Fiallo, tiene como finalidad conocer las valoraciones y opiniones de algún fenómeno educativo, como lo fue el cuestionario de encuesta dirigido a 20 docentes de la carrera de comunicaciones. Por tanto, este instrumento permitió recopilar información sobre las competencias digitales docentes y sus conocimientos sobre la gestión pedagógica. (Cerezal & Fiallo, 2002).

Igualmente, la guía para análisis de documentos, según Quintana (2006), constituye una fuente importante para extraer elementos de análisis para construir una totalidad sobre la realidad observada. En ese sentido, se utilizó este instrumento para realizar una revisión profunda de los documentos institucionales.

Métodos matemáticos y estadísticos.

Los métodos matemáticos y estadísticos que se consideraron en la investigación son los estadísticos descriptivos. Según Cerezal & Fiallo (2002), son "la media, moda y mediana como medidas de tendencia central" (p. 149). El uso de estos métodos permitió conocer la agrupación de los datos que se tomaron en referencia a un valor situado en el medio, promedio y centro. Asimismo, estos métodos se aplicaron a través del programa SPSS en su versión número 25.

De la misma manera, utilizamos la codificación que, a partir de lo que afirma Cerezal & Fiallo (2002), implica la atribución de un símbolo o número a cada una de las respuestas recopiladas de las categorías de competencia digital docente y gestión pedagógica, y la categorización de las preguntas abiertas que consiste en agrupar las respuestas de los estudiantes y docentes en tendencias, aspectos negativos o positivos, etc., estos métodos últimos fueron procesados en el programa Atlas. Ti.

Población, muestra, muestreo: unidad de análisis

Población.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población es: "el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (p.174). De acuerdo a ello, la población de la investigación estuvo conformada por 50 docentes de la carrera de Comunicaciones de pregrado en una universidad privada.

Muestra y muestreo.

La investigación cualitativa se caracteriza por recoger una muestra en un determinado grupo de personas, eventos, sucesos o comunidades. Por tanto, la información recogida corresponde a una muestra representativa de la población que se estudia, tal y como plantea Hernández (2006).

En esa misma línea, Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen este término como "un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población" (p. 173). En consecuencia, la muestra estuvo conformado por tres docentes de la carrera de comunicaciones, tres coordinadores de la carrera de comunicaciones y veinte docentes de la carrera de comunicaciones.

Para la sección de esta muestra se aplicó el tipo de muestreo no probabilístico intencional ya que la selección de esta muestra ha dependido del criterio específico del investigador. Por tanto, como menciona Sánchez y Reyes (2015), la evaluación de la representatividad es subjetiva.

Unidad de análisis.

Esta incluye a los docentes y coordinadores de la carrera de Comunicaciones y la bibliografía especializada.

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo

Como punto de inicio, Valderrama (2013) define las técnicas como un conjunto de procedimientos sistemáticos, que permiten aproximarse a los hechos per se y acceder a lo que estos contienen, apoyándose de instrumentos para empaquetar las diversas formas de información.

Entre los instrumentos, están la guía de entrevista, cuestionario y ficha de análisis documental

Las técnicas utilizadas fueron, la encuesta y entrevista, mediante los instrumentos de guía de entrevista; cuya realización se dio en base a 10 indicadores a examinar con el propósito de constatar el estado actual de las competencias digitales y gestión pedagógica de los docentes. El cuestionario de encuesta; cuya administración fue dirigida a 20 docentes de la carrera, a través de 20 reactivos con opciones de respuesta múltiple. Y la ficha de análisis documental; cuya aplicación se realizó a 3 cursos de la carrera, a través de 12 preguntas abiertas, con la intención de recoger información referida al plan curricular, que forma parte de la gestión pedagógica del docente.

Validación de los instrumentos.

Los instrumentos para el recojo de datos tuvieron rigor científico por juicio de expertos; dos temáticos y un metodólogo. A cada experto se le entregó una carpeta cuyo contenido abarcaba la ficha de validación, los instrumentos y la matriz de categoría. A partir de la revisión y análisis realizado, los expertos validaron a través de criterio de jueces; la pertinencia, la relevancia y la construcción gramatical de cada uno de los ítems de cada instrumento; arrojando los siguientes resultados que se muestran en la tabla uno.

Tabla 1.

Resultados de la validación de instrumentos por juicio de expertos

Expertos	Especialidad	Entrevistas a docentes	Entrevista a coordinadores	Cuestionario a docentes	Análisis documental
Mg. Hernán Flores Valdiviezo	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mg. Roxana Villa Longa	Temático	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mg. Mercedes Ulloa Castillo	Temático	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, los tres expertos coincidieron en que los instrumentos son aplicables, empero, precisaron algunas observaciones las cuales se corrigieron antes de la aplicación de los instrumentos.

Categorías y subcategorías apriorísticas

Competencias digitales

Sobre esta competencia, Vuorikari, Punie, Carretero & Van-den-Brande (2016) la definen como "la suma de diferentes alfabetizaciones o áreas" (p. 6). Por ello, las divide en cinco dimensiones: La alfabetización informacional tiene como principal objetivo que el individuo identifique, localice, recupere o evalúe la información digital; en la dimensión de comunicación y colaboración, que se haga uso de los entornos digitales y herramientas en línea; la dimensión de creación de contenido digital busca que el individuo integre y reelabore producciones artísticas, multimedia o código, derechos de propiedad intelectual y licencias; la dimensión de seguridad, busca desarrollar competencias para protección personal, de datos o de identidad; y la resolución de problemas, fomenta la identificación de necesidades y toma de decisiones.

Un punto importante que se resalta de los autores, es que esta competencia digital en docentes es la suma de diferentes tipos de alfabetización, las cuales se han dividido en cinco. A

partir de esta definición se ha delimitado las subcategorías y los indicadores respectivos para esta categoría.

Subcategorías.

Alfabetización informacional.

Según el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), la alfabetización informacional implica "comprende identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia" (p. 11).

Comunicación y colaboración.

Con respecto a esta sub categoría, según el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), precisa que esta competencia de comunicación y colaboración abarca comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.

Creación de contenidos digitales.

Está referido a crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso (Marco común de competencia digital docente - INTEF, 2017).

Gestión pedagógica.

La gestión pedagógica, desde el aporte de Unesco (2011), se entiende como una dimensión de la gestión educativa que incluye el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y

recursos didácticos. De la misma manera, comprende también la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras.

En la definición de la Unesco, se puede identificar los elementos claves para llevar a cabo una gestión pedagógica de calidad. De ahí la importancia de tener una propuesta enfocada a este tipo de gestión para dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes.

Subcategorías.

Diversificación curricular.

La diversificación curricular, desde el Minedu (2009), se define como la adecuación y enriquecimiento del diseño curricular, para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y características de los estudiantes, así como de la realidad social cultural y geográfica de las diversas zonas y regiones de nuestro país. De esta se desprenden los siguientes indicadores:

Analiza y realiza la adecuación y contextualización del currículo a partir de la identificación de necesidades de los estudiantes y características del entorno.

Evalúa y pone en ejecución las competencias generales y específicas en los cursos de la carrera.

Estrategias metodológicas.

La estrategia metodológica, según Minedu (2009), son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas. Por tanto, el docente debe estar observando y evaluando constantemente las estrategias aplicadas para que las mismas sean las adecuadas, y así sacar el

mayor provecho de ellas, además de la estructuración de formas de enseñanza innovadoras que se ajusten más a la realidad e intereses de los estudiantes.

Uso de materiales y recursos didácticos.

Según Minedu (2009), es el conjunto de recursos o herramientas pedagógicas cuyo propósito es facilitar el proceso de enseñar y aprender. Estos complementan y fortalecen la práctica del docente, facilitando la implementación del currículo, dentro de un enfoque pedagógico que otorga protagonismo al estudiante en su proceso formativo y exige de él una mente permanentemente activa, reflexiva y crítica. Los recursos pueden ser materiales impresos, concretos, audiovisuales, tecnológicos o digitales.

Justificación de la investigación

Se han realizado pocos estudios que realicen propuestas de gestión pedagógica para fortalecer competencias digitales en universidades. En tal sentido, detallaremos a continuación la justificación teórica, práctica y metodológica que se ha considerado para la presente investigación.

Teórica

La investigación atiende una de las situaciones actuales en el campo educativo, y más aún en el nivel de educación superior, referida a las competencias digitales que debe demostrar e incorporar el docente en su práctica profesional. Así también está enmarcada en los lineamientos de Política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria (N°016-2015) en donde se menciona “la necesidad, para una óptima gestión universitaria, de contar con gerentes universitarios competentes para gestionar institucionalmente la formación integral de los estudiantes” (p. 2).

Para esto, las categorías aprioristas se fundamentaron desde los aportes de Minedu (2014), Unesco (2011), Durand, Prendes y Gutierrez (2019), Carreras y Coiduras (2014), Rangel (2015),

Pozo (2009), Tobón (2017), Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona (2015), Siemens (2004), Aguado (2003), Cobo y Moverec (2011), Prendes (2017), Vuorikari, Carretero & Punie (2016), Loera (2006) y Tobón (2017), quienes coincidieron que es de gran relevancia que el docente incorpore en su práctica pedagógica las competencias digitales a fin de favorecer el logro de aprendizajes y las competencias para el desarrollo personal y profesional del estudiante.

Práctica

En las universidades se cuenta con profesionales de diversas especialidades, los cuales tienen amplio dominio temático en su área de especialización, sin embargo, no necesariamente tienen un dominio didáctico ni pedagógico para afrontar los procesos implicados en el aprendizaje. Por tanto, se hace necesario que no sólo tengan un dominio didáctico del curso, sino que también desarrollen competencias digitales, ya que de esto dependerá la formación integral del individuo.

Por tanto, la investigación se realiza porque existe la necesidad de que los docentes de la universidad, en este caso de la carrera de comunicaciones, fortalezcan sus competencias digitales y la integren a su gestión pedagógica, a fin de diseñar experiencia pertinentes e innovadoras para los estudiantes, y que respondan a las competencias necesarias para el mundo digitalizado de hoy.

Metodológica.

La investigación tiene una justificación metodológica porque propone una estrategia metodológica en los docentes de la carrera de comunicaciones para fortalecer sus competencias digitales. Además, esta se sostuvo en el valor de los métodos teóricos empleados; el histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción y deducción, de lo abstracto a lo concreto, de modelación y matemáticos y estadísticos. También, se sustenta en las técnicas de observación, encuesta y entrevista con sus respectivos instrumentos como la guía de observación, guía de entrevista, cuestionario de encuesta y guía de análisis documental.

Estructura general del informe

En el primer capítulo se procedió a sistematizar la fundamentación científica de las categorías apriorísticas de la investigación en sus áreas teórica, práctica y metodológica a profundidad, permitiendo identificar las subcategorías apriorísticas y sus indicadores con los que se elaboraron los instrumentos para el recojo de datos.

En el capítulo II, se realizó el trabajo de campo para lo cual se elaboraron, validaron y aplicaron las técnicas e instrumentos de recojo de datos para diagnosticar el estado real del objeto estudiado. Posterior a ello, se procedió a procesar y triangular la información recogida para obtener las categorías emergentes y conclusiones aproximativas.

En cuanto al capítulo III, el objetivo máximo de la investigación que es la modelación de la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales, el propósito de la propuesta, la fundamentación teórica desde el punto de vista socioeducativo, psicopedagógico y curricular; finalmente, el diseño, implementación y validación de la estrategia por juicio de expertos.

Capítulo I

Marco Teórico

Antecedentes de la investigación

Antecedentes internacionales.

Moreno (2019) realizó una investigación para analizar el desarrollo de las competencias digitales de los docentes a través de una propuesta de formación virtual. La metodología que se aplicó es de investigación – acción, con alcance descriptivo; así también, se aplicó un enfoque mixto. La muestra de estudio fue de 25 docentes, los instrumentos utilizados fueron la observación directa y el cuestionario. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que los docentes lograron alcanzar el nivel más alto que se había establecido en el curso, por tanto, la propuesta cumplió su objetivo. La investigación aporta brindando una estrategia de formación virtual para analizar el desarrollo de las competencias digitales del profesorado.

Pozo y Tejada (2018) investigaron las necesidades de los docentes de educación superior para el dominio de las competencias digitales. Se aplicó un diseño multietápico, la población estuvo conformada por docentes de instituciones universitarias de la zona metropolitana del Valle de México. La muestra la conformó 20 instituciones (11 públicas y 9 privadas), con 247 docentes implicados. Como resultado, se pudo evidenciar un dominio medio-bajo en las competencias digitales que corresponden al rol docente, tales como la planificación, el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje y evaluación con apoyo de TIC. La investigación aporta identificando las problemáticas de cualificación profesional del docente universitario, integrando la variable TIC, para definir el perfil, funciones y contexto de actuación del docente.

Gonzalez, Leytón y Parra (2016) realizaron una investigación para elaborar una estrategia de gestión académica que aporte al desarrollo de competencias digitales en los docentes, para mejorar de manera efectiva los procesos de enseñanza aprendizaje. Los instrumentos que se

utilizaron fueron tanto cualitativos como cuantitativos tales como: grupo focal, trabajo de campo, encuestas de entrada y salida. La población que se seleccionó para la investigación fue de 250 docentes. La muestra está constituida por un grupo de 13 docentes. La investigación aporta brindando el nivel de competencia digital que poseen los docentes y las estrategias que se proponen para elevar el desarrollo de las competencias para que favorezca los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por su parte Hernández (2016), realizó una investigación en una institución educativa para identificar y relacionar los niveles de competencia TIC que reportan los docentes de nivel básico. El estudio es de tipo cuantitativa, enfoque descriptivo correlacional. El instrumento que se seleccionó fue escala, tipo Likert. La muestra estuvo conformada por 255 docentes, la selección fue aleatoria. La investigación aporta un instrumento de autoevaluación de los docentes de este nivel educativo para el desarrollo de sus competencias TIC, lo cual permitirá profundizar sobre las competencias TIC en docentes.

Finalmente, Glasserman y Manzano (2016) realizó una investigación que tenía como principal objetivo realizar un diagnóstico sobre las habilidades digitales y prácticas pedagógicas de los docentes en educación primaria, en el marco del programa Mi Computadora.MX. La metodología que se aplicó fue la cuantitativa, de tipo exploratoria descriptiva. El instrumento que se utilizó fue cuestionario auto-administrado, así como simulador en línea. La población estuvo constituida por docentes de escuelas primarias públicas, conformada por 8644 docentes y como muestra se consideró la participación de 911 del ciclo escolar. La investigación aporta un análisis fundamentado sobre el nivel de integración tecnológica que poseen los docentes del nivel básico, los cuales se encuentran por debajo del nivel experto.

Antecedentes nacionales.

Luperdi (2018) desarrolló una investigación para determinar la relación que existe entre el liderazgo transformacional y la gestión pedagógica en docentes. El enfoque de la investigación es cuantitativo, básica, nivel descriptivo, diseño tipo no experimental, correlacional y de corte transversal. La población estuvo constituida por 72 docentes, la muestra que se seleccionó fue la misma. Se aplicó los instrumentos de cuestionario y ficha de observación. La investigación aporta, como principal conclusión, que hay una relación significativa positiva entre el liderazgo transformacional y la gestión pedagógica. Por tanto, es probable que el liderazgo en los docentes dirija sus acciones, los motive y les permita planificar sus actividades, ejecutar estrategias, metodologías y aplicar instrumentos de evaluación.

Quispe (2019) analizó la relación entre gestión pedagógica y la mejora del desempeño docente. La investigación es de tipo cuantitativa, diseño correlacional, de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 234 estudiantes, 49 docentes y 9 directivos. Para la recolección de la información se utilizó el instrumento La investigación aporta afirmando que existe una relación significativa entre la gestión pedagógica directiva y el desempeño docente en el nivel de educación secundaria. Por tanto, una óptima gestión pedagógica del directivo permitirá un mayor nivel de desempeño docente.

Salinas (2014) realizó una investigación para determinar la relación que existe entre la calidad de la gestión pedagógica y la práctica docente en el nivel secundario. La investigación es de nivel descriptivo y diseño correlacional. El instrumento que se utilizó en la investigación fue el cuestionario, se aplicaron 2 tipos. La población y muestra estuvo conformada por 15 docentes, 3 directivos y 110 estudiantes de educación básica regular. La investigación aporta precisando la relación significativa entre las variables calidad de la gestión pedagógica y la práctica docente

($p<0.05$), de la misma manera, entre currículo y práctica docente, y todo lo contrario entre metodologías didácticas y práctica docente; materiales y recursos didácticos y práctica docente no guardan relación; evaluación de aprendizaje y práctica docente no se asocian, y finalmente, participación de los agentes educativos y la práctica docente sí se asocian.

Ángeles (2017) realizó una investigación para determinar si existe relación entre la gestión de la calidad y la gestión pedagógica en una institución educativa pública. La población estuvo compuesta por 18 docentes, los cuales participaron en su totalidad. Se optó por el diseño de investigación correlacional. Se utilizó dos cuestionarios para medir la variable Gestión de calidad y para la variable Gestión pedagógica. La investigación aporta, a través de evidencias, que existe relación directa entre la gestión de calidad y el nivel de gestión pedagógica en docentes. Por tanto, se hace necesario la incorporación de un guía metodología para evaluar la gestión pedagógica docente.

Ponce (2016) desarrolló una investigación para determinar la relación que existe entre gestión pedagógica de los docentes y el aprendizaje significativo en estudiantes de una escuela posgrado. La muestra estuvo constituida por 106 sujetos para recoger las variables de la investigación. El enfoque de la investigación es cuantitativo, el diseño es descriptivo correlacional. Los resultados indican que existe correlación entre la gestión pedagógica del docente y el aprendizaje significativo, donde $r = 0{,}541$ y el valor de significancia $p = 0{,}00$, por tanto, se cumple que ($p<0{,}05$). En consecuencia, la investigación aporta afirmando que existe una correlación directa, moderada y significativa entre la gestión pedagógica de los docentes y el aprendizaje significativo de los estudiantes de maestría.

El análisis de las investigaciones revisadas y relacionadas con el tema objeto de estudio ha permitido desarrollar y enriquecer el campo de conocimientos teóricos y metodológicos acerca de

la problemática. Se evidencia que se han realizado varios intentos por desarrollar las competencias digitales, aunque a nivel de algunas propuestas. En lo que respecta al diseño de gestión pedagógica orientadas a fortalecer la competencia digital, específicamente en el diseño de cursos blended en nivel pregrado de educación superior, no se ha encontrado evidencias.

Fundamentos teóricos de las competencias digitales

Competencias.

Son muchos los campos que han definido el término de competencia, tales como la sociología, filosofía, psicología, economía y educación. Sin embargo, en la presente investigación, analizaremos las principales definiciones desde este último campo, el educativo. Al respecto, Sámper (2013) afirma que son un conjunto de aprendizajes integrales, que pueden utilizarse en situaciones y contextos reales. Entonces, son integrales porque involucran las diversas dimensiones del ser humano, y son contextuales porque se adecuan a las condiciones del contexto, lo que permite que ese aprendizaje sea flexible.

El autor resalta un aspecto de gran relevancia en este término, que es el de generar aprendizajes integrales; esto conlleva a que el individuo resuelva situaciones en diferentes contextos y de forma flexible. En consecuencia, ser competente implica un saber actuar de manera integral, en donde no sólo se utilice los saberes teóricos aprendidos, sino también es importante que el individuo adapte la solución según el ambiente en donde se aplicará la misma.

Así también, Zabala y Tobón refuerzan lo mencionado por el primer autor. Zabala (2008) refiere que “la competencia es aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que enfrentará a lo largo de su vida” (p. 13). Mientras que, Tobón (2015), desde una perspectiva del pensamiento complejo, lo define como un “proceso complejo”, en donde las personas ponen en acción, actuación y creación sus competencias para poder resolver problemas,

no sólo de tipo profesional, laboral, sino también los que forman parte de su vida cotidiana. De la misma manera, el autor indica que es un "saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno" (p.69).

La definición presentada por este último autor, incorpora los aportes anteriores presentados y destaca varios aspectos de gran relevancia. El primero referido a los tipos de saberes que debe demostrar un individuo competente, los cuales guardan relación con los cuatro pilares de la educación formulados desde la Unesco. Un segundo aspecto a tomar en cuenta es el entorno, las necesidades personales y conciencia crítica para resolver la situación propuesta. Finalmente, asumir las consecuencias de los actos o decisiones tomadas; esto implica responsabilizarse por tales acciones, buscando siempre el bienestar no sólo personal sino común.

Estas definiciones compartidas nos permiten tener claridad de lo que implica ser competente. Por tanto, definiremos la competencia como "un proceso complejo que conlleva un conjunto de actuaciones integrales referidas al saber ser, saber hacer y saber conocer, tomando en cuenta el entorno, las necesidades personales y conciencia crítica y, al mismo tiempo, considerando las consecuencias de estas actuaciones. Ahora bien, relacionaremos estas definiciones con la categoría base de nuestra investigación, que es la de competencia digital docente.

Competencia digital.

Después de recoger algunos aportes sobre el término competencia, pasaremos a definir la implicancia del término competencia digital.

Durante el evento de Media Education Conference, se definió la competencia digital de la siguiente manera:

> Uso crítico y seguro de las tecnologías de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades [en el uso] de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) básicas: 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 (MEC, 2017, p. 8).

Esta definición hace referencia a los contextos en los que se puede hacer uso de la competencia digital, tales como actividades relacionadas al campo laboral, tiempo libre y comunicación. Para ello, es necesario que el individuo haya adquirido habilidades digitales básicas para enfrentarse a estos contextos y tener una actuación destacada.

Por su parte, Almerich (2018) detalle que son el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten dominar distintos recursos tecnológicos. Siguiendo esta misma línea, el Ministerio de Educación de España (2017) define la competencia digital como aquella que utiliza de manera creativa, crítica y segura los elementos que corresponden a las TIC, esto con la intención de alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

En suma, podemos considerar que las competencias digitales como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación en diversos contextos, como el laboral, tiempo libre y participación en la sociedad.

Competencias digitales docentes.

Antes de presentar las definiciones que orientarán el tema eje de nuestra investigación, es importante destacar la necesidad de que los docentes adquieran y desarrollen esta competencia, no

sólo debido al contexto mundial de pandemia que estamos viviendo en esta última década (COVID 19), sino también, y ya se había evidenciado mucho antes de que suceda este contexto, porque los perfiles de los estudiantes han cambiado. Debido a ello, se hace indispensable que los docentes hagan uso de su competencia digital para enfrentar los nuevos y desafiantes escenarios educativos.

Al respecto, Durán, Prendes y Gutiérrez (2019) refieren que esta competencia digital es clave en el perfil profesional docente. Esto debido a que le permitirá diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas, mediadas por las tecnologías de la información y comunicación.

Siguiendo lo mencionado, Vera, Torres y Martínez (2014), también refuerzan que es indispensable que el docente asegure un nivel de competencia óptimo, puesto que le va a permitir conocer, usar e integrar la tecnología en su quehacer profesional práctico, así como identificar las posibilidades pedagógicas que estos le ofrecen.

De la misma manera, Carrera y Coiduras (2012) concluyen, como definición, que esta competencia incluye un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias por parte del docente, que debe estar en capacidad de activar, adoptar y gestionar el aprendizaje. Esto, finalmente, permitirá mejorar la calidad de los procesos formativos, tanto en innovación como en mejora continua.

Consideramos este aporte de gran relevancia para nuestra investigación, ya que no solamente se trata de que el docente adquiriera las competencias en mención, sino más bien, "conocimientos y capacidades para poder llevar a cabo procesos de selección e integración curricular de estas tecnologías" (Prendes, Gutierrez y Martinez, 2018, p. 12).

Así también, Rangel (2015) señala sobre la competencia digital en docente, que adquirir, desarrollar y fortalecer esta competencia implica estar dispuesto a cambiar antiguas concepciones como la posesión del conocimiento, y tener más bien un rol más activo al momento de gestionar

los procesos de aprendizaje, enfrentando los continuos cambios de la sociedad del conocimiento e información.

Siguiendo esa misma línea, algunos roles que mencionan los autores Gisbert, Martínez y Mon (2016); Marqués, (2000); Tejada (1999), están los referidos a la gestión académica, las vías de comunicación a utilizar con el estudiante, mediar, facilitar y motivar el proceso de aprendizaje para que sea significativo e incorporar no sólo el uso didáctico de tecnologías sino también favorecer la adquisición de competencias digitales en el estudiante. Esto permitirá formar ciudadanos capaces de integrarse a esta globalización tecnológica.

Marín – Díaz, Reche y Maldonado (2013) resaltan también la importancia y la demanda de la sociedad actual por formar profesionales con una amplia gama de competencias, una de ellas las digitales.

A partir de los aportes presentados, es posible afirmar que, los nuevos escenarios o entornos formativos requieren que el docente pueda utilizar e integrar de forma reflexiva, eficiente y efectiva la tecnología para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Para lograr ello, se hace necesario competencias digitales, que permitirán desenvolverse en múltiples contextos y modalidades de aprendizaje (Pozo, 2009).

Enfoques pedagógicos del aprendizaje

Antes de presentar los enfoques que fundamentan la necesidad de adquirir las competencias digitales en la sociedad del conocimiento, es relevante primero destacar la implicancia de este término en el ámbito educativo. Ramírez (2009) y Krüger (2006) refieren al respecto que, después de que el individuo se apropia de la información la transformar en conocimiento.

De la misma manera, Tobón (2017) afirma lo siguiente:

> La sociedad del conocimiento es el nuevo tipo de sociedad que se está buscando crear en todo el mundo con el fin de superar los problemas actuales, (…) está llevando a la transformación de todas las profesiones, disciplinas y áreas. Este nuevo tipo de sociedad demanda un trabajo más inter y transdiciplinario, centrado en contribuir a mejorar las condiciones de vida con apoyo en la cultura ciudadana, la ética y las tecnologías de la información (p. 9).

Por tanto, hablar de la sociedad del conocimiento no sólo es hacer referencia al uso o incorporación de la tecnología como tal, sino que implica, y desde una postura más humanista, transformar las diversas áreas que conforman la sociedad. Como bien menciona Tobón, Guzmán, Hernández, & Cardona (2015), requiere de "la búsqueda, procesamiento, análisis, adaptación, creación, innovación y aplicación del conocimiento, considerando diferentes fuentes y aplicando la tecnología" (p. 15).

En este contexto, y reforzando los conceptos revisados al inicio del presente capítulo, se hace necesario, desde el rol docente, un "saber actuar" en esta sociedad del conocimiento, utilizando todas sus competencias, y una de ellas es la digital.

Conectivismo

Siemens define el conectivismo como una nueva teoría del aprendizaje, la cual se contextualiza en la era digital, la cual se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la educación (Gutierrez, 2012).

Siemens (2004; 2006) refiere que "el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo" (p. 6).

Por tanto, y tal como Siemens (2004; 2006) (como cita Gutierrez, 2012) el conectivismo define el aprendizaje como "un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo" (p. 3).

En ese sentido, a partir de las definiciones mencionadas por el autor, podemos mencionar que el aprendizaje se lleva a cabo en entornos cambiantes o escenarios diversos. Estos escenarios no son necesariamente controlados por el individuo, sino que más bien emergen del contexto en la que se encuentre. Por ello, afirma que el aprendizaje es un proceso continuo, complejo y de conexión especializada.

Algunos principios que orientan esta teoría, según Siemens (2004), son: (a) el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; (b) el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados; (c) el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos; (d) la capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado; (e) la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo; (f) la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave; (g) la toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión; (h) la actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje

Sobre los principios mencionados, destacamos lo siguiente. Este enfoque pedagógico hace un aporte importante sobre el aprendizaje en estos nuevos sistemas de comunicación y tecnologías emergentes, que han generado cambios sustanciales en la manera de comunicarnos y de aprender.

Siemens (2003) (citado por Giesbercht, 2007), refiere que la forma de asegurar la reproducción del conocimiento es a través de la interacción de nodos. En ese sentido, el docente, como parte de su rol, puede crear ecologías de aprendizaje, comunidades de aprendizaje y generar actividades que permitan aplicar lo aprendido en diversos contextos reales.

Por tanto, este enfoque propone dar mayor relevancia al contexto en el que se desenvuelve el individuo, y en donde podrá aplicar lo aprendido. En consecuencia, es necesario que los procesos de enseñanza aprendizaje se adecuen a estas nuevas adaptaciones y realidades.

Pedagogía intercultural

Antes de presentar algunas definiciones referentes a este enfoque, es de gran relevancia que definamos el término intercultural. Al respecto, el Servicio de Comunidad Intercultural precisa lo siguiente:

> La interculturalidad es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental: "la horizontalidad", es decir que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas (Servindi, 2013)

A partir de esta definición podemos precisar dos aspectos relevantes. El primero está referido al término como tal, es decir, al significado de "interacción entre culturas", que es entendido también como el proceso de comunicación entre personas de diversas culturas. Un siguiente aspecto son los elementos que caracterizan a esta interculturalidad, como es la igualdad, la integración y la convivencia armónica.

Ahora bien, al relacionarlo con el término "pedagogía" obtenemos el enfoque pedagógico que revisaremos a continuación. Artavia y Cascante (2008) refieren que "es más amplio y complejo

que la educación intercultural, pues analiza la práctica educativa considerando la multiculturalidad" (p. 63).

De la misma manera, Aguado (2005), destaca en la pedagogía intercultural un aspecto de gran relevancia, que es la de promover prácticas educativas para todos los miembros de la sociedad. Por tanto, se requiere de una visión holística e integral, puesto que involucra todas las dimensiones del proceso educativo, para atender la igualdad de oportunidades, la superación del racismos y competencias interculturales en todas las personas, sea cual fuera su cultura de procedencia.

Este enfoque pedagógico, según la autora, destaca el valor de la diversidad cultural y la necesidad de promover prácticas pedagógicas que respeten y respondan a cada uno de los miembros que conforman esta sociedad. De ahí la importancia de delimitar una propuesta educativa intercultural que tome en cuenta la igualdad de oportunidades y la adquisición de competencias interculturales.

De la misma manera, Atavia y Cascante (2008), reafirman que esta diversidad cultural debe responder a una meta e ideal de convivencia armónica entre sociedades, en donde no prevalezca los límites de la raza, el grupo étnico o nacionalidad.

Por tanto, para llevar a cabo este enfoque pedagógico se hace necesario que el docente adquiera ciertas competencias interculturales que le permitan actuar de manera pertinente en este contexto intercultural. En ese sentido, Aguado (2005) refiere sobre las competencias interculturales, deben propiciar un clima educativo en donde todos los estudiantes se sientan aceptados por sus habilidades y aportaciones, así también, fomentar una interacción efectiva entre los miembros del grupo. Por tanto, estas competencias interculturales deben de dirigir toda iniciativa pedagógica intercultural.

En consecuencia, este enfoque pedagógico aporta insumos relevantes para la actuación del docente, ya que busca la interacción efectiva y justa entre los miembros del grupo. Hacer referencia a una interacción efectiva y justa conlleva también a hablar de tolerancia, aceptación y respecto entre los individuos.

Para los profesionales de la educación este enfoque es todo un reto porque, según Aguado (2005), "propone un modelo de interacción social, de construcción conjunta del conocimiento, que implica una relación entre iguales en estructuras educativas basadas en relaciones de poder desiguales" (p. 16). Sin embargo, es un objetivo necesario para iniciar e incorporar una pedagogía intercultural.

Esta misma autora refiere que las competencias interculturales tienen determinadas características. A continuación, mencionaremos algunas de ellas; (a) el docente como facilitador y dinamizador más que como controlador, recurriendo a técnicas de control indirecto y brindando diversidad de oportunidades para que los educandos definan sus actividades de aprendizaje; (b) atender las necesidades e intereses de los estudiantes, primero como individuo y luego como miembro de un determinado grupo cultural; (c) Atender las características sociales que corresponden a cada grupo cultural, tanto al comenzar como al concluir una actividad; (d) Adecuar los estilos de enseñanza según los estilos de aprendizaje de los estudiantes, tanto para organizar el trabajo como las actividades de ocio (p. 138).

Los nuevos entornos a los que nos enfrentamos hacen necesario que, desde la práctica pedagógica, se incorpore este enfoque puesto que permitirá formar individuos más empáticos, respetuosos y responsables de su actuar y comunicación en los ambientes digitales en donde se desarrolla el aprendizaje.

Además, Sabariego (2002) expone también, sobre estas competencias interculturales, las siguientes: (a) Al desarrollar los contenidos es importante utilizar ejemplos y situaciones procedentes de varias culturas; (b) una pedagogía de la equidad existe cuando el profesorado modifica su forma de enseñar para alcanzar el éxito académico de todos los estudiantes; (c) el proceso de construcción del conocimiento hace referencia a que el profesor debe ayudar al estudiante a entender cómo los marcos de referencia, perspectiva y sesgos implícitos en una disciplina influye en la forma de construcción del conocimiento; (d) Una cultura escolar favorable que permita desarrollar las destrezas para superar las injusticias y las desigualdades sociales (p. 101).

A partir de las competencias mencionadas podemos precisar algunos aspectos que destacan de este enfoque pedagógico, como es la importancia de atender las necesidades cada individuo, antes de ser miembro de un determinado grupo social. De la misma manera, enseñar y aprender a respetar las diferencias culturales de cada persona y, a partir de ello, adecuar los estilos de enseñanza.

Por tanto, este enfoque propicia la reflexión y sensibilización sobre la práctica pedagógica, con experiencias que permitan no sólo el desarrollo de este tipo de competencias interculturales, sino también la autovaloración y formas de relacionarse con las otras culturas.

Aprendizaje invisible

Cobo y Moverec (2011), plantean que este tipo de aprendizaje es una nueva forma de pensar en educación; así también, implica construir un paradigma de educación que sea inclusivo y que aborde campos del conocimiento que aún no han sido considerados, tales como “el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos meta-espacios intermedios” (p. 68).

Siguiendo lo mencionado anteriormente, los mismos autores definen este enfoque como "nueva ecología de la educación", en donde predomina el recojo, combinación y reflexión de ideas sobre el aprendizaje continuo, entendiendo este como un proceso que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento y lugar (Cobo y Moverec, 2011)

Por tanto, un aporte importante de este enfoque es que considera que el aprendizaje no tiene tiempo ni lugar; además, entiende el aprendizaje como algo continuo, es decir, que nunca termina y que ocurre en diversos espacios, tanto los formales, no formales e informales.

Los espacios formales son los entornos en donde se lleva a cabo el aprendizaje dentro de un proceso institucionalizado, es decir, desde la propuesta educativa de las escuelas, institutos o universidades. Por su parte, los no formales son aquellos espacios en donde el aprendizaje se lleva a cabo a través de una actividad educativa organizada y sistemática, pero no necesariamente estructurada. Mientras que la "informal" sucede de manera "invisible", es decir, en las actividades cotidianas que puede realizar el individuo. Por tanto, es probable que este individuo no sea consciente de que este aprendizaje se está llevando a cabo.

Al respecto, Guajardo (2015) refiere que, desde este enfoque de aprendizaje, se propone el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje, así como desarrollar habilidades en los individuos que les permita insertarse en este mundo globalizado.

Para ello, se hace necesario que tanto el docente como el estudiante puedan dar un nuevo significado al uso de tecnologías en el aprendizaje y la educación. (Guajardo, 2015, p. 2) Por tanto, según Cobo y Movarec (2011), este enfoque postula cinco ejes. A continuación, presentaremos y revisaremos brevemente cada uno de ellos.

Uno de los primeros ejes se refiere a las competencias no evidentes, las cuales resultan invisibles en los entornos formales. Esto significa que hay ciertas competencias que aún no se consideran en los entornos formales educativos, por tanto, es probable que sean "invisibles".

Como segundo eje, las Tecnologías de la información y comunicación, se hacen invisibles. Esto debido a que los estudiantes se encuentran "acostumbrados" a interactuar con la tecnología, por tanto, cuando el docente incorpora algo que considera "nuevo", es probable que para el estudiante ya sea algo conocido. En consecuencia, no se trata de sobrevalorar el uso de tecnología, sino más bien, de que sean herramientas para generar conocimiento.

Un tercer eje está referido a las competencias adquiridas en entornos informales, las cuales son invisibles. Esto debido a que hacer uso de la tecnología en espacios informales, ya sea el hogar u otro espacio de socialización, genera que ese "otro espacio" pueda convertirse en un entorno potencial para la experimentación y el aprendizaje.

El cuarto eje refiere que las competencias digitales resultan invisibles. Entonces, no se trata de conocer o aprender la funcionalidad instrumental de algún software o dispositivo, sino utilizar esas competencias para resolver problemas reales, de diversas maneras. Por tanto, no prestar tanta atención a la adquisición de la tecnología como tal, sino más bien a su puesta en práctica para diseminar el conocimiento creado. Esto implica que, más allá de adquirir las competencias digitales, es relevante que las integre en su práctica docente, para proponer escenarios reales y diversos para el aprendizaje de los estudiantes.

El último eje precisa que hay ciertas prácticas empleadas en la escuela/universidad que podrían invisibilizarse. Esto hace referencia a la posibilidad de "no considerar" o "no revisar" algunas prácticas pedagógicas, por ejemplo, la transmisión pasiva de conocimientos, la concepción de que el docente tiene el "conocimiento" y sólo él puede presentarlo.

En suma, los ejes presentados guardan estrecha relación con los escenarios educativos actuales, a los cuales nos enfrentamos. Por ende, se hace necesario tomar en consideración los ejes que se proponen desde este enfoque a fin de hacer "invisible" ciertas prácticas y postulados, y más bien "visibilizar" otras que aporten a la construcción del aprendizaje.

Socioformación

Tobón (2017), define este enfoque de socio formación como "enfoque teórico y metodológico sobre el desarrollo del talento humano que busca formar a las personas para vivir en la sociedad del conocimiento con un proyecto ético de vida sólido, trabajo colaborativo, emprendimiento y pensamiento complejo" (p. 29).

En consecuencia, este enfoque da mayor atención a lo que necesita el ser humano para poder desenvolverse en la sociedad de conocimiento, de manera óptima y exitosa. Es decir, desarrollar su talento humano para que pueda actuar de manera coherente y competente en su comunidad, en la organización, en alguna institución de formación, en los equipos de trabajo y al interactuar con personas.

Por tanto, para lograr lo propuesto se hace necesario realizar un conjunto de acciones. A continuación, detallaremos las acciones a seguir, según Tobón (2017): (a) lineamientos para gestionar el talento humano en las diversas organizaciones; (b) metodología para estructurar y aplicar los modelos educativos; (c) estrategias para gestionar las organizaciones como los proyectos socio formativos; (d) procedimientos para poder desarrollar el talento como los proyectos formativos, el taller reflexivo constructivo, la cartografía conceptual, la UVE socio formativa, el trabajo colaborativo sinérgico, los socio- dramas, la estrategia MADFA, etc.; (e) la valoración socio formativa centrada en productos, rúbricas y el portafolio.

Para lograr las acciones mencionadas, este enfoque presenta un conjunto de lineamientos, metodología, estrategias y procedimientos que se van a asentar en el pensamiento complejo, el proyecto ético de vida, el emprendimiento, el trabajo colaborativo y la meta-cognición. Por ende, si intersectamos las acciones con los ejes claves que orientan este enfoque, tendremos como resultado una propuesta formativa contextualizada, real y capaz de responder a los desafíos de la sociedad actual.

Así también, consideramos relevante el aporte de este enfoque ya que propone características que debe desarrollar el docente para poder guiar de manera asertiva y profunda al individuo, buscando siempre su desarrollo integral. De ahí la importancia de no sólo centrarnos en el contenido o las herramientas que utiliza el docente al momento de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, sino, sobre todo, en las competencias que busca desarrollar y que estas guarden relación con el contexto y sociedad en la que se insertará el estudiante.

Dimensiones o áreas de la competencia digital docente

Son muchos los autores los que han propuesto diversas dimensiones o áreas de la competencia digital que debe desarrollar el docente. A continuación, presentaremos dos dimensiones/áreas relevantes para la investigación y precisaremos las que se han considerado para el desarrollo de la misma.

Prendes (2017) presenta cinco dimensiones para el desarrollo de la competencia digital docente.

Figura 1. Modelo de Competencia Digital Docente del Profesor Universitario. Tomado de Prendes, 2017, p. 87.

En la imagen presentada se puede notar que el autor considera los siguientes niveles. Revisaremos la descripción de cada uno de estos niveles según lo propuesto por Prendes, Gutiérrez y Martínez (2018).

Tabla 2

Dimensiones de la competencia digital

Dimensión	Descripción
1. Técnica	Implica capacitar al docente en el manejo de la tecnología, la información, la comunicación, con el apoyo de diversas herramientas para crear contenido digital en los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje.
2. Informacional/ Comunicativa	Conlleva la obtención, evaluación, organización y tratamiento de la información en entornos digitales para comunicarse de manera interpersonal y social. En esta dimensión se busca que el docente desarrolle la competencia informacional como tal, desde la búsqueda hasta la pertinencia de la información a seleccionar.
3. Educativa	Relaciona a la orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento, así como la colaboración en los entornos digitales, cuidando la calidad de los contenidos.
4. Analítica	En esta dimensión se busca que el docente reflexione sobre su propia competencia digital, lo cual le permitirá desarrollar los procesos de interacción, colaboración y evaluación de los aprendizajes.
5. Social y ética	Implica la elaboración en forma colectiva, ya sea trabajando en equipo, redes o espacios tele-colaborativos, para contribuir al aprendizaje mutuo. Así también, contribuir al respecto a la privacidad, seguridad de datos, derecho a la propiedad, como ejercicio responsable de la ciudadanía digital.

Fuente: Adaptado de Prendes et al. (2018, p. 9)

Un aspecto que destacamos de este aporte es que las dimensiones guardan estrecha relación con el quehacer educativo y, por lo tanto, es probable que el docente las incorpore en su desarrollo profesional. Así también, una dimensión que consideramos relevante, sobre todo en docentes que recién están en proceso de desarrollar esta competencia, es la técnica, informacional /comunicativa y social. Estas son el punto de partida para luego llegar a la dimensión educativa y analítica.

Así también, estas dimensiones guardan estrecha relación con lo propuesto en el Marco Común de Competencia Digital Docente Español. En el año 2017, el Instituto Nacional de

Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), propuso cinco áreas de competencia digital para los docentes. A continuación, revisaremos las áreas propuestas por la INTEF.

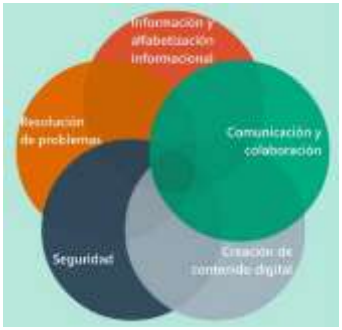


Figura 2. Áreas de la competencia digital. Tomado de INTEF, 2017, p.1

Tabla 3.

Áreas de la competencia digital según Marco DIGCOM 2.0

Área	Descripción
1. Información y alfabetización informacional	Esta área implica que el docente identifique, localice, recupere, almacene, organice y analice la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación y colaboración	Conlleva a que el docente se comunique en entornos digitales, comparta recursos a través de herramientas en línea, conecte y colabore con otros a través de diversas herramientas digitales, interactúe y participe en comunidades y redes para una conciencia intercultural.
3. Creación de contenido	En esta área, se espera que el docente cree y edite contenido, integrando y reelaborando conocimientos y contenidos previos, realizar diversos tipos de producciones, contenido multimedia, aplicando los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad	Referido a la protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad de manera sostenible.
5. Resolución de problemas	Relacionado a la necesidad no sólo de identificar necesidades y recursos, sino también a la toma de decisiones para seleccionar la herramienta adecuada, a fin de resolver el problema de manera creativa.

Fuente: Adaptado de INTEF (2017, p. 10)

Como bien menciona INTEF “las áreas 1, 2 y 3, tratan competencias que se pueden exponer en términos de actividades y usos específicos; mientras que las áreas 4 y 5, son transversales, y se aplican a cualquier actividad que se realice en los medios digitales” (INTEF, 2017, p. 11).

Si bien en cierto que cada área tiene su propia especificidad, consideramos válida la propuesta de trabajarlo de manera cruzada o transversal. En ese sentido, tomaremos de base las áreas 1, 2 y 3, propuestas por la INTEF, para el desarrollo de nuestra investigación, ya que, efectivamente, es posible involucrar las áreas 4 y 5 en las otras de manera transversal.

Además, rescatamos que las 3 áreas mencionadas aportan un gran valor a la formación inicial y, en el caso de nuestro estudio, indagaremos sobre el nivel de conocimiento de las competencias digitales, puesto que serán punto de partida para el diseño de una gestión pedagógica que fortalezca esta competencia digital docente, más no sólo identificar el nivel de dominio de cada dimensión.

Perfil del docente digital

A partir de las definiciones presentadas sobre la competencia digital docente y los enfoques pedagógicos que la fundamentan, se hace necesario presentar el perfil del docente. Al respecto, Castañeda, Esteve y Adell (2018, citado por Cariaga 2019) presentan las siguientes: (a) generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes; (b) experto en contenidos digitales; (c) práctico reflexivo aumentado; (d) experto en entornos enriquecidos de aprendizaje; (e) sensible al uso de la tecnología de la perspectiva del compromiso social; (f) con capacidad para utilizar la tecnología para extender su relación con la familia y en entorno del estudiante.

Entonces, el perfil presentado contiene algunas de las capacidades y actitudes que se requieren para poder llevar a cabo la práctica pedagógica. Destacamos, entre lo que esperamos que

desarrolle el docente, la habilidad para generar y gestionar contenidos y buenas prácticas, así como el compromiso social que implica el uso de la misma.

Por otro lado, la Sociedad internacional de tecnología en Educación (ISTE), propone una hoja ruta o estándares necesarios que el docente debe desarrollar. A continuación, revisaremos cada uno de los estándares propuestos, como parte de lo que se espera del perfil docente digital.

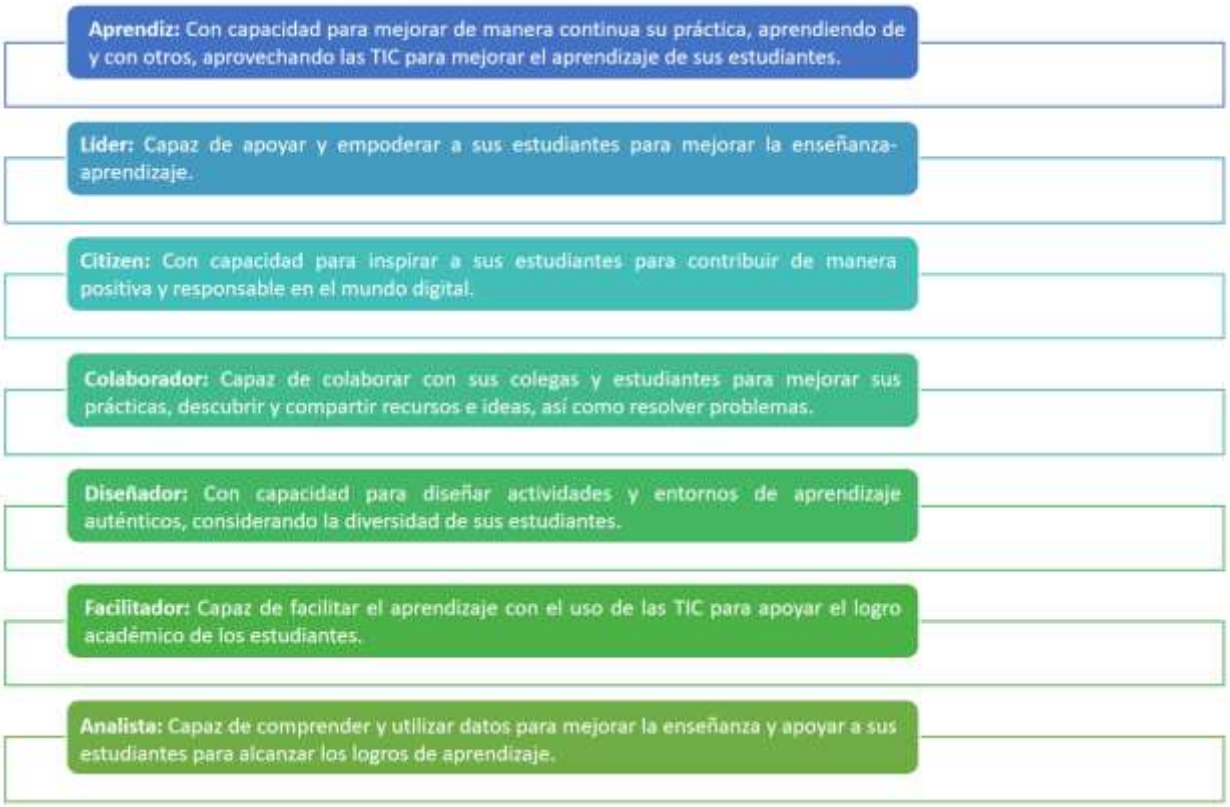


Figura 3. Estándares del perfil docente digital. Adaptado de Estándares ISTE para docentes, por ISTE, 2018.

Consideramos de gran relevancia el aporte de este último autor, puesto que destaca, como parte del perfil del docente digital, habilidades necesarias para un quehacer pedagógico contextualizado y con características que forman parte de la demanda en la sociedad del conocimiento.

Por tanto, la puesta en práctica de este estándar permite valorar de forma positiva, desde un perspectiva pedagógica y actitudinal, los aportes de las TIC a la educación (Llorente, Barroso

y Cabero, 2015; Pérez, 2011; Quintero y Hernández, 2011). Así también, estos estándares pueden ser materia de otra investigación, ya que, desde el trabajo que realiza cada institución, en este caso universidades, consideramos relevante identificar el nivel desarrollo y adopción de cada estándar. En lo que respecta a la presente investigación, buscaremos incorporar algunos de estos estándares en la propuesta innovadora.

Fundamentos teóricos de la gestión pedagógica

El término gestión está definido, según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), como "llevar adelante una iniciativa o un proyecto, ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa actividad económica u organismo, manejar o conducir una situación problemática".

De la misma manera, Unesco (2011) define el término como "un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos, tanto hacia el interior de la organización como hacia el exterior de la misma" (p.19).

Tomando en cuenta este último aporte, podemos mencionar que se trata de un proceso a través del cual es posible definir la estructura, organización y funcionamiento, tanto de forma exterior como interior en una organización.

Por su parte, Rivera (2011, citado por Luperdi, 2018) detalla que la gestión implica "organizar y administrar una institución con una adecuada toma de decisiones con el objetivo de alcanzar propósitos y metas con el eficiente aprovechamiento de los recursos materiales y humanos" (p. 28).

Entonces, hablar de gestión implica referirnos a un proceso estructurado que va a permitir organizar y administrar, de manera eficiente y eficaz, los recursos materiales y personales de una organización. Además, se espera, con esta gestión, aportar al objetivo y misión de la organización.

Ahora bien, si relacionamos la definición presentada con el término pedagogía, tendremos, como nuevo término, gestión pedagógica. Este término, como bien menciona Franco (2016), tiene antecedentes históricos en los años 60 en Estados Unidos, en la década del 70 en Reino Unido y en los 80 en América Latina. Sin embargo, actualmente el término ha evolucionado y es considerado como una disciplina.

Por su parte, Cárdenas, Marín y Vargas (2008), lo definen como un proceso que se lleva a cabo en todas las instituciones educativas, puesto que, una adecuada gestión puede generar los cambios necesarios para garantizar la calidad educativa; además, reconocer y atender las necesidades actuales de la sociedad.

Unesco, menciona que la gestión pedagógica es aquella dimensión de la gestión educativa que comprende "la práctica pedagógica de los docentes, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias" (Unesco, 2011, p.36).

Asimismo, Batista (2009, citado por Franco, 2016) define este término como un "quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo" (p. 140). En consecuencia, este tipo de gestión se centra en todo lo relacionado a los procesos pedagógicos para planificar el aprendizaje de los estudiantes.

Lubo (2007, citado por Franco, 2016) refiere que para aplicar correctamente el concepto es importante que primero los docentes reconozcan el término gestión, ya que a partir del mismo será posible aplicarlo adecuadamente a los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Destacamos de este aporte que, efectivamente, si los encargados de ejecutar el proceso pedagógico no tienen claro la implicancia del término gestión, es probable que no puedan aplicarlo al ámbito pedagógico.

De la misma manera, Rojas (2017) detalla que la gestión pedagógica "se encuentra suscrita dentro de la gestión educativa, ya que se encarga principalmente de evaluar, diseñar e implementar las opciones educativas – metodológicas, la planificación, evaluación y certificación, el desarrollo de prácticas pedagógicas, la actualización y desarrollo" (p. 17).

Así también, desde el Ministerio de Educación del Perú (2009) se menciona que esta gestión comprende "la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras" (p.28).

Por su parte, De la Cruz (2017), afirma que esta gestión pedagógica, ya sea desde los diferentes niveles de educación superior y en las distintas carreras profesionales, adquiere una importancia vital para poder solucionar los diversos problemas que enfrentan los procesos educativos. Para lograr esta solución, es necesario considerar las tendencias actuales y el rol activo que está asumiendo el estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Por tanto, a partir de los aportes mencionados, consideramos que es relevante tomar en cuenta que esta gestión pedagógica va a estar determinada por la práctica educativa, ya que, como bien refieren los autores, conlleva a una puesta en marcha de acciones y recursos, de manera planificada, para garantizar y potenciar los procesos pedagógicos.

Asimismo, definimos la gestión pedagógica como un proceso que comprende la práctica pedagógica del docente, el manejo de enfoques pedagógicos, las estrategias didácticas y estilos de

enseñanza, los cuales van a garantizar las acciones a implementar para direccionar la práctica docente en el cumplimiento de la gestión para el aprendizaje.

La universidad objeto de investigación pertenece al sector privado, se regula de acuerdo a lo dispuesto en la Ley Universitaria N° 30220, Ley General de Educación N°28044 y la Ley de Sociedades Anónimas. A partir de estas leyes, se define su objeto, fines, principios, aseguramiento de la calidad, modalidades del servicio, enfoques de formación y títulos que emite.

La gestión en la universidad se inicia con los lineamientos precisados en el plan estratégico institucional, cuya visión principal es liderar la excelencia académica y la innovación en educación superior. A partir de esta visión se determina los lineamientos estratégicos que van a permitir lograr lo propuesto en el plan estratégico.

En ese sentido, desde la universidad, se ha implementado un Sistema Integral de Calidad Educativa, la cual atiende desde el área de apoyo, actividades relacionadas a la gestión pedagógica como es la formación y capacitación para lograr las competencias necesarias en los docentes. Esto se encuentra descrito en los documentos institucionales que son parte del macro proceso de gestión docente, como es la asesoría didáctica.

Así también, otro aspecto que atiende esta área es la evaluación de la eficacia de la capacitación y formación brindada a docentes a través de encuestas de satisfacción. De la misma manera, asegura la pertinencia e importancia del rol que cumplen los docentes en la universidad a través de la Política y objetivos de la calidad académica y el uso del sílabo en cada uno de los cursos que ofrece.

En consecuencia, observamos que la universidad incorpora este tipo de gestión en su planteamiento estratégico, como parte de un sistema integrado. Sin embargo, consideramos pertinente el diseño de un documento orientador que permita identificar claramente el proceso a

seguir para asegurar una práctica pedagógica pertinente, innovadora y de calidad. En el transcurso de la revisión teórica abordaremos las dimensiones que forman parte de la gestión pedagógica y destacaremos las que consideramos relevantes, y que se han utilizado en la presenta investigación.

Dimensiones de la gestión pedagógica.

A continuación, revisaremos los aportes de algunos autores sobre las dimensiones involucradas en la gestión pedagógica.

Tabla 4
Dimensiones de la Gestión Pedagógica

Autor	Dimensiones
Panta (2010)	- Planificación curricular - Recursos didácticos - Capacidades didácticas
Montoya (2010)	- Gestión pedagógica preparatoria - Gestión pedagógica de dominio de la materia - Gestión pedagógica didáctica - Gestión pedagógica del clima organizacional - Gestión pedagógica de la evaluación
Ministerio de Educación (2012)	- Currículo - Estrategias metodológicas y didácticas - Evaluación de los aprendizajes - Uso de materiales y recursos didácticos - Participación de los agentes educativos en las actividades de la institución.

Fuente: Elaboración propia.

Para fines de la presente investigación, tomaremos en cuenta el aporte del Ministerio de Educación, en la publicación realizada el año 2012, ya que describe de manera más precisa los elementos que componen estas dimensiones y que son de nuestro interés. Así también, de las cinco dimensiones presentadas consideraremos tres, ya que van a complementar la propuesta para fortalecer las competencias de los docentes.

Por tanto, las dimensiones que abordaremos son las siguientes.

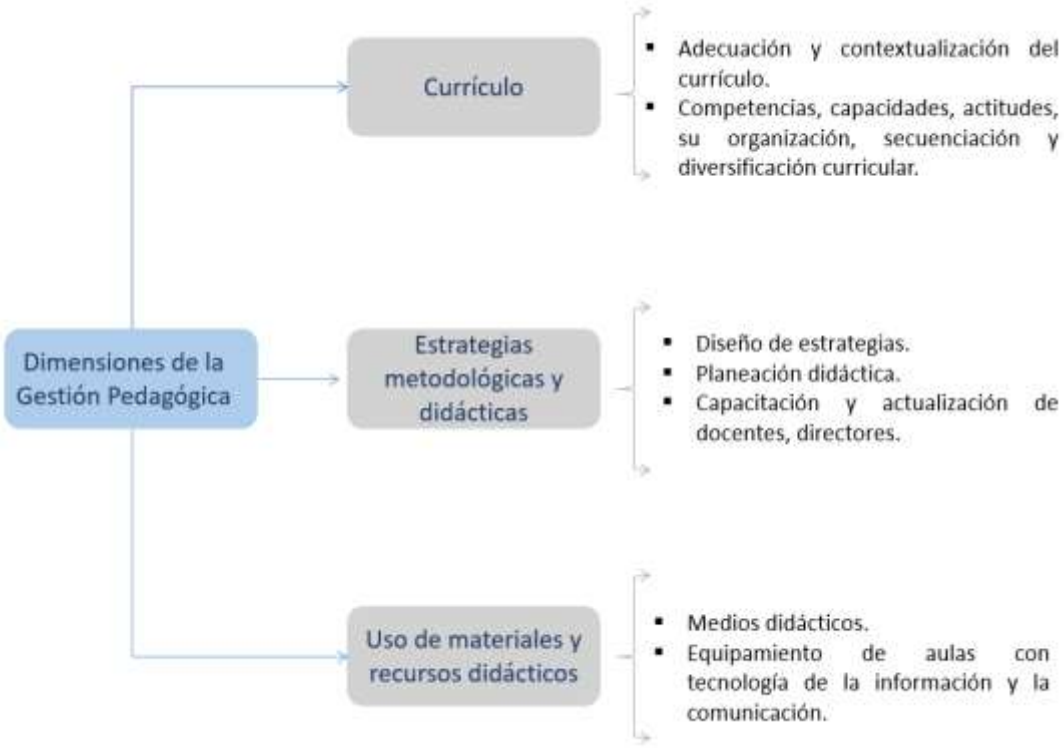


Figura 4. Dimensiones de la gestión pedagógica. Adaptado de Minedu, 2012.

Si bien las dimensiones presentadas están dirigidas para el nivel de Educación Básica, consideramos que las mismas son aplicables al nivel Superior. Esto debido a que, tal como refiere Ruiz (2012), una buena gestión pedagógica asegura una experiencia exitosa de aprendizaje. De ahí la relevancia de capacitar a los docentes en cada una de las dimensiones presentadas para que pueda estar mejor preparados para atender las necesidades del grupo de estudiantes (Akcan, 2016).

A continuación, revisaremos la definición y características de cada dimensión:

Currículo

Stenhouse (1991) define el currículo como una "tentativa" para comunicar los principios y rasgos esenciales del propósito educativo de la institución, a fin de que pueda ser traslado a la práctica. Por tanto, implica una puesta en práctica de la propuesta educativa de la institución, en este caso universidad, la cual no sólo consiste en la delimitación de contenidos, sino que implica también los métodos de enseñanza.

Por su parte, Aguirre (2006) menciona sobre el curriculum que "es una construcción social y cultural, en él se depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica" (p. 3).

De la misma manera, Loza (2013) define el currículo como "el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo" (p. 53).

Al respecto, Coll (1995, citado por Duchi y Andrade 2001) también menciona sobre este término lo siguiente: "el curriculum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre […] las intenciones, los principios, las orientaciones generales y la práctica pedagógica" (p. 30).

Entonces, como bien refiere Stenhouse y Coll, el curriculum considera las condiciones reales del contexto con el fin de que el docente pueda trasladarlo y ponerlo en práctica en su quehacer pedagógico. Sin embargo, esto no restringe la posibilidad de diversificarlo y adecuarlo según la necesidad real de los estudiantes.

Por tanto, después de la revisión teórica, los indicadores que destacamos en esta dimensión son: (a) Adecuación y contextualización del currículo; (b) Ejecución y evaluación de las competencias generales y específicas, en los cursos de la carrera.

Estrategias metodológicas y didácticas

Oliveros (2011, citado por citado por Duchi y Andrade 2001) detalla que las estrategias didácticas son "las acciones del docente para favorecer y promover el aprendizaje significativo de los educandos" (p. 40). Por su parte, Diaz y Hernández (citado por Oliveros, 2011), lo definen como

“procedimientos de control de procesos” que van a permitir alcanzar los logros de aprendizaje esperados.

De la misma manera, Rodriguez (citado por Loza, 2013) mencionan que son las formas y estilos de enseñanza del docente y la gestión en el aula lo que va a permitir los resultados esperados y, como consecuencia, la adquisición de competencias.

Londoño y Calvache (2010) refieren que “son elementos indispensables para lograr aprendizajes significativos, al propiciar escenarios, momentos con la intención de enseñanza-aprendizaje en el espacio de la comunicación, la apropiación del conocimiento, el desarrollo personal y formación integral” (p. 12).

De la misma manera, Loza afirma la necesidad de que los docentes se actualicen de manera constante e incorporen estrategias metodológicas y didácticas para desarrollar las competencias propuestas en los cursos (Loza, 2013).

Por su parte, Tobón (2010) reafirma la importancia de esta dimensión ya que precisa que “para la planificación de las actividades es preciso tener una o varias estrategias didácticas que posibiliten el logro de las metas de formación en la secuencia didáctica” (p. 75).

En consecuencia, a partir de las definiciones presentadas por los autores, podemos precisar que las estrategias son el conjunto de acciones, que involucran los estilos de enseñanza, gestión en el aula del docente y que van a permitir alcanzar los resultados esperados.

Por tanto, destacamos la importancia de esta dimensión ya que permite que “el docente pueda planificar metódicamente el proceso de transformación de la información hacia el aprendizaje, mediante la didáctica y la metodología” (Orellana, 2016).

Al hablar de metodología didáctica, como bien refiere Fortea (2009), nos referimos a la estrategia de enseñanza que aplica el docente con sus estudiantes. Es decir, parte de una

metodología, como medio para alcanzar los logros de aprendizaje, y de la didáctica como la herramienta que permitirá lograr lo propuesto con la metodología.

Según Moreno (2004), algunos modelos metodológicos que orientan la estrategia son los siguientes: (a) paradigma técnico: este paradigma tiene como principal intención la reproducción de la información y transmisión de conocimiento para lograr la conducta esperada; (b) paradigma práctico: este paradigma considera más los procesos, por tanto, se interesa en el desarrollo de las capacidades, adquiriendo la información según la realidad y contexto del estudiante; (c) paradigma estratégico: este paradigma se centra en el pensamiento crítico, en donde el docente lidera el proceso de cambio social y a través del proceso de aprendizaje se transforma la realidad.

Entonces, cada uno de estos modelos implicará el uso de determinados recursos y materiales para llevar a cabo o ejecutar la estrategia propuesto. La intención no es que los docentes se centren en un solo paradigma, sino más bien que puedan tener esta información como insumo base sobre el cual puedan realizar el diseño de la sesión de aprendizaje.

Por otro lado, estas estrategias también están organizadas según el momento de su presentación. A continuación, revisaremos la tipología propuesta por Diaz-Barriga y Hernández (1998):

Figura 5. Clasificación de estrategias de enseñanza, según su momento de uso y presentación. Tomado de Diaz y Hernández, 1998.

Entonces, las estrategias preinstruccionales, según Díaz-Barriga y Hernández, son estrategias que permiten preparar y alertar al estudiante sobre qué y cómo aprender, es decir,

recoger saberes previos para poder ubicarse en el contexto en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias que se pueden aplicar son: objetivos y organizador previo.

Por otro lado, las estrategias coinstruccionales, son definidas como aquellas que "apoyan el desarrollo de los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza" (p.4). Por tanto, este tipo de estrategia permiten la conceptualización y estructuración de los contenidos, tales como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.

Finalmente, las estrategias posinstruccionales son aquellas que se presentar al finalizar el desarrollo del contenido y que están orientadas a propiciar la sintetización, integración y crítica del tema trabajado. Algunas estrategias que van a permitir lograr lo mencionado son: pos preguntas, resúmenes, redes semánticas y mapas conceptuales.

En consecuencia, es probable que muchos docentes de la universidad, que corresponde a nuestra investigación, desconozcan esta clasificación. Si bien el aporte es del año 1998, responden al aprendizaje estratégico que buscamos potenciar en los docentes.

Ahora bien, otro punto importante a revisar en esta dimensión son los modelos de enseñanza innovadores que debe incorporar el docente, al momento de definir la estrategia de enseñanza. Al respecto, a partir de la revisión de los enfoques pedagógicos del aprendizaje en la categoría de competencias digitales, buscamos que sirvan de punto de partida para la definición de los métodos y estrategias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, después de la revisión teórica, los indicadores que destacamos en esta dimensión son: (a) selección de estrategias según el tipo y momento de la sesión; (b) gestión de la información y los elementos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (d) evaluación de las estrategias didácticas, según el grupo de estudiantes y el momento en el que se utilicen; (e) modelos de enseñanza innovadores.

Uso de materiales y recursos didácticos

Jordi Díaz Lucea (citado por Blanco, 2012), define los recursos y materiales didácticos como "el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente" (p. 5).

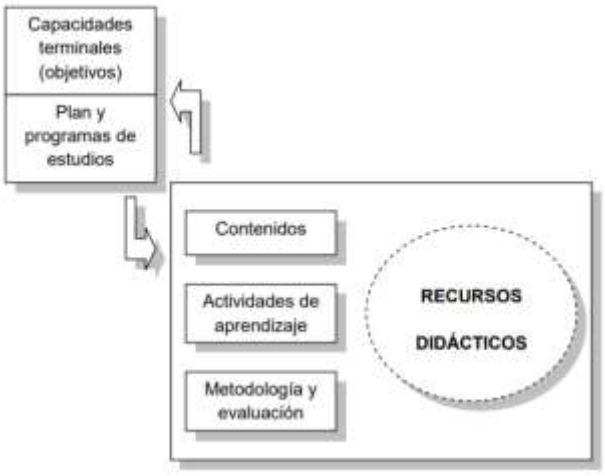


Figura 6. Recursos didácticos. Tomado de Blanco, 2012.

Por su parte, San Martin (1991, citado por Blanco, 2012), lo define como "aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la construcción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares" (p. 6).

Si a este concepto, le agregamos el tema tecnológico, podríamos precisar que, como bien menciona Bravo (2004, citado por Blanco, 2012), proporcionan nuevas técnicas para optimizar la formación y facilitar el acceso a la información. En ese sentido, consideramos de gran relevancia que los docentes lo utilicen como elementos mediadores entre la intencionalidad educativa y el proceso de aprendizaje, entre el docente y estudiante (Marcelo, 1994).

Por su parte, Tafur y De la Vega (2010) refieren que "constituyen elementos obligados en el proceso didáctico para lograr aprendizajes en los estudiantes…en los procesos de enseñanza y aprendizaje es importante considerar la mayor variedad de recursos y metodologías disponibles, sea cual fuere el ambiente en que ocurran" (p. 31).

Entonces, la incorporación de recursos y materiales didácticos son elementos necesarios, que deben precisarse al momento de definir las estrategias metodológicas, puesto que forman parte del proceso didáctico. Por tanto, no sólo se trata de la cantidad de recursos sino de intención educativa que se le asigna al mismo a fin de lograr los resultados de aprendizaje.

Ahora bien, estos materiales y recursos didácticos también cumplen algunas funciones, entre las principales tomaremos las presentadas por Jordi Díaz Lucea (citado por Blanco, 2012), son: (a) función motivadora: puesto que deben de captar la atención de los estudiantes, ya sea por sus colores, tacto, acciones, sensaciones, visuales; (b) función estructuradora: esta hace referencia a que los recursos deben de relacionar la realidad con los conocimientos y organizar el aprendizaje; (c) didáctica: referida a la consistencia que debe tener el recurso y material didáctico seleccionado con el logro y contenido de aprendizaje; (d) soporte: puesto que facilitan la práctica pedagógica en los aspectos de programación, enseñanza, evaluación, entre otras.

Por otro lado, si nos referimos a la tipología, tomaremos la presentada por Reyes (2007), quien tipifica los recursos según dos criterios: (a) el tipo de medio que se utiliza: considerando a los recursos visuales, audibles, audiovisuales y electrónicos; (b) el uso didáctico de la información que proporciona a los estudiantes: considerando los recursos para la transmisión de la información e interacción.

A partir de la presentación de las funciones, tipología de materiales y recursos didácticos, consideramos necesario que los docentes universitarios diferencien entre función y tipo. Esto

permitirá que puedan seleccionar los materiales y recursos de manera pertinente y eficiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, después de la revisión teórica, los indicadores que destacamos en esta dimensión son: (a) uso de recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje; (b) conocimiento de las funciones y tipos de los materiales y recursos didácticos seleccionados; (c) diversidad de recursos en las sesiones de aprendizaje.

Finalmente, el diseño de la propuesta pedagógica tiene sus fundamentos en las concepciones y dimensiones abordados en este apartado. Así también, de cada dimensión se ha extraído los indicadores que orientarán la matriz de consistencia de nuestra investigación.

Capítulo II

Trabajo de campo

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico

Procedimientos de recolección de datos

En el presente capítulo se describen los hallazgos encontrado al aplicar los diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se aplicó un cuestionario a veinte docentes con la finalidad de determinar la gestión que realiza el docente para diversificar el curriculum, incluir estrategias metodológicas y utilizar recursos y/o materiales didácticos en su práctica profesional.

Así mismo, se empleó una guía de entrevista semiestructurada a tres docentes con la finalidad de conocer la preparación teórica y práctica de los docentes de la carrera de comunicaciones para desarrollar competencias digitales. De la misma manera, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada a tres coordinadores con la intención de conocer también la preparación teórica y práctica de los coordinadores de la carrera de comunicaciones, en la conducción de docentes para desarrollar competencias digitales.

Finalmente, se realizó análisis documental, con la finalidad de registrar información sobre los documentos normativos y curriculares que utiliza la universidad, así como la carrera de comunicaciones para mediar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Análisis, interpretación y discusión de los hallazgos por técnicas e instrumentos

Un primer momento del trabajo de campo fue la reducción de datos y la codificación, esta última concerniente, según Strauss y Corbin (1998), al procesamiento analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría.

En ese sentido, y siguiendo lo propuesto por los autores, se llevó a cabo una secuencia de procedimientos para la identificación de ideas clave (códigos), tales como el proceso de análisis minucioso de los datos palabra por palabra y línea por línea, apoyado por las siguientes

interrogantes: ¿Cómo interpreta lo mencionado por el entrevistado?, ¿qué hay en este material? Y ¿qué significado tiene esta palabra o qué podría significar?

Así también, se desarrolló un proceso de análisis profundo de los datos. Según Gibbs (2012) implica una "colección de datos cualitativos los cuales se procesan mediante procedimientos analíticos, dando lugar a un análisis claro, comprensible, fiable e incluso original" (p. 13).

En este proceso primó la creatividad del investigador, ya que no hay una forma estandarizada de realizar el proceso cualitativo, al respecto Mayz (2009) planteó que:

> La metodología, es adoptada, adaptada o construida por el propio investigador como producto del proceso creativo que desarrolla durante la indagación en tanto él mismo puede construir su sendero, constituye un aspecto crucial en todo proceso investigativo, ya que provee al investigador de las herramientas técnicas necesarias para desarrollar, entre otros, los procesos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos, coadyuvantes para el abordaje comprensivo de la realidad estudiada. (p. 56).

En este sentido, se inició la descripción de los documentos normativos y curriculares en el análisis documental, la entrevista a docentes y coordinadores de la carrera de comunicaciones, el cuestionario a los docentes. Por tanto, según Mayz (2009), para el análisis e interpretación de datos es necesario "la descripción permanente de situaciones, actitudes, acciones y comentarios que surgen de los sujetos involucrados, ya que se busca comprender qué piensan y cómo lo realizan en una realidad socio educativa concreta" (p. 40). Se ordenó la información registrada agrupando por técnicas e instrumentos, tal como se detalla a continuación:

Encuesta realizada a los docentes

Siendo el estudio una investigación de tipo aplicada educacional, que está orientada a buscar resolver problemas de la vida cotidiana o a controlar situaciones prácticas haciendo dos distinciones: Una primera distinción referida al esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir en situaciones. Una segunda distinción relacionada a la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana (Murillo, 2008). En este sentido ha sido pertinente la aplicación de instrumentos cuantitativos de recolección de datos, tal como el cuestionario tomado a docentes de la carrera de Comunicaciones de una universidad privada de Lima, lo cual fue procesado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS-v25.

El cuestionario se realizó a un grupo de 20 docentes de la carrera de Comunicaciones de una universidad privada de Lima, con la finalidad de identificar la gestión que realiza el docente para diversificar el curriculum, incluir estrategias metodológicas, desarrollar y promover competencias digitales en el curso.

A continuación, se describen los hallazgos encontrados al realizar el cuestionario a docentes de la carrera de Comunicaciones. En lo que respecta a la gestión pedagógica, un primer cuestionamiento estaba referido a la contextualización del currículo según el curso a cargo, los hallazgos evidencian que, 70% de los docentes analizan y contextualizan el currículo del curso. De la misma manera, ante la pregunta: ¿Verifico que tanto en el sílabo del curso como el diseño de enseñanza responden a las necesidades de aprendizaje del estudiante y el desarrollo de las competencias generales y especificas del curso a cargo?, el 70% de los docentes menciona que tanto el sílabo como el diseño de enseñanza responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de las competencias generales y específicas del curso.

Con respecto a la pregunta sobre la selección de métodos, técnicas y recursos de acuerdo con el contenido y tipo de sesión, el 80% de docentes indica que selecciona métodos, técnicas y recursos de acuerdo con el contenido y tipo de sesión. De la misma manera, el 60% de docentes indica que siempre incorporan modelos de enseñanza innovadores y adecuados a la realidad e intereses de los estudiantes; y el 65% de los docentes indica que siempre evalúa la pertinencia de las estrategias para el dictado del curso.

Sobre el uso de diversos tipos de recursos para propiciar un aprendizaje activo y significativo, el 70% dice que siempre hace uso de diversos recursos.

En lo que respecta a la competencia digital, al consultar si los docentes se actualizan para mejorar su competencia digital, el 60% de docentes precisa que siempre se actualiza. Esto conlleva al siguiente resultado en donde se destaca que el 55% de docentes indican que siempre utilizan herramientas para identificar y seleccionar información digital. Así también, el 35% de docentes afirman que siempre propician que los estudiantes hagan uso de estrategias para seleccionar información relevante para el curso.

Sobre el uso de herramientas digitales se precisan los siguientes resultados: el 75% de los docentes siempre almacenan información utilizando herramientas digitales, el 50% indica utilizar estas herramientas digitales para guardar y recuperar información para utilizarla en actividades específicas del curso y propiciar que los estudiantes también hagan uso de estas, y el 35% refiere que siempre comparte recursos o información de su interés a través de alguna herramienta en línea.

En lo que respecta a la interacción en distintos dispositivos con herramientas digitales, el 85% de docentes afirman que interactúan a través de distintos dispositivos con herramientas digitales, y el 45% afirma que siempre participa y se comunica en los entornos digitales.

Por otro lado, en cuanto al uso de Normativa Netiqueta, el 40% de docentes indica que nunca hace uso de esta normativa para comunicarse en espacios digitales, ni tampoco promueve su uso durante las actividades interactivas del curso.

En lo que respecta a la creación y edición de contenidos con herramientas digitales el 30% de docentes indica que casi siempre crea y edita contenidos nuevos con herramientas digitales y un 40% de docentes refiere que a veces colabora en sitios web creando recursos y contenidos.

Finalmente, sobre el uso y promoción de licencias de autor para referenciar materiales, el 30% de docentes considera que siempre utiliza y promueve que los estudiantes utilicen algún tipo de licencia de autor para referenciar materiales del curso.

En suma, más de la mitad de la población encuestada de docentes indica que contextualiza el currículo a las necesidades de aprendizaje del estudiante. De la misma manera, una cantidad aproximada menciona que selecciona los métodos, técnicas, recursos, estrategias y modelos de enseñanza, así también cumple con capacitarse para fortalecer sus competencias digitales.

Por otro lado, la competencia informacional referida a navegación alcanza un 54%, las de organización y análisis sólo un 19%, las de selección conforman sólo un 33% y de almacenamiento un 76%.

En lo que refiere a la competencia de comunicación y colaboración, el 33% interactúa y socializa a través de medios digitales, 43% tiene comunicación activa en entornos digitales y, por ende, una identidad digital, así como el 23% utiliza la normativa netiqueta.

Para finalizar, sobre la competencia de creación de contenido digital se evidencia que la sólo una minoría de docentes colabora en sitios web, así como la creación y edición contenidos nuevos, representada en un 14,3%. Así también, sobre el uso de licencias de autor, sólo un 28,6% lo realiza.

Entrevista a los docentes.

Los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a los docentes, con referencia a los aspectos que consideran para contextualizar el currículo, indican su experiencia con otros grupos y su experticia en la temática para realizar esta contextualización, sin embargo, también refieren que no reciben orientación para realizar esta tarea por lo que consideran necesario realizar un trabajo planificado para llevar a cabo ese tipo de trabajo. Con respecto a la pregunta ¿Qué métodos, técnicas y recursos utiliza en el dictado del curso?, los entrevistados manifestaron que no tienen un lineamiento para trabajar con algún método en específico, por lo que realizan esta selección en base a su experiencia. A pesar de que esta información se delimita en el sílabo del curso, ellos mencionan que no siempre toman en cuenta esa información y utilizan una metodología en la que tienen mayor manejo.

Los entrevistados resaltan que tienen conocimiento y práctica de los recursos y materiales didácticos propuestos en el curso, sin embargo, precisan que requieren más capacitaciones para incorporar otro tipo de materiales en los cursos. Así también, afirman que la selección de recursos debería ser liderada por el área de calidad educativa ya que afirman no ser expertos en el tema.

Con respecto a los buscadores online que utilizan y promueven en el curso para navegar, buscar y filtrar información, la gran mayoría de docentes indica que no lo utilizan mucho en su curso y afirman que no es de su agrado trabajar con dispositivos móviles durante la clase. Al respecto Pharo (2004), Salden, Pass y Van Merriënboer (2006) mencionaron sobre la actividad de búsqueda y selección de información en internet que “se desarrolla en un entorno complejo, pero, además, no todas las actividades de búsqueda son iguales, en cuanto al contenido o al proceso a seguir; aun empleando siempre los mismos recursos de acceso a la información, la selección hasta

encontrar información relevante o de calidad puede volverse una tarea incierta, una complicada toma de decisiones" (p. 88).

Esto implica que, la competencia de alfabetización digital conlleva a desarrollar la habilidad de toma de decisiones, ya que la selección y búsqueda de información implica un proceso complejo.

A partir de lo anterior, los entrevistados respondieron a la pregunta: ¿Qué estrategias utilizas para evaluar la información seleccionada? La gran mayoría manifestaron que los estudiantes ya deberían haber adquirido estas estrategias para realizar la búsqueda de información; en caso no lo hayan adquirido, brindan sólo información de algunos aspectos a tomar en cuenta para validar esta información, tales como: revisión de año, tipo de página y autor. Sin embargo, esta competencia según la INTEF (2017) implica que el estudiante maneje un procedimiento claro, eficaz y eficiente para evaluar la información (p.44). Por tanto, la información que puede estar brindando el docente es insuficiente.

Sobre la pregunta: ¿Qué medios o herramientas digitales utiliza para guardar y recuperar información, tanto para utilizarla en alguna actividad específica y para promover su uso con los estudiantes?, los entrevistados evidencian desconocer estos medios y herramientas, y los que conocen algo de la información refieren que sólo la utilizan para su ejercicio profesional. Sin embargo, no se promueve el uso de estas en los cursos a cargo.

En lo que respecta a las herramientas o entornos digitales que utiliza para comunicarse interpersonalmente, indican sólo utilizar las que brinda la institución, tales como plataforma educativa y uso de Facebook institucional, denominado Workplace. Estas la utilizan sólo para fines informativos, y en otros casos, indican no utilizar ninguna.

Sobre la pregunta ¿Tiene conocimiento sobre la normativa Netiqueta?, se evidencia que todos los entrevistados mencionan desconocer esta normativa, por ende, no la aplican en el curso.

Con respecto a la competencia digital de creación de contenidos digitales, se formuló la pregunta ¿qué criterios toma en cuenta para editar, crear, integrar, y reelaborar contenidos digitales? La gran mayoría de los entrevistados mencionaron no tienen asignada esta tarea en sus funciones, en el caso lo tengan que hacer los criterios son definidos por ellos mismos ya que no hay lineamientos sobre este tema en la carrera.

Finalmente, a la pregunta ¿qué tipos de licencia de autor utiliza para referenciar materiales del curso y cómo promueve esta práctica en los estudiantes? Los entrevistados manifestaron que no trabajan el tema de licencias de autor y que tienen desconocimiento sobre esta temática. Adicional a ello, refieren sólo utilizar la normativa APA para el citado de fuentes.

A modo de conclusión, se evidencia poco manejo y lineamientos imprecisos sobre lo que implica la adecuación y contextualización del currículo. La gran mayoría de docentes lo realiza por su experiencia con otros grupos, sin embargo, hay aspectos que se están obviando ya que al contextualizar estamos realizando un proceso de reflexión que va a permitir decidir la conducción exitosa de otro gran proceso, que es el de enseñanza aprendizaje.

Análisis documental.

Los hallazgos en los documentos institucionales hacen referencia a algunos aspectos importantes que son de utilidad para la presente investigación. Se evidencia que el plan curricular se incorpora en el plan de estudios y hay coherencia en el mismo. Así también, tanto el sílabo como el diseño de enseñanza abordan el desarrollo de competencias, sin embargo, es de gran relevancia explorar con más detalle y fundamentación teórica el rol del estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que tiene un rol pasivo en el proceso.

En lo que respecta a los fundamentos de la carrera profesional, se ha identificado la necesidad de integrar los fines contemplados en el estatuto de comunicadores en el perfil del egresado y competencias específicas del profesional de comunicaciones. Esto permitirá construir un perfil más preciso sobre el conjunto de competencias o saberes que debe alcanzar el futuro profesional al finalizar sus estudios.

Sobre la estructura curricular y plan de estudios, se evidencia que los cursos no se encuentran integrados, se prioriza contenidos de humanidades y sólo algunos referidos a ciencias. Sin embargo, se propone cursos electivos que brindan la opción al estudiante de explorar otras habilidades. Así también, al analizar el sílabo de tres carreras se observa que la gran mayoría no se encuentra alineado al enfoque por competencia que trabaja la universidad.

En referencia a las competencias que se detallan en las unidades de aprendizaje, se logra evidenciar que están formuladas y estructuradas de manera coherente, empero, hay deficiencias en la definición de las evidencias de aprendizaje, puesto que se presentan como actividades y no resultados de aprendizaje.

En lo que respecta a la metodología, se ha identificado que las estrategias de aprendizaje tienen aún un alto protagonismo del docente, tanto en el trabajo autónomo planificado (sólo en los casos de cursos blended) y las actividades grupales aún no logran este mismo nivel de protagonismo. De la misma manera, sobre lo revisado en la evaluación, se logra identificar que en los cursos se combina evaluación formativa y sumativa, pero no necesariamente responden al enfoque integral que propone la universidad en su modelo educativo.

Sobre el diseño de enseñanza, no se logra evidenciar la contextualización del sílabo, pues sólo se presentan actividades tales como: exposición, visualización del material y trabajo práctico.

Sin embargo, esto no asegura estar atendiendo las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, en lo que respecta a las competencias digitales, no se evidencia la incorporación de herramientas o aplicaciones web, normativa netiqueta, ni el uso de medios digitales (Facebook, Twitter, Instagram, Blogger, entre otros) para el desarrollo de actividades de aprendizaje.

En lo que respecta a incorporación de actividades de creación, edición, reelaboración de recursos o materiales digitales para el curso, se observa que varios de los cursos de las especialidades han sido diseñado un área especializada en aprendizaje digital, y, por tanto, los docentes solo actualizan material mas no necesariamente crean o reelaboran puesto que lo heredan del curso.

El uso de normativa APA para referenciar los materiales o recursos para el curso no se promueve en la mayoría de los mismos, salvo los referidos a investigación. En los demás, si bien se aplica la normativa en la bibliografía no se llega a promover el uso de normativa ni el tema de licencias de autor.

Relaciones analíticas e interpretativas entre datos y categorías emergentes

En esta parte se presentan los hallazgos encontrados respecto a las categorías apriorísticas, así como de las categorías emergentes genéricas o explicativas que han surgido al realizar la comparación, relación y clasificación de los códigos, este proceso de codificación, categorización y triangulación metodológica y de datos permitió la descripción de los hallazgos sobre las ocho categorías subcategorías apriorísticas y las restantes cuatro categorías son emergentes.

Luego del proceso de la triangulación metodológica y de datos, se realizó la redacción de las conclusiones aproximativas para cada categoría apriorística (y las subcategorías) y las

categorías emergentes, lo cual se hizo sobre la base del conjunto de códigos agrupados por su semejanza. (Ver el anexo nueve).

Finalmente se realizó la interpretación y discusión de los resultados, en esta discusión se aplicó la triangulación teórica, al respecto Okuda y Gómez (2005) manifestaron que, "durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa suele definirse de antemano la teoría con la cual se analizarán e interpretarán los hallazgos" (pp. 122-123).

En definitiva, hubo fuerte impacto de la triangulación teórica, ya que se tuvo en cuenta los aspectos que caracterizan a las teorías presentadas en el marco teórico: categorías, afirmaciones y supuestos básicos que permitió organizar las representaciones de la teoría implícita de los grupos informantes que participaron en la presente investigación para luego analizar su correspondencia.

Por consiguiente, en este proceso el papel del investigador consistió en elaborar un discurso interpretativo comprensivo caracterizado por la crítica y la reflexión (Mayz, 2009), lo cual fue el resultado de la relación entre los grupos emergentes de categorías, las conclusiones aproximativas y la debida contrastación con los referentes teóricos. El resumen de las categorías genéricas o explicativas se presenta en la figura siguiente:

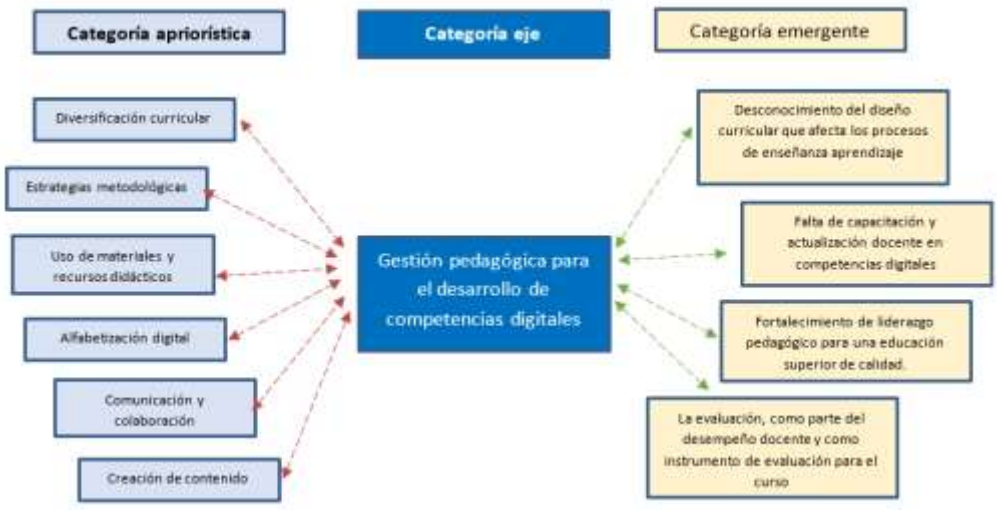


Figura 7. Categorías emergentes y apriorísticas

A continuación, se describen los hallazgos encontrados respecto a las categorías y subcategorías apriorísticas.

Diversificación curricular.

Los entrevistados consideran que no tienen mucho conocimiento sobre los lineamientos para adecuar y contextualizar el currículo, si bien refieren que depende del tipo de curso, también afirman que desde que se inició el cambio de modalidad en algunos cursos, de presencial a semipresencial, tuvieron mayor orientación sobre este aspecto; otro grupo de entrevistados menciona que los criterios para esta adecuación parten de un trabajo en equipo.

Por otro lado, consideran que es difícil coordinar y revisar la adecuación y contextualización de cada malla. En lo que respecta al sílabo, un grupo de docentes afirma que cada año lo revisan para validar si responde a las necesidades del estudiante, para ello, se apoyan en la experiencia y el conocimiento actualizado del contenido para realizar esta adecuación. Esto ha permitido detectar deficiencias en la formulación de logros, en la metodología y en el perfil de la carrera. Otro grupo considera que el sílabo ya está definido por calidad educativa y coordinación académica, por tanto, lo aplican tal cual está propuesto. Sin embargo, consideran que necesitan conocer más sobre los temas de contextualización y adecuación del sílabo. Por ello, uno de los pedidos que realizan es que se lleven a cabo más capacitaciones y acompañamiento sobre estos temas.

Al respecto, Hederich (1998) considera que, “la diversificación es una excelente alternativa para atender a estudiantes con estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje diferente y que potencialice sus aprendizajes” (p. 151).

En ese sentido, para lograr esta diversificación se hace necesario, según Arenas y Sandoval (2013), combinar prácticas pedagógicas, involucrar a todos los miembros de la organización para construir

una propuesta pedagógica a partir del análisis de intereses, expectativas, necesidades y características sociales, culturales y económicas.

A partir del aporte teórico precisado líneas arriba podemos confirmar la importancia de que los docentes tengan lineamientos claros sobre cómo llevar a cabo esta diversificación debido a que impactará en elevar el impacto de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Estrategias metodológicas.

Sobre las estrategias metodológicas y didácticas se ha recogido lo siguiente. La institución propone un modelo educativo centrado en el enfoque por competencias, en el aprendizaje activo, constructivista, integral y colaborativo. Sin embargo, no se evidencia la aplicación de los enfoques mencionados en los sílabos ni sesiones de clase. Sólo los cursos que pasan por proceso de blenderización se encuentran alineados en estos enfoques, por lo que se requiere más apoyo del área de Calidad Educativa para asegurar la aplicación del modelo educativo institucional.

En ese sentido, se requiere capacitar a los docentes en tendencias metodológicas y nuevos escenarios para el aprendizaje, ya que se debe tomar en cuenta que los docentes que dictan el curso no necesariamente son especialistas en aspectos didácticos y metodológicos, por lo que es probable que muchos procesos pedagógicos no se estén realizando de manera adecuada o que cada docente utilice un estilo de enseñanza que no guarde relación con el modelo educativo de la universidad.

Así también, continuar motivando a los docentes que realizan buenas prácticas y replicarlo con el resto del equipo. Esto implica realizar reuniones de coordinación para compartir experiencias y promover los métodos, técnicas y recursos innovadores y pertinentes a la realidad e intereses de los estudiantes. De la misma manera, elaborar un plan de trabajo, después de capacitarse en los temas metodológicos, para definir las mejoras que se pueden realizar en el curso.

Existen ciertas coincidencias entre los hallazgos y las teorías existentes ya que, tal como manifiesta Quinteros (2011), las estrategias metodológicas son una secuencia ordenada de técnicas, procedimientos de enseñanza y actividades que utilizan los profesores en su práctica educativa con el claro objetivo de que los estudiantes puedan aprender. De ahí la relevancia de que los docentes seleccionen de manera pertinente las estrategias que van a utilizar a fin de que respondan al grupo de estudiantes y al contenido que se va a trabajar.

En suma, la universidad propone un conjunto de estrategias metodológicas y didácticas, sin embargo, si los docentes no las aplican de la forma adecuada no logrará impactar de forma positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De ahí la necesidad de capacitar a los docentes en el manejo de estas estrategias para poder alinear el modelo a la realidad educativa.

Uso de materiales y recursos didácticos.

En lo que respecta al uso de materiales y recursos didácticos un grupo de entrevistados afirman que priorizan capacitarse en temas referidos a su especialidad, como consecuencia, los recursos que más utilizan son presentaciones, lecturas y videos. Sin embargo, tienen interés en capacitarse en la elaboración de otro tipo de recursos y material, así como también tener acompañamiento para la elaboración de los mismos.

Por el contrario, otro grupo de entrevistados manifestó que tiene conocimiento y práctica porque los aplica en clase, y además porque los utiliza como medio para generar un aprendizaje activo y significativo.

Al respecto Ruiz (2012) define los materiales como aquellos medios o herramientas que van a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, Graells refiere la importancia de aplicarlos considerando que las características específicas están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo (como se citó en Rosique, 2009).

En tal sentido es necesario que el docente se apropie de estrategias para la adecuada selección y uso de los materiales y recursos educativos ya que de esto dependerá una práctica pedagógica de calidad.

Alfabetización Digital.

Según la información recogida, la facultad busca promover el uso de buscadores online, sin embargo, hasta la fecha no hay un plan de trabajo para desarrollar la competencia de alfabetización informacional en el equipo docente. Esto ha conllevado que el equipo docente se divida en 2 grupos.

Un primer grupo promueve el uso de estrategias para seleccionar información relevante para el curso, tales como el uso de motores de búsqueda y la validación de páginas confiables; así también, logra identificar, organizar y seleccionar la información utilizando alguna herramienta digital como buscadores, base de datos, repositorios; igualmente, en este grupo hay docentes que utilizan herramientas para guardar y recuperar la información, y también promueven que sus estudiantes lo realicen para alguna actividad específica del curso.

Por otro lado, un segundo grupo de docentes que muestra desconocimiento sobre lo que implica esta competencia informacional, y como consecuencia, no incluyen el uso de medios y herramientas para buscar, guardar y recuperar información, así como tampoco incluyen, en las sesiones de clase, estrategias para la búsqueda, selección, y evaluación de la información; ni gestionan en repositorios en línea.

Los hallazgos coinciden con lo mencionado por la Organización Bristol del Reino Unido, “la alfabetización digital es el conjunto de habilidades que necesita cualquiera para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital” (JISC, 2014). Por tanto, si el docente no logra desarrollar esta competencia es poco probable que los estudiantes a su cargo la desarrollen. En ese sentido es

importante que el docente incorpore en su quehacer pedagógico esta competencia para un desempeño también competente de los estudiantes sobre el uso eficiente, eficaz, crítico y ético de la información en la sociedad actual.

Comunicación y colaboración.

Según la información recopilada podemos conocer que desde la carrera se promueve el uso de una red institucional para comunicar información de forma inmediata. Si bien perciben que esta red es de ayuda, aún es progresivo. Así también, consideran que hay gran cantidad de información en esta red que no está actualizada.

Al respecto, se identificó que, si bien se promueve en la carrera el uso de esta red institucional, no se aplica desde la coordinación. Sólo se brindan recomendaciones generales de cómo llevar a cabo esta comunicación con los estudiantes. En consecuencia, los docentes sólo utilizan la red para anuncios y mensajes cortos a los estudiantes puesto que indican que les genera problemas utilizar este tipo de entorno.

Por otro lado, sobre la comunicación de su identidad digital, un gran número de docentes lo utiliza para su uso personal o para compartir recursos o información de interés en línea, pero no lo incluye en el desarrollo de actividades de aprendizaje. Así también, se pudo identificar que los docentes desconocen sobre qué normativa utilizar para comunicarse en este tipo de entorno; esto puede deberse a que la mayoría no son nativos digitales, lo cual ocasiona que no estén muy familiarizados con el tema. Por tanto, es muy probable que infrinjan las normas por desconocimiento o que no las consideren dentro de las actividades de aprendizaje.

Los hallazgos coinciden con lo mencionado por Cordero (2013), quien refiere que la normativa netiqueta delimita la manera correcta para dirigirse a los demás, la intención del contenido, el uso correcto de Internet y la interacción en redes sociales. Por ello, es necesario

desplegar información sobre esta normativa y realizar seguimiento para verificar que se esté aplicando de forma correcta. A consideración de los coordinadores, utilizar esta normativa puede propiciar una mejora importante en los cursos ya que muy pocos conocen cómo comunicarse en los entornos digitales.

Creación de contenidos digitales.

La creación de contenidos digitales toma en cuenta tanto el citado de fuentes como el uso de los derechos de autor. En ese sentido, la universidad promueve el uso de normativa APA no sólo para los trabajos de investigación sino también en los documentos que se utilizan en las facultades. Por tanto, los docentes deberían replicarlo en los cursos, sin embargo, un grupo afirma que no cuentan con una estrategia específica para realizarlo y por ello no lo promueven; otros si consideran que refuerzan con los estudiantes el uso de esta normativa.

En lo que respecta a los derechos de autor, se identificó que hay desconocimiento de lo que implica este derecho en la producción de recursos educativos abiertos, por lo tanto, no se utiliza en los cursos. Así también, sobre la creación de contenidos digitales, se identificó que desde la carrera no se asigna esta tarea a los docentes, sin embargo, se presentan 2 situaciones: un grupo de docentes que, si lo realizan por la necesidad del curso, pero no tienen un lineamiento desde la carrera para realizarlo, por lo que los criterios son definidos por ellos mismos, en grupos de trabajo. Algunos de los más utilizados son: relevancia del contenido, motivación e impacto del material.

Como consecuencia, mencionaron la necesidad de conocer otro tipo de recursos y materiales, así como también que exista manuales actualizados para realizarlo y evitar que sean muy elaborados porque consideran que no funciona con los estudiantes. Por otro lado, otro grupo de docentes que sólo actualiza el material porque el curso ha sido diseñado bajo un proceso estructurado de blenderización y por ello no requiere la creación de material.

A continuación, se describen los hallazgos encontrados sobre las categorías genéricas o explicativas nuevas o emergentes:

Diseño curricular en la planificación docente.

Los entrevistados reconocen que la universidad plantea una formación integral y con fundamento metodológico, lo cual permite el desarrollo de competencias. Por tanto, cada carrera personaliza y define la misión, visión, así como el perfil de ingreso y egreso, de tal manera que se articule con las competencias específicas y generales. Sin embargo, afirman que el perfil de egresado no está respondiendo a las competencias propuestas y que no se evidencia el trabajo con stakeholders por la carrera y la universidad.

Por otro lado, las mallas de la carrera se organizan por estudios generales, cursos de especialidad y electivos. Cada carrera organiza los cursos por créditos y ciclos, los cuales son definidos en función al peso de este contenido en el perfil. Los cursos se apoyan en marcos legales y principios deontológicos, de tal manera que responda a la normativa vigente para esa especialidad o carrera.

No obstante, se evidencia que hay algunos cursos en donde los estudiantes no comprenden la utilidad, esto puede repercutir en el logro del perfil de egreso. Ante esto, los entrevistados comentan que, si bien ya se ha realizado una articulación antes de la acreditación, consideran que es necesario volver a revisarlo tomando en cuenta la flexibilidad con la que se concibe el currículo en la universidad y carrera.

Por otro lado, los entrevistados hicieron mención a dos evaluaciones. Una primera que evalúa la gestión curricular a través de 2 programas. El primero es el Program review, que evalúa la calidad del programa; el segundo es el Assessment, que trabaja las evidencias de las competencias generales y específicas adquiridas por los estudiantes. Una segunda evaluación se

realiza al finalizar la carrera, en donde se evalúa las competencias logradas a través del desempeño profesional y el mercado laboral, según la cantidad de egresados que desempeñan su trabajo según su carrera y/o especialidad, así también, se realiza el proceso de evaluación de imagen y marca, en donde se recoge la percepción de los estudiantes y la gestión de servicios tales como: bolsa de empleo, eventos, cursos, entre otros.

Cada curso cuenta con un sílabo en donde se especifica los contenidos que se desarrollarán, así como las evaluaciones que van a permitir recoger las evidencias de aprendizaje. La revisión de las rúbricas de evaluación, tanto por docentes como estudiantes, permitirá que todos tengan la información suficiente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, respectivamente. Las evaluaciones que principalmente se consideran son formativas y sumativa, sin embargo, estas no necesariamente responden al enfoque integral y por competencias que propone la universidad y carrera.

De la misma manera, todos los cursos semipresenciales y sólo algunos presenciales, tienen un Diseño de Enseñanza, en donde se planifica todo el proceso de enseñanza aprendizaje y en donde se detalla las competencias que se van a trabajar, las evaluaciones del curso con su respectiva evidencia, sin embargo, no todos los docentes cuentan con este documento debido a que el proceso de blenderización se encuentra a un 25% del total de cursos, mientras que los presenciales abarcan un 75%.

Por tanto, es importante este hallazgo ya que, según Stenhouse (1991), el diseño curricular comunica los principios y rasgos esenciales del propósito educativo de la institución, a fin de que pueda ser traslado a la práctica. De ahí la importancia de realizar una revisión al perfil del egresado y las mallas curriculares para que respondan al propósito educativo de la institución y, finalmente, se evidencie en la planificación del diseño de enseñanza.

Falta de capacitación y actualización docente en competencias digitales y formación especializada.

Los entrevistados consideran que el tema de falta capacitación es un tema recurrente en la universidad debido a que hay 2 grandes grupos de docentes: los nativos digitales y los inmigrantes digitales. Los primeros si tienen interés en continuar profundizando sobre las competencias digitales, sin embargo, consideran que hay poca coordinación y comunicación entre las áreas de Calidad Educativa y Aprendizaje a Distancia para definir talleres de formación especializada. El segundo grupo, inmigrantes digitales, buscan capacitarse en administración de herramientas y entornos digitales, así como el manejo del enfoque por competencia (rúbricas y evidencias de aprendizaje).

En ambos casos, los docentes desarrollan sólo las capacitaciones que indica calidad educativa, debido a que son consideradas como horas de capacitación docente, lo cual forma parte de su evaluación de desempeño. Sin embargo, indican que esta malla no está actualizada y la gran mayoría ya ha llevado todos los cursos que se ofrecen. Por tanto, esto genera que la mayoría opte por desarrollar más capacitaciones sobre temáticas de su especialidad, en vez de las referidas a desarrollar competencias digitales.

Como consecuencia, si bien tanto el área de Aprendizaje a Distancia como otras áreas realiza capacitaciones referidas al desarrollo de competencias digitales, no logran tener la cantidad de participantes esperados debido a que no forman parte del plan de capacitación del área de Calidad Educativa.

Por su parte, la academia Assessment indica que cada año capacita a docentes en el enfoque por competencias, y espera que los docentes, al obtener el grado de magíster, tengan mayor manejo de herramientas para su gestión.

En consecuencia, es relevante este hallazgo ya que, según Colás y Pons (2004), a través de la capacitación y actualización será posible orientar el proceso de incorporación de las competencias digitales, como parte de la formación de los docentes.

Fortalecimiento de liderazgo pedagógico para una educación superior de calidad.

Los entrevistados mencionaron que desde la dirección de la carrera se vienen incentivando y supervisando las mejoras en el diseño de los planes de estudio, esto debido a los procesos de acreditación que se han iniciado en varias carreras. Por tanto, se requiere realizar reuniones de trabajo con docentes, estudiantes, coordinadores y directivos para revisar los programas de estudio y proponer planes de mejora para los cursos de la carrera. Esto permitirá que toda la comunidad educativa se encuentre alineada e involucrada en el objetivo común.

Así también, se recogió en las entrevistas que algunos coordinadores promueven el liderazgo en sus docentes, a partir de la asignación de tareas tales como revisión de sílabo, coordinación de cursos con el docente dictante, entre otras. Estas buenas prácticas no sólo servirán de aporte a la carrera sino también la universidad, y como consecuencia a la corporación.

Sobre este hallazgo, es importante precisar que, según Bolívar (2010), el liderazgo pedagógico es la capacidad de influenciar en otras personas, específicamente en docentes, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, se hace necesario que en la universidad existan líderes pedagógicos que se encuentren preparados para dirigir acciones referidas a la mejora de la calidad de enseñanza y los resultados de aprendizaje que se espera lograr con los estudiantes (Bolívar, 2010, p. 14).

La evaluación, como parte del desempeño docente y como instrumento de evaluación para el curso.

En lo que respecta a la evaluación del desempeño docente, los entrevistados mencionaron que en cada carrera se lleva a cabo este proceso de evaluación para recoger información sobre su desempeño en clase, el cumplimiento y participación en actividades de la carrera, su formación continua, así como el cumplimiento de normas y autoevaluación.

A partir de los resultados de la evaluación es posible tomar acciones para mejorar la gestión docente y también para la siguiente asignación de cursos durante el semestre. Un aspecto que resaltan los entrevistados sobre este punto es que para la asignación de los cursos se toma en cuenta el nivel de manejo de la temática, la adaptabilidad del docente y de preferencia que sean egresados de la universidad ya que consideran que responden más rápido a los requerimientos solicitados.

Por otro lado, sobre la evaluación como instrumento de evaluación en el curso, a pesar que la universidad tiene un sistema de evaluación que se caracteriza por el uso de rúbricas y fichas de actividades, se recogió información sobre deficiencias en la construcción de las mismas, tanto en la redacción y mención de evidencias como también en los niveles de logro. Sin embargo, cuando el curso pasa al proceso de blenderización (semipresencial) se logra evidenciar que el sistema de evaluación se encuentra alineado a lo que propone la universidad.

Este hallazgo coincide con lo mencionado por Strobe (2016), quien señala que al inicio se consideraba la evaluación del desempeño docente para identificar las oportunidades de mejora, en relación con el aprendizaje. Sin embargo, algunas instituciones también la utilizan para temas de contratación y despido de personal, promociones y escala salarial. En consecuencia, es importante que la institución defina si esta evaluación busca recoger información para mejorar el aprendizaje, o si por el contrario se utilizará como medio de recompensa-castigo.

En esa misma línea, Amaranti (2017) afirma la necesidad de que la universidad continúe trabajando para fomentar una cultura evaluativa, de tal manera que esto repercuta en la mejora continua y la calidad de la docencia.

Conclusiones aproximativas

Se encontró, en primer lugar, que los docentes de la facultad de comunicaciones buscan promover el uso de buscadores online, sin embargo, hasta la fecha no cuentan con un plan de trabajo para desarrollar la competencia de alfabetización informacional en el equipo docente. Esto ha conllevado a que la plana docente se divida en 2 grupos: Un primer grupo que sí incorpora estrategias para seleccionar información relevante para el curso, y un segundo grupo de docentes que muestra desconocimiento sobre lo que implica esta competencia informacional.

En segundo lugar, para la creación de contenidos digitales se toma en cuenta tanto el citado de fuentes como el uso de derechos de autor. En ese sentido, la universidad promueve el uso de normativa APA no sólo para los trabajos de investigación sino también en los documentos que se utilizan en las facultades. Sin embargo, un grupo de docentes afirma que no cuentan con un lineamiento específico para realizarlo y por ello no lo promueven en los cursos que tiene a cargo. Sobre los derechos de autor, se identificó que hay desconocimiento de lo que implica este derecho en la producción de recursos educativos abiertos, por lo tanto, no se incorpora esta información en los materiales de los cursos de la carrera.

En tercer lugar, algunos docentes consideran que no tienen mucho conocimiento sobre los lineamientos para adecuar y contextualizar el currículo, si bien refieren que depende del tipo de curso, también afirman que desde que se inició el cambio de modalidad en algunos cursos, presencial a semipresencial no tuvieron mayor orientación sobre este aspecto; otro grupo indica

que los criterios para esta adecuación parten de un trabajo en equipo. Por tanto, se evidencia que los docentes tienen diferentes interpretaciones sobre este lineamiento.

En cuarto lugar, se evidencia la ausencia de un programa de capacitación en un tema recurrente en la universidad debido a que hay 2 grandes grupos de docentes: los nativos digitales y los inmigrantes digitales. Los primeros si tienen interés en continuar profundizando sobre las competencias digitales, sin embargo, consideran que hay poca coordinación y comunicación entre las áreas de calidad y aprendizaje digital para definir talleres de formación especializada. Los segundos, inmigrantes digitales, buscan capacitarse en manejo de herramientas y entornos digitales, así como el manejo del enfoque por competencia (rúbricas y evidencias de aprendizaje).

Capítulo III

Modelación y validación de la propuesta

Presentación

La presente propuesta de innovación pretende ser un aporte para el diseño de una gestión pedagógica que contribuya al fortalecimiento de competencias digitales en docentes de la carrera de Comunicaciones de una universidad privada de Lima.

Dicha propuesta surge de la existencia del bajo nivel de involucramiento de la comunidad docente en los procesos referidos a la gestión curricular, desconocimiento de las dimensiones que implica esta gestión y el bajo nivel de integración de las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones.

En el diagnóstico, evidenciado en el trabajo de campo, se identificó cuatro aspectos importantes. El primero referido al poco o nulo conocimiento, por parte del docente, sobre los lineamientos para adecuar y contextualizar el currículo, lo cual puede conllevar al diseño de procesos de enseñanza aprendizaje poco diversos para los estudiantes. Un segundo aspecto detectado es la falta de un programa de capacitación continuo, que permita fortalecer las competencias, sobre todo las digitales, en los docentes y desenvolverse en las tres modalidades de estudio que ofrece la universidad. El tercer aspecto está referido a la necesidad de potenciar el liderazgo pedagógico, esto con la intención de que pueda servir de apoyo en la formación de nuevos docentes y, además, contribuya con la misión de la universidad en estudio. Finalmente, el cuarto aspecto corresponde a la necesidad de mejorar el sistema de evaluación docente; esto permitirá que tanto el docente como la institución tengan información más precisa sobre el desempeño del primero, a fin de poder establecer acciones o estrategias de mejora.

En consecuencia, se propone un ciclo de gestión pedagógica orientado al fortalecer las competencias digitales de los docentes. Esta propuesta tiene la intención de transformar la problemática identificada, servir de aporte a este tipo de gestión y fortalecer la integración de las competencias digitales para un diseño efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la carrera de comunicaciones.

El modelo se sustenta a partir de los referentes teóricos sistematizados en el marco teórico, así como en los resultados que evidenciaron los instrumentos aplicados durante el proceso diagnóstico del trabajo de campo.

El diagnóstico del trabajo de campo permitió identificar las siguientes categorías emergentes: Desconocimiento del diseño curricular que afecta los procesos de enseñanza aprendizaje; falta de capacitación y actualización docente en competencias digitales; fortalecimiento de liderazgo pedagógico para mejorar la calidad de los aprendizajes; la evaluación, como parte del desempeño docente y como instrumento para la evaluación del curso. Estas categorías emergentes al ser contrastadas con los referentes teóricos permitieron diseñar la propuesta de capacitación orientada a transformar el problema objeto de investigación en el contexto de la educación universitaria.

Propósito y justificación de la propuesta

Propósito

La presente propuesta busca fortalecer de manera continua las competencias digitales y los procesos propios de la gestión pedagógica, para incorporarlos a su quehacer docente. Esto permitirá resolver varios de los problemas detectados durante el diagnóstico a la institución de educación superior, la cual realizamos al inicio de la investigación.

Por tanto, se hace necesario que el docente adquiera de manera progresiva las competencias digitales de comunicación, alfabetización y creación de contenidos, para integrarlas en su gestión pedagógica y elevar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto conllevará a fortalecer también su liderazgo, dentro de la comunidad docente.

Justificación

En la universidad donde se llevó a cabo la investigación, y de acuerdo al diagnóstico realizado, se evidenció un bajo nivel de involucramiento de la comunidad docente en los procesos referidos a la gestión curricular. Así también, desconocimiento de las dimensiones que implica esta gestión pedagógica y, además, un bajo nivel de integración de las competencias digitales en los procesos educativos.

Por ello, la propuesta es viable puesto que permitirá que los docentes puedan empoderarse de los conocimientos necesarios para una gestión pedagógica efectiva, así como integrar en su quehacer las competencias digitales que adquirirá. Todo esto con la intención de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la experiencia del estudiante.

Objetivo de la propuesta

Diseñar una propuesta de gestión pedagógica docente para fortalecer las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.

Objetivo específico.

Atender las necesidades de actualización y formación docente en competencias digitales, principalmente de comunicación, alfabetización, creación digital.

Proponer una ruta de gestión pedagógica, con fases establecidas, para fortalecer las competencias digitales y pedagógicas para su adecuada actuación en el quehacer educativo.

Potenciar la infraestructura tecnológica educativa que ofrece la universidad, sustentada en el modelo pedagógico y las competencias digitales adquiridas, para contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Fundamentos teóricos científicos

Fundamento socioeducativo.

La universidad en donde se realizó la investigación se fundó en 1994, y desde el 2004 forma parte de un grupo International. Tiene como principales pilares la creatividad e innovación. Por tanto, se espera que los egresados de esta casa de estudio sean los protagonistas de importantes transformaciones, tanto a nivel nacional como internacional.

En lo que respecta al proyecto institucional, la universidad tiene como visión ser líder en la educación superior por su excelencia académica y su capacidad de innovación. Así también, como misión formar líderes íntegros e innovadores con visión global para que transformen el Perú. El modelo educativo se fundamenta en cinco principios pedagógicos, tales como: aprendizaje por competencias, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje autónomo y autorreflexivo, aprendizaje en diversidad con visión global y aprendizaje hacia la sostenibilidad. Así también, los planes de estudio se caracterizan por desarrollar competencias generales y específicas en diversas modalidades, como presencial, blended y virtual.

De la misma manera, los docentes de la facultad de comunicaciones conforman un equipo de 30 docentes, los cuales tienen en promedio de 35 a 53 años. Muchos de ellos, casi el 50%, son docente a tiempo completo, y tienen más de 3 años ejerciendo las labores de docencia en universidades. En lo que respecta a su nivel de involucramiento con las actividades propias de la docencia, podemos precisar que cumplen con las horas de capacitación que solicita la universidad, esto debido a que forma parte de la evaluación de desempeño docente en donde se mide los

objetivos anuales. En consecuencia, se entiende que los programas de capacitación son actividades que forman parte de su quehacer profesional.

Fundamento pedagógico.

Los fundamentos pedagógicos de la propuesta se basan en el humanismo pedagógico.

Iniciaremos este apartado profundizando sobre la gestión educativa. Al respecto, Montoya (2010) refiere que la gestión pedagógica es el conjunto de acciones y procesos de planificación curricular, organización académica, ejecución de procesos pedagógicos, control y evaluación, que deben orientarse al logro de los objetivos propuestos en los documentos institucionales, garantizando la mejora del servicio y calidad educativa.

En lo que respecta al término de calidad en educación, Rey (2014) menciona que involucra la calidad académica y/o la calidad pedagógica, entendida como un nexo entre el pensamiento pedagógico, el ejercicio de la enseñanza y la generación de nuevos conocimientos y de nuevas maneras de responder a sus responsabilidades sociales, culturales y éticas en la formación integral del alumno.

De la misma manera, la Comisión Europea (como se citó en Lázaro y Gilbert, 2015) enfatiza la necesidad de tener docentes de calidad, bien capacitados de cara a formar estudiantes que precisan de competencias para satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más compleja y de un mercado laboral que exige aptitudes cada vez más altas.

Entonces, el pensamiento pedagógico, el ejercicio de la enseñanza y la generación de nuevos conocimientos son necesarios para lograr cambios en la comunidad docente y, como consecuencia, elevar el nivel de calidad de los procesos de aprendizaje. De ahí la importancia capacitar al docente en estos aspectos para que pueda ejercer un liderazgo pedagógico efectivo.

Por su parte, Lázaro y Gilbert (2015) refuerzan la relevancia de fortalecer la competencia digital en los docentes para utilizar la tecnología con eficacia, pertinencia y adaptada a los estudiantes y a los aprendizajes que éstos deben adquirir.

Así también, sobre este mismo término de competencia digital docente, Krumsvik (2011) refiere que, además del criterio pedagógico- didáctico que caracteriza el quehacer del docente, está referido a la integración efectiva de la tecnología en los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, Lázaro (2015) afirma que se requiere que los profesionales en educación desarrollen competencias digitales, puesto que son clave para la formación integral y para el aprendizaje permanente de una persona dentro del contexto actual.

Siguiendo ello, Revelo, Revuelta y González-Pérez (2018) también precisan que esta competencia digital, en los docentes, se ha convertido en una de las competencias clave del docente del siglo XXI, en todos los niveles del ámbito educativo. Sin embargo, consideramos relevante mencionar que esta competencia no podrá integrarse de manera sostenida si no enseñamos a los docentes a encontrar las conexiones entre esta competencia y otras más que debe poner en práctica al momento de diseñar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes.

Por tanto, reafirmamos que el propósito de esta propuesta es diseñar una ruta de aprendizaje que permita a los docentes universitarios adquirir las competencias digitales necesarias, así como también un adecuado manejo de los procesos de la gestión pedagógica, para integrarlo a su quehacer docente. Esto permitirá resolver varios de los problemas detectados durante el diagnóstico en la universidad del estudio, la cual se realizó al inicio de la investigación.

Teoría andragógica.

Caraballo (2007) refiere que la andragogía concibe al participante como centro de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, es él quien decide cómo, cuándo y qué aprende. Este mismo autor, en el año 2011, realiza otro aporte importante sobre esta teoría que está relacionada a que cada persona alcance sus propósitos de acuerdo con sus habilidades, con la mediación de los compañeros o por un facilitador (Caraballo, 2011).

De la misma manera, Chacón (2012), afirma que esta teoría busca que el adulto relacione, a través de situaciones contextualizadas, su proceso cognitivo y la adquisición de habilidades para su formación profesional. Por tanto, la propuesta de innovación pretende, tomando en cuenta los aportes de la teoría andragógica, que los docentes alcancen estas competencias digitales trabajando con sus pares, y que lo relacione a su quehacer profesional para su propia realización personal y transformación del contexto en donde se desenvuelve.

Aprendizaje colaborativo

El conocimiento se construye de forma conjunta, es decir, a partir de las interacciones cognitivas entre pares (Quiamzade, Mugnyy Butera, 2013). Esto conlleva a proponer situaciones de aprendizaje que permitan el intercambio de ideas para poder construir, como bien menciona Rosselli (2016), una "cognición compartida". Por tanto, la propuesta busca incorporar diversas estrategias que permitan estimular el intercambio de conocimientos e ideas, así como también, la escucha al otro. Todo esto permitirá que los participantes puedan involucrarse de manera activa y transformar los espacios de aprendizaje en comunidades de enseñanza aprendizaje.

Aprendizaje basado en competencias.

Actualmente, como parte de la sociedad del conocimiento, disponemos de gran cantidad de información, sin embargo, deja de tener sentido sino interactuamos con ella. Esta interacción

implica tener experiencias relevantes que permitan darle sentido y uso en nuestro quehacer diario.

Por tanto, el aprendizaje basado en competencias se podría definir, según Collis (2007), como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.

Así también, Tobón, Pimienta y Friale (2010) lo define como "actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer" (citado por Alcivar, León y Noa, 2017)

Las definiciones presentadas por los autores permiten reforzar la relevancia de incorporar este tipo de aprendizaje para la adquisición de competencias digitales, ya que permitirá una mejor autoevaluación del docente. Por ello, la propuesta de intervención tendrá también este fundamento pedagógico.

Aprendizaje autónomo.

Según Aelibi (2001), los pilares que fundamentan este tipo de aprendizaje son: saber, saber hacer y querer. El primer pilar, saber, está relacionado al saber de uno mismo, es decir, tener conocimiento cómo uno aprende, tanto en su estado ideal como real. El segundo pilar, saber hacer, requiere una aplicación práctica de lo aprendido. Finalmente, el tercer pilar, querer, conlleva identificar la utilidad de lo aprendido y también su importancia para aplicarlo en otros contextos reales.

Por tanto, es relevante incorporar el aprendizaje autónomo dentro del fundamento pedagógico de la propuesta debido a que permitirá que el aprendiz autorregule su aprendizaje y tenga mayor conciencia de los procesos cognitivos y socio – afectivos. (Crispín, 2011). Como consecuencia, tendremos docentes capaces de cuestionarse, revisar, planificar, controlar y evaluar su propia acción de aprendizaje (Martínez, 2004).

Aprendizaje o formación en la era digital.

La sociedad actual exige un cambio en las formas de proponer y desarrollar los aprendizajes, es decir, se requieren escenarios formativos diversos, reales e incorporar las tecnologías de información y comunicación (TIC). Para lograr esto, se hace necesario utilizar nuevas modalidades y teorías.

Al respecto Johnson y otros (2016) mencionan lo siguiente:

> El conocimiento que las personas necesitan para vivir y trabajar en la sociedad actual es crecientemente interdisciplinar, centrado en problemas, y basado en procesos, demandándose nuevas habilidades que incluyen la pericia para trabajar en equipo, excelentes destrezas de presentac ión e intercomunicación, procesos de pensamiento crítico, y la competencia digital para gestionar la tecnología y la abundante información con que nos encontramos de forma efectiva. (pág. 48)

En ese sentido, se hace necesario que el docente desarrolle competencias digitales que le permitan diseñar procesos de aprendizaje significativos y contextualizados para los estudiantes. Así también, como refiere Cabero (2017), es de gran relevancia incorporar otras teorías, como el aprendizaje invisible, ubicuo, rizomático y conectado, para generar aprendizajes en contextos tecnológicos digitales.

Por ende, es significativo este fundamento pedagógico para la propuesta de innovación porque se utilizará la modalidad e-learning para el desarrollo de la misma.

Fundamento curricular.

Uno de los principios que sustentan la Ley Universitaria N°30220, en su artículo 5, es el mejoramiento continuo de la calidad académica. De la misma manera, el artículo 87 se refiere

como un deber del docente, inciso 87.4, perfeccionar permanentemente su conocimiento y su capacidad docente y realizar labor intelectual creativa.

Así también el Minedu (2010), a través del documento Propuesta de Metas Educativas e Indicadores al 2021, presenta como uno de los lineamientos de política educativa propuestos en el Plan Perú 2021, dar mayor relevancia a la educación científica y al uso de nuevas tecnologías educativas en el sistema educativo nacional para lograr aprendizajes pertinentes y de calidad.

Por tanto, desde el ministerio se han establecido acciones para atender las necesidades del contexto actual. De ahí la relevancia de incorporar programas que aseguren la capacitación y la integración de nuevas tecnologías, con la intención de formar ciudadanos capaces de desenvolverse de forma competente en la sociedad actual. De la misma manera, en la resolución ministerial 05-2019 del Minedu, artículo 1, Manual de operaciones del programa para la mejora de la calidad y pertinencia de los servicios de educación superior universitaria y tecnológica a nivel nacional, se menciona que uno de los principales objetivos de las universidades es promover la mejora continua del conocimiento y la información, ya que es la forma de orientar las medidas políticas que aseguren la calidad y pertinencia de la educación superior.

Por lo menciona en los dos párrafos anteriores, es relevante la propuesta porque propiciará una mejor gestión pedagógica, integrando de manera efectiva sus competencias digitales para el diseño de la experiencia de aprendizaje significativas, innovadoras y creativas.

Por otro lado, Barragán (2005), menciona la necesidad de desarrollar en los docentes las habilidades y competencias necesarias tanto para utilizar pedagógicamente la tecnología, como también la disposición para asumir compromisos con el progreso y rendimiento de los estudiantes.

En ese sentido, los programas de capacitación en la universidad forman parte de la evaluación anual, pero es necesario que estos sean elegidos según su línea de formación

profesional. Por tanto, la propuesta aportará brindando un programa de capacitación que permita a los docentes interiorizar los principios pedagógicos, y en general, todos los procesos y acciones referidos a la gestión pedagógica, para dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje, según las características de cada principio, pero integrando de manera efectiva la tecnología. Esto le permitirá desenvolverse en las diversas modalidades que ofrece la universidad utilizando sus competencias digitales y, como consecuencia, fomentar también el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes.

Diseño de la propuesta

La propuesta de gestión pedagógica para el fortalecimiento de competencias digitales en docentes de la carrera de Comunicaciones, ha sido diseñada sobre la base de los fundamentos teóricos y metodológicos que permitirán orientar su quehacer pedagógico y, como consecuencia, mejorar el diseño de experiencias de aprendizaje con el fin de lograr un cambio en la formación del docente. La propuesta se representa en dos etapas, la primera con un esquema gráfico teórico funcional de la propuesta modelada y la segunda se detalla el desarrollo de la propuesta.

Figura 8. Esquema teórico funcional de la propuesta

Descripción del diseño

Es esquema gráfico teórico funcional de la propuesta responde al problema general de la investigación, por ello, utiliza la evidencia del estado real encontrado en el trabajado de campo para proponer un ciclo formativo que permita llegar a un estado ideal para el logro de los objetivos propuestos en la investigación.

El desarrollo de la propuesta de gestión pedagógica para el fortalecimiento de competencias digitales en docentes parte de un proceso que se implementará en un ciclo de 4 fases, cada fase está diseñada para contribuir al desarrollo de la gestión pedagógica integrando las competencias mencionadas.

La propuesta ha sido elaborada para ser aplicada, principalmente en el nivel de educación superior, sin embargo, es posible realizar adecuaciones a fin de que también responda al nivel de educación inicial, básica y técnica. Esto debido a que toda institución educativa, muy a parte del nivel educativo que atiende, requiere de una gestión pedagógica para fortalecer una de las competencias más importantes, y más en el contexto actual en que se ha desarrollado la investigación, como es las digitales.

La modelación tuvo como base, principalmente, las categorías apriorísticas y también las emergentes, ambas han servido de eje para el diseño de ciclo y las etapas que se han considerado para esta propuesta.

El diseño de la propuesta partió de un diagnóstico de campo que evidenció las fortalezas y debilidades de las competencias digitales en los docentes de la carrera de Comunicaciones; por ello, se propone el ciclo CIAF para buscar visualizar las fases que se deben considerar para el diseño de una propuesta de gestión pedagógica que fortalezca estas competencias en el docente. Esto contribuirá a una mejor integración de las competencias digitales docentes con la gestión pedagógica, propia de su labor.

Implementación de la propuesta

El desarrollo de la propuesta de gestión pedagógica parte de un ciclo, denominado PIAF, el cual contiene cuatro fases: planificación, implementación, acompañamiento y monitoreo, y fortalecimiento. El ciclo propuesto toma como base el ciclo de Deming, pero lo adapta a la realidad del problema y la intención de la propuesta. Según Cheng (2016) y Salas y Salas (2018), las universidades buscan nuevas estrategias, métodos y/o modelos para innovar las actividades de enseñanza aprendizaje; en ese sentido, la propuesta utiliza el aporte del ciclo Deming para rediseñar el ciclo PIAG, el cual incorpora elementos propios de la gestión pedagógica, para poder proponer un programa de fortalecimiento a las competencias digitales en los docentes.

Fase 1: Planificación.

Antes de precisar las etapas que corresponden a esta fase es importante presentar la definición de este término. Hernández (2012) refiere que "es un proceso reflexivo e intelectual, previo a la acción. Implica una reflexión sobre el punto de partida, el punto de llegada y el camino a seguir" (p. 269).

De la misma manera, Ander – Egg (2007) precisa que la planificación es una función inherente a todo proceso de acción, que pretende alcanzar determinados objetivos. Implica también, según expone el autor, tener conocimiento de la realidad.

A partir de las definiciones presentadas podemos afirmar la relevancia de planificar las acciones o etapas necesarias, antes de implementar la presente propuesta. Por ello, esta primera fase consta de cuatro etapas.

Etapa 1: Reflexionando sobre mi práctica pedagógica.

Esta primera etapa comprende un taller de sensibilización e inducción a docentes para concientizarlos sobre su práctica profesional y la importancia de fortalecer sus competencias digitales para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Durante el taller, se utilizan algunas técnicas tanto para el análisis del quehacer educativo como las buenas prácticas identificadas, a fin de que permitan fortalecer las competencias digitales de los docentes a través de una gestión pedagógica pertinente.

Fase 1 – Etapa 2: Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos, contenido digital y gestión de recursos tecnológicos.

Esta segunda etapa aborda los temas referidos al acceso de información y datos, contenido digital en red y gestión de diversas fuentes de información para crear estrategias personalizadas para la búsqueda de información. De la misma manera, se explora los principios, funciones y la clasificación de los recursos tecnológicos. Esta información servirá como insumo para la elaboración y evaluación pertinente de los recursos tecnológicos y su integración en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Fase 1 – Etapa 3: Comunicación, colaboración y creación de contenido.

La tercera etapa se caracteriza por desarrollar los contenidos sobre la comunicación en los entornos digitales utilizando la normativa Netiqueta. Así también, se proponen actividades tanto para compartir y colaborar a través de herramientas en red y digitales, como para crear, editar, integrar y reelaborar contenido digital, aplicando los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. Todo esto permitirá que el participante pueda tener las herramientas para interactuar y producir contenido en este tipo de entorno.

Fase 1 – Etapa 4: Currículo, didáctica y experiencias de aprendizaje.

La cuarta etapa desarrolla los temas referidos a los enfoques, estrategias y experiencias de aprendizaje. Durante esta etapa se pretende brindar los conocimientos necesarios para el manejo didáctico, curricular y metodológico para diseñar una experiencia de aprendizaje innovadora. De la misma manera, los participantes evalúan diversos recursos tecnológicos, tomando en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, para su adecuada inserción a las sesiones de clase.

Tabla 5

Talleres de capacitación a docentes

Taller	Temario	Objetivos	Tiempo	Responsables
Reflexionando sobre mi práctica pedagógica	• Pensamiento creativo y divergente en la práctica docente.	• Analizar las características de su práctica pedagógica utilizando la técnica de Ishikawa. • Reconocer las buenas prácticas a replicar en su práctica pedagógica.	16 horas	Capacitado
Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos, contenido digital y gestión de recursos tecnológicos	• Navegadores: estrategias de búsqueda en la Web. • Buscadores académicos: Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redaldyc, Research, entre otras. • Marcadores, marcadores sociales y agregadores: curación de contenido • Características de los recursos tecnológicos. • Clasificación de los recursos tecnológicos. • Recursos tecnológicos para el aprendizaje • Evaluación pedagógica de recursos tecnológicos.	• Accede a información, datos, contenido digital en red de manera organizada, según sus necesidades de información. • Gestiona diversas fuentes de información para crear estrategias personales de búsqueda de información. • Reconoce las características y clasificación de los recursos educativos proporcionados por las Tecnologías de la Información y Comunicación. • Evalúa los recursos tecnológicos, tomando en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, educativas.	35 horas	Capacitador
Comunicación, colaboración y creación de contenido	• Interacción mediante tecnologías. • Compartir información y contenidos. • Participación ciudadana en línea • Colaboración mediante canales digitales • Netiqueta • Identidad digital • Desarrollo de contenido digital • Integración y reelaboración de contenido digital • Derechos de autor y licencias	• Se comunica en entornos digitales utilizando la normativa Netiqueta. • Comparte recursos por medio de herramientas en red. • Colabora mediante herramientas digitales. • Participa en comunidades y redes. • Crea y edita contenidos digitales nuevos. • Integra y reelabora conocimientos y contenidos. • Elabora contenido multimedia aplicando los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	35 horas	Capacitador
Currículo, didáctica y experiencias de aprendizaje	• La didáctica, como disciplina que potencia los procesos de aprendizaje. • Experiencias de aprendizaje integrando las tecnologías. • Currículo, didáctica y tecnología. • Principios básicos para el diseño de experiencias de aprendizaje. • Planificación didáctica integrando tecnología.	• Analiza los principales aportes de las teorías del aprendizaje para el aprendizaje con tecnología. • Analiza el modelo educativo como fuente orientadora de toda propuesta curricular y didáctica. • Reconoce y analiza los planteamientos constructivistas como base del currículo y didáctica aprendizaje en el que se desarrollan competencias específicas. • Identifica el rol del docente en el planteamiento de estrategias didácticas que promuevan y faciliten el aprendizaje utilizando las TIC como parte de los diseños educativos. • Evalúa los recursos tecnológicos, tomando en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, educativas.	20 horas	Capacitador

Fuente: Adaptado de Marco Común de Competencias Digitales Docentes, por Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017.

Fase 2: Implementación.

Antes de describir lo que corresponde a esta fase, es importante detenernos en la definición del término "implementar". Al respecto, la Real Academia de la Lengua Española indica que hace referencia a poner en funcionamiento o aplicar métodos, medidas para llevar algo a cabo. Así también, Torres (s/f.) refiere que una de las ventajas es probar y pilotear lo que se planificó; esto permitirá realizar las mejoras necesarias para el bien de la propuesta o proyecto. De la misma manera, Burgos (s/f.) menciona que es el conjunto de procesos, que, tras la fase de programación, permiten la ejecución concreta de los objetivos.

Por tanto, consideramos relevante estos aportes porque refuerzan la intención de esta fase, que es la ejecutar todo lo propuesto en la fase 1 y realizar las mejoras necesarias para que la propuesta pueda desarrollarse de manera óptima.

En esta fase se aplicarán los talleres de trabajo con docentes, tomando en cuenta el temario, objetivos, tiempo y responsables, planificados en la fase anterior. Son cuatro talleres, los cuales tienen una duración de dieciséis a veinte horas; así también, la entrega de determinados productos para la obtención del certificado de capacitación. Se utilizará la plataforma Blackboard, que es el aula virtual institucional y en dónde se presente llevar a cabo la propuesta de innovación.

A continuación, presentamos el primer taller a desarrollar con los docentes; en este se busca que puedan reflexionar sobre cómo están realizando su práctica docente, y la importancia de identificar oportunidades de mejorar para responder al contexto actual.

TALLER 1: REFLEXIONANDO SOBRE MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA

TEMARIO	OBJETIVOS	RESPONSABLES	PARTICIPANTES
• Pensamiento creativo y divergente en la práctica docente.	• Analizar las características de su práctica pedagógica utilizando la técnica de Ishikawa. • Reconocer las buenas prácticas a replicar en su práctica pedagógica.	Capacitador	Docentes de carrera de Comunicaciones

ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
• Los participantes observan las siguientes imágenes: • Luego responden, en el **foro de debate 1**, las siguientes preguntas: ¿qué relación guardan las imágenes con tu labor docente? ¿qué entendeos por docente innovador y cómo estaría representado en las imágenes mostradas?, para desarrollar la innovación, ¿qué tipo de pensamiento necesitamos potenciar? ¿por qué? • Revisan un **material audiovisual** denominado ***Los procesos de pensamiento creativo***, y responden a las siguientes preguntas de reflexión: ¿qué procesos de pensamiento debemos tomar en cuenta para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas? ¿qué estrategias han aplicado, durante su práctica docente, para potenciar estos procesos? ¿qué otras estrategias les gustaría conocer a profundidad? • Registran de forma individual, en un **documento Word de OneDrive**, todas las fortalezas y debilidades que detectan en su práctica, utilizando la técnica de Ishikawa. Luego, subirán al aula virtual la actividad para retroalimentación. • En sesión síncrona, se organizan en pares y revisan el análisis de la práctica pedagógica de un colega. Posterior a ello, brindan feedback al entregable del colega. • Leen la **lectura 1** y elaboran un cuadro comparativo o infografía sobre ***Modelos para el desarrollo de competencias digitales en docentes.*** Después, sustentan el modelo que consideran más pertinente a su realidad educativa. • Publican el cuadro comparativo o infografía elaborada en el **foro de debate 2** del curso, para debate grupal. • En grupos de trabajo elaborarán un **video,** en donde destacan la importancia de fortalecer su práctica docente, incorporando sus competencias digitales. Este material se presentará a todo el equipo docente de la universidad,.	• Imagen 1 • Imagen 2 • Foro de debate 1 • Video: Los procesos de pensamiento creativo https://www.youtube.com/watch?time_continue=1433&v=FhO_gs_3drg&feature=emb_logo • Lectura 1: https://pdfs.semanticscholar.org/fe67/5042c57efc9badc47c6d1e9d7562e56b617f.pdf	16 horas.	• Foro de debate 1 • Foro de debate 2 • Análisis de práctica educativa individual. • Análisis de práctica educativa en pares. • Cuadro comparativo sobre Modelos de desarrollo de desarrollo de competencias digitales. • Video de presentación

Figura 9. Reflexionando sobre mi práctica pedagógica

El segundo taller pretende dar los conocimientos teóricos y prácticos para que los participantes naveguen, busquen, filtren información y datos; así como también gestionen de manera eficiente los recursos tecnológicos incorporarlos en el diseño de experiencia de aprendizaje significativas

TALLER 2: NAVEGACIÓN, BUSQUEDA Y FILTRADO DE INFORMACIÓN, DATOS Y CONTENIDO DIGITAL, Y GESTIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

TEMARIO	OBJETIVOS	RESPONSABLES	PARTICIPANTES	COMPETENCIAS DIGITALES
• Navegadores: estrategias de búsqueda en la Web. • Buscadores académicos: Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redaldyc, Research, entre otras. • Marcadores, marcadores sociales y agregadores: curación de contenido • Características de los recursos tecnológicos. • Clasificación de los recursos tecnológicos. • Recursos tecnológicos para el aprendizaje • Evaluación pedagógica de recursos tecnológicos.	• Accede a información, datos, contenido digital en red de manera organizada, según sus necesidades de información. • Gestiona diversas fuentes de información para crear estrategias personales de búsqueda de información. • Reconoce las características y clasificación de los recursos educativos proporcionados por las Tecnologías de la Información y Comunicación. • Evalúa los recursos tecnológicos, tomando en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, educativas.	Capacitador	Docentes de carrera de Comunicaciones	• Información y alfabetización informacional

ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
• Los participantes revisan una infografía interactiva sobre los principales navegadores de búsqueda. Luego, utilizando simuladores, interactúan con las tareas y funciones más comunes de cada uno de ellos. • En grupos de trabajo, exploran la metodología de búsqueda CRAP detection y de las www, e interactúan con los simuladores de cada metodología. Luego, apoyándose de una narración o historia, aplicarán una de las metodologías de búsqueda aprendidas. Después, suben el producido final (narración o historieta) al aula virtual para retroalimentación entre pares. • Se asigna a cada grupo de trabajo la revisión de un artículo académico. Durante la revisión, identifican los elementos que contiene cada uno de los artículos. Posterior a ello, suben el esquema al **foro de debate 3** y, manteniendo los grupos de trabajo, identifican los elementos comunes encontrados y la fuentes de donde proviene. • Revisan el video ***"Buscadores Académicos"*** y contrastan la información debatida en el foro. Posterior a ello, desarrollan un ejercicio práctico sobre los buscadores académicos. • Revisa el material multimedia sobre marcadores, marcadores sociales y agregadores. Después, elaboran lista de enlaces favoritos por tema para compartirlos con los demás colegas, tomando en cuenta los criterios de credibilidad, interés, claridad. • Los participantes responden la encuesta ***"Uso de recursos TIC"***. Luego, participan en el **foro de debate 4**, en donde debaten sobre los resultados obtenidos en la encuesta realizada. • Revisan material multimedia sobre ***Las características y clasificación de los recursos tecnológicos***. Posterior a ello, en grupos de trabajo (máximo 3 integrantes), simularán que son los encargados de un proyecto educativo o de capacitación en la institución de educación superior. Por tanto, asumiendo ese rol, deberán crear un LMS que contenga la siguiente información: objetivo educativo, contexto y público, según sea su interés. Este LMS deberán integrar 3 recursos tecnológicos educativos relacionados al tema de interés seleccionado. • En sesión síncrona, cada equipo prepara una presentación para justificar la pertinencia de los recursos tecnológicos creados. La presentación se debe subir al aula virtual para retroalimentación del capacitador. • Revisan el material multimedia sobre ***Recursos tecnológicos para el aprendizaje y evaluación***. • En grupos de trabajo se reasignarán los LMS creados con la finalidad de que cada grupo realice una coevaluación, de tipo pedagógica, sobre la propuesta del equipo. Para ello, utilizarán un lista de cotejo para poder hacer el registro respectivo. • En sesión síncrona, los grupos de trabajo presentan un Informe de evaluación de recursos tecnológicos. En este informe se debe precisar las fortalezas y las mejoras realizadas en la propuesta del equipo.	• Infografía sobre principales navegadores de búsqueda. • Simuladores sobre tareas y funciones de los navegadores de búsqueda. • Simuladores sobre metodología CRAP detection y las www. • Artículo académico (según la cantidad de grupos). • Foro de debate 3 • Video: Buscadores Académicos • Material multimedia: Marcadores, marcadores sociales y agregadores. • Encuesta "Uso de recursos TIC". • Foro de debate 4 • Material multimedia: Las características y clasificación de recursos tecnológicos. • Material multimedia: Recursos tecnológicos para el aprendizaje y evaluación. • LMS grupales • Lista de cotejo para coevaluación.	35 horas.	• Foro de debate 3 • Foro de debate 4 • Ejercicio práctico sobre buscadores académicos • Lista de enlaces favoritos. • Actividad grupal 1 • Video o presentación sobre pertinencia de recursos tecnológicos creados. • Coevaluación grupal. • Informe de evaluación de recursos tecnológicos.

Figura 10. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos, contenido digital, y gestión de recursos tecnológicos.

En este tercer taller se pone en práctica la comunicación, colaboración y creación de contenido digital, a través de herramientas en red, digitales, comunidades de aprendizaje y redes sociales que permitirán al participante interactuar en los entornos virtuales de aprendizaje.

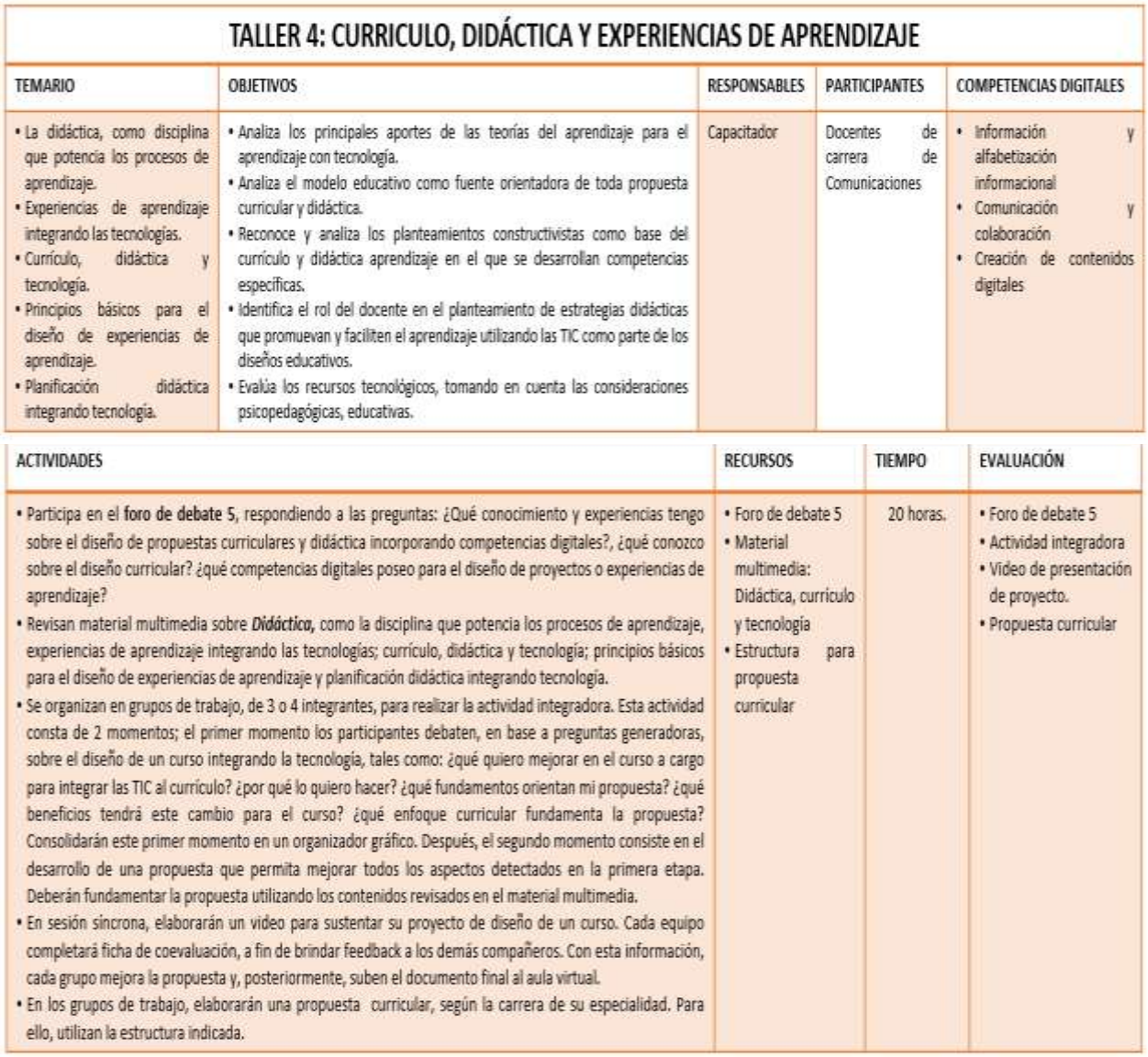
TALLER 3: COMUNICACIÓN, COLABORACIÓN Y CREACIÓN DE CONTENIDO

TEMARIO	OBJETIVOS	RESPONSABLES	PARTICIPANTES	COMPETENCIAS DIGITALES
• Interacción mediante tecnologías. • Compartir información y contenidos. • Participación ciudadana en línea • Colaboración mediante canales digitales • Netiqueta • Identidad digital • Desarrollo de contenido digital • Integración y reelaboración de contenido digital • Derechos de autor y licencias	• Se comunica en entornos digitales utilizando la normativa Netiqueta. • Comparte recursos por medio de herramientas en red. • Colabora mediante herramientas digitales. • Participa en comunidades y redes. • Crea y edita contenidos digitales nuevos. • Integra y reelabora conocimientos y contenidos. • Elabora contenido multimedia aplicando los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	Capacitador	Docentes de carrera de Comunicaciones	• Comunicación y colaboración • Creación de contenidos digitales

ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
• Revisan el material multimedia ***Medios de comunicación digital y la participación ciudadana***. Luego, participa en el **foro de debate 5**, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los medios de comunicación digital que más utiliza? ¿qué recomendaciones o pautas, según su utilidad, brindaría a los demás usuarios para interactuar con estos medios? • Utilizando los simuladores, realiza el envío de un correo electrónico, un SMS y la entrada a un blog. Después, elabora una infografía sobre las principales características y elementos de cada medio de comunicación digital. • Indaga sobre cómo participar en redes sociales, comunidades en línea y plataformas de colaboración. A partir de ello, elabora un tutorial sobre el tema y lo comparte en algunas de sus redes sociales. Deberá difundirlo durante 7 días y registrar cada logro obtenido en cada día. Posterior a ello, deberá elaborar un gráfico representativo y destacar los beneficios de compartir información en las redes sociales. • Realiza la búsqueda de 3 comunidades o redes específicas para fortalecer su participación ciudadana. Seguidamente, elabora un ensayo crítico la experiencia de participar en medios sociales de comunicación y difusión digital, redes y comunicación en línea. • Revisa el material ***Contenido, conocimientos y recursos digitales a compartir***. Luego, resuelve el ejercicio práctico sobre Compartiendo contenido en Internet, utilizando los derechos de propiedad o derecho de uso de contenidos digitales. • En grupos de trabajo elaboran una presentación sobre la ***Colaboración mediante canales digitales***. Para el desarrollo de este producto deberá utilizar, como mínimo, 5 herramientas digitales y completar la ficha de coevaluación y autoevaluación. • Revisan un video sobre ***Normativa Netiqueta***; posterior a ello, realiza la búsqueda de 5 estrategias para hacer frente al ciber-acoso y la identificación de conductas inadecuadas. • Revisa material multimedia sobre ***Los principios éticos de utilización, publicación de información e identidad digital***. A partir de la revisión de esta información, en grupos de trabajo, realizan la simulación de un taller de capacitación; para ello deberá elaborar 5 recursos utilizando los conceptos de licencia de producción digital propia, normativa de derechos de autor y las 4 licencias de producción de propiedad intelectual. Después, registran las evidencias de la ejecución de esta actividad en la bitácora grupal para compartirlo luego en sesión síncrona.	• Foro de debate 5 • Material multimedia: Medios de comunicación digital y participación ciudadana • Material multimedia: Contenido, conocimientos y recursos digitales a compartir. • Video Normativa Netiqueta. • Material multimedia: Los principios éticos de utilización, publicación de información e identidad digital.	35 horas.	• Foro de debate 5 • Infografía sobre Características y elementos de cada medio de comunicación digital • Tutorial sobre participación en redes sociales • Ejercicio práctico sobre compartiendo contenido en internet. • Ensayo crítico sobre la participación en medios sociales de comunicación y difusión digital, redes y comunicación en línea. • Presentación sobre Colaboración mediante canales digitales. • Estrategias para enfrentar ciber-acoso y conductas inadecuadas. • Evidencias de ejecución de taller de capacitación.

Figura 11. Comunicación, colaboración y creación de contenido.

En este último taller se busca que el docente tome contacto con la didáctica, el currículo para el diseño de experiencias de aprendizaje. Para lograr ello, deberá aplicar las competencias aprendidas en los talleres dos y tres a fin de poder proponer experiencias de aprendizaje significativas e innovadora.



TALLER 4: CURRICULO, DIDÁCTICA Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

TEMARIO	OBJETIVOS	RESPONSABLES	PARTICIPANTES	COMPETENCIAS DIGITALES
• La didáctica, como disciplina que potencia los procesos de aprendizaje. • Experiencias de aprendizaje integrando las tecnologías. • Currículo, didáctica y tecnología. • Principios básicos para el diseño de experiencias de aprendizaje. • Planificación didáctica integrando tecnología.	• Analiza los principales aportes de las teorías del aprendizaje para el aprendizaje con tecnología. • Analiza el modelo educativo como fuente orientadora de toda propuesta curricular y didáctica. • Reconoce y analiza los planteamientos constructivistas como base del currículo y didáctica aprendizaje en el que se desarrollan competencias específicas. • Identifica el rol del docente en el planteamiento de estrategias didácticas que promuevan y faciliten el aprendizaje utilizando las TIC como parte de los diseños educativos. • Evalúa los recursos tecnológicos, tomando en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, educativas.	Capacitador	Docentes de carrera de Comunicaciones	• Información y alfabetización informacional • Comunicación y colaboración • Creación de contenidos digitales

ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
• Participa en el **foro de debate 5**, respondiendo a las preguntas: ¿Qué conocimiento y experiencias tengo sobre el diseño de propuestas curriculares y didáctica incorporando competencias digitales?, ¿qué conozco sobre el diseño curricular? ¿qué competencias digitales poseo para el diseño de proyectos o experiencias de aprendizaje? • Revisan material multimedia sobre ***Didáctica,*** como la disciplina que potencia los procesos de aprendizaje, experiencias de aprendizaje integrando las tecnologías; currículo, didáctica y tecnología; principios básicos para el diseño de experiencias de aprendizaje y planificación didáctica integrando tecnología. • Se organizan en grupos de trabajo, de 3 o 4 integrantes, para realizar la actividad integradora. Esta actividad consta de 2 momentos; el primer momento los participantes debaten, en base a preguntas generadoras, sobre el diseño de un curso integrando la tecnología, tales como: ¿qué quiero mejorar en el curso a cargo para integrar las TIC al currículo? ¿por qué lo quiero hacer? ¿qué fundamentos orientan mi propuesta? ¿qué beneficios tendrá este cambio para el curso? ¿qué enfoque curricular fundamenta la propuesta? Consolidarán este primer momento en un organizador gráfico. Después, el segundo momento consiste en el desarrollo de una propuesta que permita mejorar todos los aspectos detectados en la primera etapa. Deberán fundamentar la propuesta utilizando los contenidos revisados en el material multimedia. • En sesión sincrona, elaborarán un video para sustentar su proyecto de diseño de un curso. Cada equipo completará ficha de coevaluación, a fin de brindar feedback a los demás compañeros. Con esta información, cada grupo mejora la propuesta y, posteriormente, suben el documento final al aula virtual. • En los grupos de trabajo, elaborarán una propuesta curricular, según la carrera de su especialidad. Para ello, utilizan la estructura indicada.	• Foro de debate 5 • Material multimedia: Didáctica, currículo y tecnología • Estructura para propuesta curricular	20 horas.	• Foro de debate 5 • Actividad integradora • Video de presentación de proyecto. • Propuesta curricular

Figura 12. Currículo, didáctica y experiencias de aprendizaje.

Fase 3: Acompañamiento y monitoreo.

Previo a la descripción de esta fase, precisaremos sobre la definición del término acompañamiento y monitoreo. Desde el Minedu (2013), se define como una herramienta gerencial dirigida a verificar la correcta ejecución de lo implementado, desde los objetivos hasta los recursos planteados en el momento de la planificación. Así también, ya enfocándolo más al ámbito educativo, este mismo autor refiere que es una estrategia orientada a generar cambios en los actores educativos y espacios para la creatividad y criticidad.

Por tanto, esta tercera fase está compuesta por un programa de acompañamiento y monitoreo para una evaluación integral de la labor docente. Para el logro de ello, se propone la incorporación de cuatro instrumentos: la ficha de autoevaluación, la ficha de coevaluación, para ser utilizada entre el coordinador- docente y docente – docente, y la ficha de hetero-evaluación. Estos instrumentos servirán de insumo para poder reconocer las fortalezas e identificar los aspectos de mejora que se requieren en la práctica profesional del docente. Al respecto, Wellein, Ragucci y Laponte (2009) precisan que se requiere de diversas fuentes de datos e instrumentos para la evaluación y así lograr una visión comprensiva sobre el proceso de enseñanza que realiza (citado por Gómez y Valdéz, 2019). Esto debido a que, según menciona MacMillan, Mitchell & Manarín (2010), los mecanismos de evaluación amplios no sólo mejoran las prácticas de enseñanza de los docentes, sino que propician una enseñanza reflexionada (citada por Gómez y Valdéz, 2019).

A continuación, presentaremos los instrumentos a utilizar para esta fase.

La ficha de coevaluación: Esta ficha se utilizará entre el coordinador- docente y docente – docente para acompañar la ejecución de la práctica docente, así como identificar las fortalezas de su quehacer profesional y proponer estrategias para mejorar las debilidades.

FICHA DE OBSERVACIÓN					
Apellidos y nombres del docente					
Carrera					
Curso observado					
Horario de inicio de clase		Horario de fin de clase			
Logro de aprendizaje					
DATOS DEL OBSERVADOR					
Apellidos y nombres del observador					
Fecha de la observación		Hora de inicio		Hora de fin	
N° de estudiantes					
Tipo de clase (T/P)					
DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE					
SOBRE LA GESTIÓN DE LA SESIÓN		Logrado	En proceso	En inicio	
Planificación de sesión	Ha realizado una planificación previa de la clase, logrando una secuencia lógica en el desarrrollo del tema previsto para la clase (diseño de sesión).				
Logro de aprendizaje	Presenta el logro de aprendizaje de la sesión, tomando en cuenta el logro de unidad establecido en el sílabo.				
Materiales o recursos en aula virtual	Los materiales o recursos tecnológicos publicados en aula virtual o clase son apropiados (transparencias, videos de casos, ejercicios, entre otros) y variados.				
Tiempos	Maneja adecuadamente los tiempos establecidos para la clase: inicia con la motivación, desarrollo de la clase y				
Conflicto cognitivo	Las actividades propuestas en la sesión generan conflicto cognitivo, lo cual permite predisponerlos para el				
Uso de estrategias	Las estrategias y/o actividades propuestas en la sesión propician aprendizajes de diversos niveles de complejidad.				
Uso de fuentes	complementar, ampliar y profundizar los temas desarrollados en la sesión.				
Autonomía	Propone actividades que favorecen la autonomía de los estudiantes.				
SOBRE EL DOMINIO DIDÁCTICO					
Clase anterior	Recupera las ideas principales de la sesión anterior a través de alguna actividad, con la participación de los				
Motivación	Genera actividades o dinámicas que permiten mantener la motivación de los estudiantes, durante el desarrollo de la				
Conocimientos previ	Recoge saberes previos de los estudiantes, a partir de preguntas, casos, videos u otros, sobre el tema de la				
Aplicación del tema	Propone actividades para que los estudiantes expresen la utilidad de aprender el tema, ya sea para su desarrollo profesional y/o personal.				
Desarrollo	Realiza la explicación del tema brindando un rol protagónico a los estudiantes, y proponiendo actividades de aprendizaje activo.				
Espacio práctico	Propone actividades para que los estudiantes trabajen de manera autónoma, brinda asesoría y retroalimentación para verificar la actividad.				
Cierre	Realiza preguntas o presenta casos, ejercicios u organizadores para que los estudiantes expresen las ideas principales o conclusiones sobre el tema de la sesión.				

Figura 13. Ficha de coevaluación.

Ficha de heteroevaluación: Esta ficha, según lo afirmado por Gómez y Valdez (2019), permitirá recoger las opiniones de los estudiantes acerca de su experiencia de aprendizaje, el cumplimiento de los logros y de cómo las actividades, recursos y estrategias lo han ayudado a aprender lo planeado en el curso.

FICHA DE HETEROEVALUACIÓN			
Apellidos y nombres del docente			
Carrera			
Curso			
DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE			
SOBRE LA GESTIÓN DE LA SESIÓN	1	2	3
Basado en tu experiencia en el curso, ¿qué tan dispuesto estarías a recomendar a un amigo llevar este curso con este profesor?			
Las sesiones de clase se desarrollan siguiendo una planificación, logrando una secuencia lógica de la clase.			
Se presenta el logro de aprendizaje de la sesión, ya sea parte del docente o en los materiales del curso, lo que me ha permitido el logro de las competencias establecidad en el sílabo.			
La metodología utilizada por el docente me permitió alcanzar el logro de aprendizaje del curso.			
Los materiales utilizados en el curso son apropiados y variados.			
El docente maneja de manera adecuado los tiempos durante las sesiones.			
Se fomenta el uso de fuentes de información para complementar, ampliar y profundizar los temas desarrollados en la sesión.			
El docente fomenta mi aprendizaje autónomo.			
SOBRE EL DOMINIO DIDÁCTICO	1	2	3
El docente toma en cuenta mis experiencias previas para relacionarlo con los temas del curso.			
El docente motivó mi interés por el aprendizaje en el curso.			
En este curso he adquirido mayor conocimiento sobre mi futuro rol como profesional.			
El docente desarrolló actividades que me permitieron aprender por mí mismo.			
El docente utilizó estrategias (dinámicas, actividades, ejercicios, etc.) que facilitaron mi aprendizaje.			
El profesor desarrolló actividades que me permitieron aplicar en la práctica lo que he aprendiendo en el curso.			
Los contenido y/o actividades del Aula Virtual contribuyeron a mi aprendizaje.			

Figura 14. Ficha de heteroevaluación

Ficha de autoevaluación: La ficha de autoevaluación, según lo precisado por Gómez y Valdez (2019), permitirá que el docente pueda dar cuenta de las razones del diseño, de la lógica de las actividades propuestas, la pertinencia del contenido y la validez de las fuentes de información.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN				
Apellidos y nombres del docente				
Carrera				
Curso observado				
Horario de inicio de clase		Horario de fin de clase		
Logro de aprendizaje				
DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
SOBRE LA GESTIÓN DE LA SESIÓN		Logrado	En proceso	En inicio
Planificación de sesión	clase, logrando una secuencia lógica en el desarrollo del tema previsto para la clase (diseño de sesión).			
Logro de aprendizaje	Presento el logro de aprendizaje de la sesión, tomando en cuenta el logro de unidad establecido en el sílabo.			
Materiales o recursos en aula virtual	Los materiales o recursos tecnológicos publicados en aula virtual o clase son apropiados (transparencias, videos de casos, ejercicios, entre otros) y variados.			
Tiempos	Manejo adecuadamente los tiempos establecidos para la clase: inicia con la motivación, desarrollo de la clase y cierre.			
Conflicto cognitivo	Las actividades propuestas en la sesión generan conflicto cognitivo, lo cual permite predisponerlos para el aprendizaje.			
Uso de estrategias	Las estrategias y/o actividades propuestas en la sesión propician aprendizajes de diversos niveles de complejidad.			
Uso de fuentes	Fomento y utilizo fuentes de información para complementar, ampliar y profundizar los temas desarrollados en la sesión.			
Autonomía	Propongo actividades que favorecen la autonomía de los estudiantes.			
SOBRE EL DOMINIO DIDÁCTICO				
Clase anterior	Recupero las ideas principales de la sesión anterior a través de alguna actividad, con la participación de los estudiantes.			
Motivación	Genero actividades o dinámicas que permiten mantener la motivación de los estudiantes, durante el desarrollo de la clase.			
Conocimientos previos	Recojo saberes previos de los estudiantes, a partir de preguntas, casos, videos u otros, sobre el tema de la sesión.			
Aplicación del tema	Propongo actividades para que los estudiantes expresen la utilidad de aprender el tema, ya sea para su desarrollo profesional y/o personal.			
Desarrollo	Desarrollo la explicación del tema brindando un rol protagónico a los estudiantes, y proponiendo actividades de aprendizaje activo.			
Espacio práctico	Propongo actividades para que los estudiantes trabajen de manera autónoma, brinda asesoría y retroalimentación para verificar la actividad.			
Cierre	Realizo preguntas o presenta casos, ejercicios u organizadores para que los estudiantes expresen las ideas principales o conclusiones sobre el tema de la sesión.			

Figura 15. Ficha de autoevaluación

Fase 4: Fortalecimiento.

La etapa de Fortalecimiento, propone un programa de Mentoria para guiar y reforzar el liderazgo pedagógico en los docentes. Crisp y Cruz (2009) han realizado una revisión crítica de literatura en la que se demuestra el alto potencial de la mentoría como estrategia para alcanzar óptimos resultados en la educación superior. De la misma manera, como proponen Atjonen (2012), Hall y Burns (2009) y Golde (2007), la mentoría supone no sólo la promoción de la excelencia profesional, sino también un compromiso ético con la actividad profesional desarrollada. En ese sentido, consideramos oportuno la incorporación de esta fase en la propuesta ya que permitirá empoderar al docente y fortalecer su liderazgo pedagógica para elevar la calidad de la enseñanza, y por ende también del aprendizaje de los estudiantes.

Para llevar a cabo este programa es importante considerar los siguientes pasos:

Figura 16. Pasos para el proceso de mentoría pedagógica. Adaptado de Fernandez-Salinero, Gonzalez y Belando (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de cuestión y análisis de buenas prácticas. Estudios sobre educación (33), p. 49-75

Validación de la propuesta

Se apeló a la validación por juicio de expertos, cuyo procedimiento fue entregar una carpeta con los documentos de validación de la propuesta que incluían 10 indicadores de validación interna y 10 externa, cuyos criterios de ponderación abarcan lo cuantitativo a través de puntajes

de 1 (deficiente), 2 (bajo), 3 (regular), 4 (buena) y 5 (muy buena), arrojando por cada ficha un puntaje máximo de 50 puntos que sumados equivalen a un total general de 100.

Asimismo, desde lo cualitativo, se valoran a través de apreciaciones críticas de los objetos examinados considerando las dimensiones de positivo, negativo y sugerencia

Características de los especialistas

Los validadores fueron tres especialistas, cuyas trayectorias cumplen las expectativas para validar una propuesta de investigación aplicada educacional. Obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 6

Especialistas de la validación

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/Profesión	Ocupación	Años de experiencia
Flores Valdiviezo Hernán	Magíster	Sociólogo	Docente investigador	35 años
Villa Longa Roxana	Magíster	Pedagoga	Docente investigador	10 años
Montoya Cantoral Elisa	Doctora	Pedagoga	Docente investigador	15 años

Fuente: Adaptado de los documentos normativos de la USIL (2019).

El magíster Flores Valdiviezo, Hernán, es licenciado en sociología con una amplia trayectoria como docente universitario. Ha laborado por años en diferentes universidades y escuelas de posgrado. Actualmente se desempeña a dedicación exclusiva en la USIL.

El magíster Villa Longa, Roxana, es magíster en Entornos virtuales de Aprendizaje con una importante trayectoria como docente universitaria. Ha laborado en diversas organizaciones y universidades de posgrado. Actualmente se desempeña como docente de pregrado y posgrado en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La doctora Montoya Cantoral, Eliza, es doctora en Ciencias de la educación con una amplia e importante trayectoria en docencia universitaria e investigación. Durante los últimos años ha laborado en diversas universidades y escuelas de posgrado. Actualmente es docente de

pregrado en la universidad Privada del Norte, Universidad Continental y Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Valoración interna

La ficha de validación interna tiene como objetivo presentar a los especialistas los 10 indicadores susceptibles de juicio respecto al contenido funcional de la propuesta. De este modo, se presenta el promedio de la valoración interna del total de especialistas.

Tabla 7

Validez interna por juicio de expertos

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	N	%	N	%	N	%
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta	5	10	5	10	5	10
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otro.	4	8	5	10	5	10
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes.	5	10	4	8	4	8
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.	5	10	4	8	5	10
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	4	8	5	10	4	8
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	4	8	5	10	4	8
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.	5	10	4	8	4	8
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	5	10	4	8	4	8
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	4	8	5	10	4	8
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.	4	8	5	10	5	10
Total	45	90	46	92	44	88
Promedio Porcentual			90%			

Fuente: Adaptado de los documentos normativos de la USIL (2019).

En la tabla 7, se observa que el juez 1 y 2 valoraron la ficha de validación interna en un 90 a 92%, a diferencia del juez 3, quien valoró en 88%. A pesar de esta distancia breve, la propuesta pertenece al rango de porcentaje en la escala de valoración de Muy buena, al igual que los rangos de frecuencia. Así también, el promedio porcentual obtenido es de 90%, por tanto, la propuesta tiene una validez interna bastante aceptable ya que se encuentra ubicada, de igual manera, en la escala de valoración Muy buena.

Valoración externa

La ficha de validación externa tiene como objetivo presentar a los especialistas los 10 indicadores susceptibles de juicio respecto al contenido estructural de la propuesta. De este modo, se presenta el promedio de la valoración externa del total de especialistas.

Tabla 8

Validez externa por juicio de expertos

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	N	%	N	%	N	%
Claridad	5	10	5	10	4	8
Objetividad	4	8	5	10	4	8
Actualidad	5	10	4	8	5	10
Organización	5	10	5	10	5	10
Suficiencia	5	10	5	10	4	8
Intencionalidad	5	10	4	8	4	8
Consistencia	5	10	4	8	4	8
Coherencia	4	8	5	10	4	8
Metodología	5	10	5	10	4	8
Pertinencia	5	10	4	8	4	8
Total	48	96	46	92	42	84
Promedio Porcentual			90,6%			

Fuente: Adaptado de los documentos normativos de la USIL (2019).

En la tabla 8, se observa que el juez 1 valoró la ficha de validación externa con un 96%, a diferencia del juez 2, quien asignó un 92% y el juez 3 un 84%. A pesar de esta distancia breve, la propuesta pertenece al rango de porcentaje en la escala de valoración de Muy buena, al igual que los rangos de frecuencia. Así también, el promedio porcentual obtenido es de 90,6 %, por tanto, la propuesta tiene una validez externa bastante aceptable ya que se encuentra ubicada, de igual manera, en la escala de valoración Muy buena.

Estos datos se ponderan en la Escala de Valoración de la Tabla 9, donde se presentan los rangos de frecuencias y porcentajes, permitiendo así, ubicar la validez de la propuesta.

Tabla 9

Escala de valoración.

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Baja	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Buena	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy buena	[42 - 50]	[84% - 100%]

Fuente: Adaptado de los documentos normativos de la USIL (2019).

Resultados de la valoración de los especialistas y conclusiones.

En el presente apartado se elabora la sistematización de la información proporcionada por los especialistas en relación a la validación interna y externa de la propuesta.

Tabla 10

Valoración interna y externa por criterio de jueces

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Promedio
Validación interna	90%	92%	88%	90%
Validación externa	96%	92%	84%	90,6%
Promedio por especialista	93%	92%	86%	90,3
Promedio final		90,3%		

Fuente: Adaptado de los documentos normativos de la USIL (2019).

En la tabla 10, se observa que el promedio de valoración del Especialista 1 y 2, en la ficha de validación interna, es de 90 y 92%, respectivamente. El Especialista 3 valoró, en promedio, con un 88%, obteniendo como promedio final un 90%, lo cual implica que la propuesta tiene una validez interna ubicada en la escala de valoración de Muy buena por juicio de expertos. Asimismo, el promedio de valoración del Especialista 1 en la ficha de validación externa es de 96%, mientras que el Especialista 2 la valoró en 92% y el Especialista 3 en 84%, obteniendo como promedio final un 90,6%, lo cual implica que la propuesta tiene una validez externa ubicada en la escala de valoración de Muy buena por juicio de expertos. Como consecuencia,

esto implica que el contenido funcional y estructural de la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer competencias digitales, según promedio por especialistas es de 90,3%, lo cual la ubica como Muy buena según la Escala de Valoración.

Conclusiones

Después de culminar el proceso investigativo a través de los datos aportados por los referentes científicos, el análisis de la información según el diagnóstico del trabajo de campo, la modelación y validación de la estrategia metodológica para fortalecer las competencias digitales en docentes y el cumplimiento de los objetivos científicos, se concluye lo siguiente:

Conclusión 1

Se cumplió con el objetivo general de la investigación, al diseñar una propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales en docentes. En el diseño se propone cuatro fases que permitirán contribuir al desarrollo de la gestión pedagógica integrando las competencias seleccionadas. Como consecuencia, la ejecución de cada una de las etapas permitirá contar con docentes mejor capacitados para el diseño de experiencia de aprendizaje, incorporando competencias tecnológicas.

Conclusión 2

Como respuesta al primer objetivo, se evidenció en el trabajo de campo, el bajo nivel de las competencias digitales de alfabetización, comunicación y creación de materiales. Así también, desconocimiento sobre los lineamientos para integrar estas competencias a su quehacer pedagógico. Por ello es necesario consolidar un ciclo de gestión pedagógica que permita fortalecer de manera continua y sostenida las competencias digitales de los docentes.

Conclusión 3

Se cumplió con el segundo objetivo específico de sistematización teórica de las categorías apriorísticas, dado que los enfoques pedagógicos del aprendizaje, tales como el conectivimo, pedagogía intercultural, aprendizaje invisible y la socio-formación, ya que cada una de ellas afirma la necesidad de que los docentes desarrollen su competencia digital para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Conclusión 4

El tercer objetivo se cumplió al diseñar un ciclo de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales de los docentes. Esta propuesta tiene la intención de transformar la problemática identificada, servir de aporte a este tipo de gestión, elevar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, fortalecer la integración de las competencias digitales para un diseño efectivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y también el liderazgo, dentro de la comunidad docente. La propuesta incluye la descripción de cada ciclo y fase, así como el diseño de los talleres a implementar.

Conclusión 5

El cuarto objetivo se cumplió ya que la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer las competencias digitales docentes fue validada por tres especialistas, un metodólogo y dos temáticos, quienes dieron su opinión favorable a la dicha propuesta, que cumple con los criterios de validez interna y externa. El calificativo se sitúa en la escala de valoración de muy bueno. Por tanto, con ello se asegura que la estructura y funcionalidad de la propuesta garantice el fortalecimiento de competencias digitales.

Recomendaciones

De igual forma, se presentan las recomendaciones derivadas de las partes de esta investigación, cada una en correspondencia con las conclusiones presentadas anteriormente; es decir, recomendaciones que responden a las tareas científicas de la investigación.

Recomendación 1

Es importante someter a análisis conjunto la propuesta de gestión pedagógica para fortalecer competencias digitales presentada como producto de la investigación con los directivos de la carrera con el objetivo de considerar su posible implementación para toda la población docente que la conforma.

Recomendación 2

Es necesario elaborar un plan de comunicación en donde intervengan las áreas involucradas para difundir el ciclo PIAF, lo cual no permitirá fortalecer las competencias digitales de los docentes sino también mejorar su práctica pedagógica, y como consecuencia, su liderazgo pedagógico.

Recomendación 3

Exponer los resultados de la investigación a través de los distintos canales, plataformas comunicativas de la institución y eventos académicos con el fin de informar sobre los resultados y proponer alternativas de solución. Así también, motivar a otras carreras a que puedan participar, de tal manera que el ciclo propuesto sea el punto de partida para diversas propuestas de capacitación que se realicen en la institución.

Recomendación 4

Someter a validación el impacto en la práctica de la propuesta de gestión pedagógica modelada tras su aplicación, con la finalidad de comprobar su efectividad en la formación y liderazgo pedagógico de los docentes.

Referencias

Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa, abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay, Montevideo: Camus Ediciones.

Aguirre, (2006). El currículum escolar, invención de la modernidad. *Revista perspectivas docentes 25*. Acotaciones. México

Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación (7).* Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/41562895.pdf

Akcan, S. (2016). Novice Non-Native English Teachers Reflections on their teacher Education Programmes and their First Years of Teaching. *Profile Issuesin Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70. Recuperado de: https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.48608

Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Lumen Humanitas. Recuperado de: http://www.claudiabernazza.com.ar/web/images/Ezequiel_Ander-Egg.pdf

Atjonen, P. (2012). Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. *56(1),* 39-53.

Artavia, C. y Cascante, L. (2008). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare, Vol. 13* (1). Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114416005.pdf

Batista (2007). La gestión pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa. *Revista Institucional Universidad Tecnológica Del Chocó. (26)*, 99-104.

Barragan, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Recuperado de: http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf

Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía*. (tesis de maestría). Universidad de Valladolid.

Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*. *II (02).* Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/67192/La%20formaci%F3n%20en%20la%20era%20digital.pdf;jsessionid=1E442C5EB465DF7164ACBC2D99DF7822?sequence=1&isAllowed=y

Cabero, J.; Barroso, J. & Llorente, M. (2015). *E-actividad para la formación del profesorado en tecnología de la información y comunicación en el Proyecto Dipro 2.0* [archivo ordenador]. Sevilla: Grupo de investigación didáctica de la universidad de Córdova. Recuperado de: https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61684

Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado. 22(2)*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf

Cárdenas, V., Marín, A., y Vargas, I. (2008). Modelos de gestión pedagógica en zonas de atención prioritaria: análisis de una experiencia. *Revista Electrónica Educare*, XII (2), 9-29.

Carrera, X. y Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista De Docencia Universitaria, Vol. 10 (2).* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/321737371_Identificacion_de_la_competencia_digital_del_profesor_universitario_un_estudio_exploratorio_en_el_ambito_de_las_Ciencias_Sociales

Cariaga, R. (2019). El rol del docente universitario en las propuestas educativas virtualizadas. *Revista Pilquen, Vol. 16 (2).* Recuperado de: http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2547/pdf

Castañeda, L.; Esteve, F. and Adell, J. (2018) ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia, 56*.

Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Métodos científicos de la investigación*. Lima, Perú: Editora Magisterial.

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento*. España: Grau.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*. Uruguay: Penguin Randon House Grupo Editorial Uruguay. Recuperado de http://innovacionpendiente.com

Cobo, C. y Movarec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Mitjans Interactius*. Madrid, Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Colas, P. y Pons, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (5),* pp. 207-222.

Chacón, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electrónica Educare. 16(1).* Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf

Chen, L. (2016). Impacts of Flipped Classroom in High School Health Education. *Journal of Educational Technology Systems, 44(4),* 411- 420. Recuperado de: 10.1177/0047239515626371

Crispín, M. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.

Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50,* 525-545. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2

Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO. Recuperado: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill pp. 69-112.

De la Cruz, E. (2017). Gestión pedagógica docente y ejecución instrumental en estudiantes de una Escuela Superior de Formación Artística. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 321 - 357. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.175

Durán, M.; Prendes, M. y Gutierrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *Revista Uned, Vol. 22* (1). En: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22069/18670

Espinosa, M. C. (2013). Concepciones de currículo. *Sinergia e Innovación, Vol. 1(10).* Consultado de http://revistas.upc.edu.pe/index.php/sinergia/article/view/79/48

Espinel, A. (2002). *Abordando los espacios escolares*. Argentina: Editorial Lumex.

Franco, M. C. (2016). Estudio comparado interinstitucional de la gestión pedagógica y el clima escolar social: una experiencia ecuatoriana. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12(53), pp.138-148. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/

Fortea, M. (2009). *Metodologías didácticas para la E/A de competencias. Formació professorat de la Unitat de Suport Educatiu* (UJI) (Curso CEFIRE Castellón 2009: "Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias").

García - Ruiz, R. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 21 (1),* pp. 25-32.

Loza, G. (2013). *El liderazgo Directivo en la Gestión Pedagógica de las Escuelas de Calidad* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://200.23.113.59/pdf/29983.pdf

Lubo, M. A. (2007). La gestión pedagógica del docente en la integración de la escuela y la comunidad. *Revista Espacio logopédico*. Recuperado de https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1299/la-gestion-pedagogica-del-docente-en-la-integracion-de-la-escuela-y-la-comunidad-parte-i.html

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. España.

Gómez, I. y Valdés, R. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional, 58(2).* Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/16702

Golde, C. M. (2007). Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? *Educational Researcher, 36*, pp. 344-351.

Guajardo, E. (2015). Aprendizaje invisible, ¿una nueva forma de aprender? Recuperado de: https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2195/Aprendizaje+invisible,+una+nueva+forma+de+aprender.pdf?sequence=1

Graells, M.-G. (2001). La selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MaterialesModulo03_2010/Unidad%202/L3_SelecMatDidacticos_U2_ETE013.pdf

Hall, L. A. y Burns, L. D. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review, 79(1),* 49-70.

Hernández, M. (2012) *Administración de empresas*. Madrid: Pirámide

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta edición). México D. F., México: McGraw Hill Companies.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente – Setiembre 2017*. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016) *NMC Horizont Report. 2016 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium.

Krumsvik, R. (2011) Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Journal Högre utbildning, 1 (1),* 39-51. Recuperado de http://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/view/4578

Lázaro, J. (2015). *La competència digital docent com a eina per garantir la qualitat en l'ús de les TIC en un centre escolar* (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Lázaro, J. y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el grado de Educación. *Educar, 51(2).* Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3421/342141427006.pdf

Luperdi, R. (2018). *Liderazgo transformacional y gestión pedagógica en docentes de una institución educativa superior tecnológico del distrito de Villa El Salvador*. (tesis de maestría). Universidad Cayetano Heredia.

MacMillan, M., Mitchell, M., & Manarin, K. (2010). *Evaluating teaching as the first step to SoTL*. Paper presented at SoTL Commons Conference, Statesboro, GA.

Martínez Fernández, J.R. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? Universidad de Carabobo. Venezuela. *Educere, 13*(44).

Ministerio de Educación (2009). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Medellín, Colombia: Ministerio de la protección social. Servicio nacional de aprendizaje. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4855/Manual%20de%20estrategias%20de%20ense%c3%b1anza%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2014). *Ley Universitaria 30220*. Lima: autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2017). *Marco común de competencia digital docente*. España: Institución nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Montoya, J. (2010). *La gestión Pedagógica del docente y su relación con el aprendizaje de matemática en estudiantes del segundo grado de educación primaria de la ciudad de Chepén región la Libertad-2009* (Tesis de maestría en Ciencias de la Educación con mención en Tecnología Educativa). Universidad Nacional de Educación.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2009). La Gestión Pedagógica en el año académico, currículo y la labor educativa. *Revista Institucional: la gestión pedagógica y su importancia*.

Oliveros, D. (2011). *Liderazgo del Docente y Gestión Pedagógica en Educación Media General* (tesis maestría). Universidad de Zulia. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4129

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1),* pp. 118-124.

Orellana, C. (2016). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *Revista electrónica semestral, Vol. 7 (1),* ensayo 2. DOI: OI: http://dx.doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241

Padrón, J. (2006). *Bases del concepto de investigación aplicada*. Caracas.

Peñalba, A., Hernández, M. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 16(2): 77-91. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931

Prendes, M. (2017). *La competencia digital: nuevos actores en los nuevos espacios de formación. Una mirada desde la Tecnología Educativa*. Proyecto de Cátedra (inédito). Universidad de Murcia.

Prendes, P.; Gutierrez, I. y Martinez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (56),* Art. 7. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7

Ponce, S. (2016) *Gestión pedagógica de los docentes y el aprendizaje significativo en el curso seminario taller de tesis, en los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2015*. (Tesis de maestría). Lima – Perú: Autor.

Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2013). *Psychologie Sociale de la Connaissance*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En: A. Quintana & W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47–84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Recuperado de: https://goo.gl/pyfsXC

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Píxel-Bit. *Revista De Medios Y Educación, (46),* pp. 235-248. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15

Revelo, J., Revuelta, F. y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC, 7(1),* 196-224. Recuperado de: https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910

Rey, A. (2014). Gestión pedagógica del docente y dimensión axilógica del conocimiento. *Dialógica, 11(1),* 111-132.

Reyes, F. (2007). *Los recursos didácticos*. Recuperado de: http://recursosdidacticos.wordpress.com

Ruiz, T.-R. (2012). *Definición de Material Didáctico*. Recuperado de https://materialeducativo.org/guias-del-consejo-tecnico-escolar-de-la-cuarta-sesion/

Rivera, J. (2011). *Herramientas de Gestión educativa (2da edición).* Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Rodriguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82. Recuperado de: https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647

Rojas, D.; Vilaú Y. y Camejo, M. (2018). La instrumentación de métodos empíricos en los investigadores potenciales de las carreras pedagógicas. *Revista de Educación, Vol. 16 (2).* Recuperado de: http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n2/1815-7696-men-16-02-238.pdf

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricos y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Revista de Psicología Educativa, 4(1).* Recuperado de: https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90

Ruiz, G. (2012). *Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio Santo Domingo de Guzmán de Lima Norte*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima

Sabariego, M. (2002). La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. *Revista Estudios sobre educación, Vol. 4.* Recuperado de: https://dadun.unav.edu/handle/10171/52377

Sánchez, H. y Reyes, C. (2002). *Metodología de la investigación* (5ta edición). Lima: Editorial Bussines Suport.

Salas-Rueda, R. A. y Salas-Silis, J. A. (2018). Simulador Logic.ly ¿Herramienta tecnológica para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje sobre las Matemáticas? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 5(3).*

Salinas, E. (2014) *La calidad de la gestión pedagógica y su relación con la práctica docente en el nivel secundaria de la institución educativa policía nacional del Perú "Juan*

Linares Rojas", Oquendo, Callao. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.

Silva, A.; Gómez, M. y Ortega, M. (2015) Blended learning: una alternativa para desarrollar las competencias que promueve la Reforma Integral de Educación Media Superior. *Revista de Investigación Educativa 20.*

Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*. Recuperado de: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html

Siemens, G. (2006). *Conectivism: learning and knowledge today*. Recuperado de: http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006_siemens.pdf

Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencia y Tecnología. Vol. 4 (2).* Recuperado de: https://hsigrist.github.io/TES2016/Doc_2_La_metodologia_cualitativa.pdf

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. Recuperado de: https://www.campus.fundec.org.ar/admin/archivos/STENHOUSE.pdf

Stroebe, W. (2016). Student evaluations of teaching: no measure for the TEF. *Times Higher Education*. Recuperado de: https://www.timeshighereducation.com/comment/studentevaluations-teaching-no-measure-tef

Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. *Aula XXI*. Madrid: Santillana. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=330239

Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL), 1(1),* pp. 9 - 35. Recuperado de: https://goo.gl/aJeSvw

Tobón, S., Guzmán, C., Silvano H, José M. & Cardona, S. (2015). Society of knowledge: Documentary analysis since a complex and humanistic approach. *Paradígma, 36(2),* pp. 7-36. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200002&lng=es&tlng=en.

Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias*. México: Pearson Educación. Recuperado de: https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2014/08/aprendizaje-y-evaluacion-de-competencias.pdf

Unesco (2009). Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Perfiles educativos, 31(126).* Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000400008

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto.* Bogotá, Colombia: Kimpres – Universidad de la Salle. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: Una nueva forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación, Vol. 33 (1).* Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vargas, D. (2010). *Gestión Pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima - Perú.

Vargas, M.; Cardoso, E. y Cortés, J. (2020). Estudio comparativo sobre el liderazgo pedagógico en dos centros de idioma en inglés en México y Colombia, desde la perspectiva del profesorado. *Revista de investigación educativa de la Rediech*. Recuperado de: https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.754

Vera, J.; Torres, L. y Martinez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de Educación Superior en México. *Revista Medios y Educación, (44).* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260638719_Evaluacion_de_competencias_basicas_en_TIC_en_docentes_de_Educacion_Superior_en_Mexico

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van-den-Brande, G. (2016). *Dig Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publication Office of the European Union.* Recuperado de: https://doi.org/10.2791/11517

Wellein, M., Ragucci, K. & Lapointe, M. (2009). A peer review process for classroom teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education, 73(5),* 1-7. Recuperado de: https://doi.org/10.5688/aj730579

Anexos

Anexo 1: Matriz metodológica y matriz de categorización

Problema de investigación	Preguntas científicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Sub - categorías	Metodología	Métodos	Técnicas	Instrumentos	Unidad de análisis	Población	Muestra
¿Cómo desarrollar una gestión pedagógica para el desarrollo de las competencias digitales en el curso Semiótica de la Moda, en una universidad privada de Lima?	¿Cuál es el estado actual de la gestión pedagógica y las competencias digitales de los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la gestión pedagógica docente para desarrollar las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?	Diseñar una propuesta de gestión pedagógica docente para el desarrollo de las competencias digitales en el curso de Semiótica de la Moda, en una universidad privada de Lima.	Diagnosticar el estado actual de la gestión pedagógica y las competencias digitales de los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima. Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de base a la propuesta de gestión pedagógica docente para desarrollar las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.	Gestión Pedagógica	Diversificación curricular Estrategias metodológicas y didácticas Uso de materiales y recursos didácticos	Cualitativa	Histórico lógico Analítico sintético Inducción – Deducción Abstracto – concreto Modelación Empírico Matemáticos y estadísticos	Entrevistas Encuestas Criterio de expertos Estadística descriptiva	Guía de entrevista semiestructurada docentes Guía de análisis documental Cuestionario Para los docentes	Docentes y coordinadores	50 Docentes	3 Coordinadores 23 docentes

	¿Qué criterios se tendrán en cuenta para analizar la gestión pedagógica docente para el desarrollo de competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?		Elaborar los criterios teóricos y prácticos que sirven de base a una propuesta de gestión pedagógica para el desarrollo de competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.	Competencias digitales	Alfabetización informacional Comunicación y colaboración Creación de contenidos digitales							
	¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez de una gestión pedagógica docente para desarrollar competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima?		Validar por criterio de expertos la efectividad de una propuesta de gestión pedagógica para desarrollar competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.									

Problema de investigación o pregunta científica	Objetivo principal	Categorías principales	Subcategorías apriorísticas por categoría principal	Indicadores por subcategorías	Instrumentos
¿Cómo incorporar una gestión pedagógica para el desarrollo de las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones en una universidad privada de Lima?	Diseñar una propuesta de gestión pedagógica docente para el desarrollo de las competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.	**Gestión pedagógica:** Dimensión de la gestión educativa que incluye el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos. Comprende también la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras. (Unesco, 2011)	**Diversificación curricular** Consiste en adecuar y enriquecer el Diseño Curricular Nacional para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y características de los estudiantes, así como de la realidad social cultural y geográfica de las diversas zonas y regiones de nuestro país. (Minedu, 2009)	• Analiza y realiza la adecuación y contextualización del currículo a partir de la identificación de necesidades de los estudiantes y características del entorno. • Evalúa y pone en ejecución las competencias generales y específicas en los cursos de la carrera	Guía de entrevista semiestructurada para docente y coordinador Guía de análisis documental Cuestionario para los docentes
			Estrategias metodológicas y didácticas Conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas. Por tanto, el docente debe estar observando y evaluando constantemente las estrategias aplicadas para que las mismas sean las adecuadas, y así sacar el mayor provecho de ellas, además de la estructuración de formas de enseñanza innovadoras que se ajusten más a la realidad e intereses de los alumnos (Minedu, 2009).	• Selecciona y aplica los métodos, técnicas y recursos de acuerdo con el contenido y tipo de sesión. • Gestiona la información y los elementos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. • Evalúa las estrategias aplicadas y las adecúa, según el grupo de estudiantes. • Incorpora formas o modelos de enseñanza innovadores y adecuados a la realidad e intereses de los estudiantes	
			Uso de materiales y recursos didácticos Conjunto de recursos o herramientas pedagógicas cuyo propósito es facilitar el proceso de enseñar y aprender. Estos complementan y fortalecen la práctica del docente, facilitando la implementación del currículo, dentro de un enfoque pedagógico que otorga protagonismo al estudiante en su proceso formativo y exige de él una mente permanentemente activa, reflexiva y crítica. Los recursos pueden ser materiales impresos, concretos, audiovisuales, tecnológicos o digitales. (Minedu, 2009).	• Utiliza los recursos o herramientas pedagógicas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. • Demuestra conocimiento y puesta en práctica de los materiales y recursos didácticos. • Utiliza diversos tipos de recursos en las sesiones de aprendizaje	

Problema de investigación o pregunta científica	Objetivo principal	Categorías principales	Subcategorías apriorísticas por categoría principal	Indicadores por subcategorías	Instrumentos
		Competencia digital La competencia digital docente es la suma de diferentes alfabetizaciones o áreas, en concreto de las siguientes cinco: la alfabetización informacional, identificar, localizar, recuperar o evaluar la información digital; la comunicación y colaboración, a través de entornos digitales y herramientas en línea; la creación de contenido digital, integrar y reelaborar producciones artísticas, multimedia o código, derechos de propiedad intelectual y licencias; la seguridad, protección personal, de datos o de identidad; y la resolución de problemas, identificación de necesidades y toma de decisiones. (Vuorikari, Punie, Carretero & Van-den-Brande, 2016).	**Alfabetización informacional** Comprende identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia. (Marco común de competencia digital docente - INTEF, 2017)	• Navega, busca y filtra información de manera eficaz. • Selecciona la información de manera adecuada, de acuerdo al tema a desarrollar Almacena y recupera información para utilizarla en actividades específicas. • Almacena y recupera información para utilizarla en actividades específicas	
			Comunicación y colaboración Abarca comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural. (Marco común de competencia digital docente - INTEF, 2017	• Interactúa y comparte información, a través de medios digitales, para comunicarse interpersonalmente • Se comunica socialmente utilizando la normativa Netiqueta	
			Creación de contenidos digitales Está referido a crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. (Marco común de competencia digital docente - INTEF, 2017)	• Desarrolla contenidos digitales para el curso. • Integra y reelabora contenidos digitales. • Hace uso de derechos de autor y licencias	

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

COORDINADOR

Datos Informativos:

Entrevistador :
Lugar y Fecha :
Duración :
Entrevistado :

Objetivo: Conocer la preparación teórica y práctica de los coordinadores de la carrera de comunicaciones, en la conducción de los docentes desarrollar competencias digitales.

---

1. Según su experiencia como coordinador ¿Qué aspectos o criterios considera que deben tomar en cuenta los docentes para adecuar y contextualizar el currículo, en el sílabo del curso que se le asigna?
2. ¿Cómo se planifica el plan de trabajo de los docentes para definir los métodos, técnicas y recursos que se utilizarán en el curso a cargo?
3. ¿Qué incentivos brinda la carrera o institución por continuar mejorando su práctica docente?
4. ¿Qué buscadores online (Bing, Lycos, Peekier, Yippy, etc.) se promueven, desde la coordinación, para incorporarlo en los procesos de enseñanza aprendizaje?
5. ¿De qué manera se promueve el desarrollo de la competencia de alfabetización informacional en los docentes de la carrera?
6. ¿Qué herramientas (mail, blogs, foros, etc.) o entornos digitales (Twitter, Facebook, Linkelind) se utiliza con los docentes para comunicar información o realizar actividades colaborativas?
7. ¿Cómo se utiliza la normativa Netiqueta en los cursos que ofrece la carrera?
8. ¿Qué lineamientos o indicaciones se brinda a los docentes para editar, integrar, reelaborar contenidos digitales para el curso?
   ¿Qué estrategia utilizan para asegurar que todos los docentes utilicen la normativa APA en los materiales del curso?

GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

DOCENTE

Datos Informativos:

Lugar y Fecha :
Duración :
Entrevistado :

Objetivo: Conocer la preparación teórica y práctica de los docentes de la carrera de comunicaciones para desarrollar competencias digitales.

---

1. Según su experiencia en la enseñanza del curso: ¿Qué aspectos o criterios toma en cuenta para adecuar y contextualizar el currículo en el sílabo del curso asignado?
2. ¿Qué métodos, técnicas y recursos utiliza en el dictado del curso? Y ¿de qué manera participa en la selección y definición de los mismos?
3. ¿De qué manera demuestra conocimiento y práctica en el manejo de diversos recursos y materiales didácticos para el curso?
4. ¿Qué buscadores online (Bing, Lycos, Peekier, Yippy, etc.) utilizas y promueves para navegar, buscar y filtrar información?
5. ¿Qué estrategias utilizas para evaluar la información seleccionada?
6. ¿Qué medio o herramientas digitales utiliza para guardar y recuperar información para utilizarla en actividades específicas del curso a cargo y cómo propicia que los estudiantes desarrollen esta habilidad?
7. ¿Qué herramientas digitales (mail, blog, foro, etc.) o entornos digitales (Twitter, Facebook, Linkelind) utilizas para comunicarte interpersonal? ¿Y cuáles se proponen desde el curso?
8. ¿Tiene conocimiento sobre la normativa Netiqueta? Y ¿cómo promueve su uso en el curso?
9. ¿Qué criterios toma en cuenta para crear, editar, integrar y reelaborar los contenidos digitales del curso?
10. ¿Qué tipos de licencia de autor (Copyright, dominio público, Copy Left, Creative Commons, Recursos educativos abiertos) utiliza para referenciar materiales del curso y promover esta práctica en los estudiantes?

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL.

La siguiente ficha tiene por finalidad registrar información sobre documentos o procesos que realiza el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fecha de aplicación:

Documentos revisados:

Documentos	**Tiene**		**Se revisó**	
	SI	**NO**	**SI**	**NO**
Ley Universitaria 30220				
Plan Curricular				
Sílabo del curso				
Diseño de enseñanza del curso				

Plan Curricular		**SI**	**NO**	**OBSERVACIONES**
Fundamentos del currículo				
1	El plan curricular que propone la facultad tiene un fundamento teórico del currículo.			
2	Existe un fundamento legal en la propuesta de carrera o facultad.			
3	Existe un fundamento metodológico en la propuesta de la carrera o facultad.			
Fundamentos de la carrera profesional				
4	La fundamentación de la carrera profesional toma en cuenta el desempeño profesional y mercado laboral.			
5	Incorporación de principios deontológicos (ley de colegio de comunicadores) en la carrera o facultad de comunicaciones.			
Perfiles de la carrera				
6	La carrera o facultad tiene definido el perfil de ingresante.			
7	La carrera o facultad tiene definido el perfil de egreso del estudiante.			
Estructura curricular y plan de estudios				

8	La carrera o facultad tiene definido los componentes y estructura del currículo que ofrece la mención.			
10	El plan de estudios incorpora una selección y organización secuencial de los contenidos de aprendizaje en asignaturas o módulos.			
Gestión del currículo				
11	La carrera o facultad define y publica los aspectos que le permiten gestionar el currículo.			
Evaluación curricular				
10	La carrera o facultad dispone de procedimientos para evaluar periódicamente la gestión curricular			
11	La carrera o facultad dispone de una evaluación de competencias logradas al final de la carrera.			
12	La carrera o facultad realiza un proceso de evaluación a los docentes de los cursos.			

GUIA DE ENCUESTA

DOCENTE

Objetivo: Identificar las competencias digitales de los docentes y sus conocimientos sobre gestión pedagógica.

N°	Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
01	¿Analizo y realizo la contextualización del currículo, según el curso a cargo?					
02	¿Verifico que tanto en el sílabo del curso como el diseño de enseñanza respondan a las necesidades de aprendizaje del estudiante y el desarrollo de las competencias generales y especificas del curso a cargo?					
03	Selecciono los métodos, técnicas y recursos de acuerdo con el contenido y tipo de sesión.					
04	Al final del curso, evalúo la pertinencia de las estrategias para el dictado del curso.					
05	Incorporo modelos de enseñanza innovadores y adecuados a la realidad e intereses de los estudiantes.					
06	Me actualizo continuamente para mejorar mi competencia digital.					
	Utilizo diversos tipos de recursos para propiciar el aprendizaje activo y significativo del estudiante.					
	Identifico y selecciono información digital en buscadores, base de datos, repositorios o recopilatorios (Google, Bing, Lycos, Peekier, Yippy)					
	Organizo y analizo la información digital utilizando alguna herramienta digital (Evernote, Diigo).					
	Propicio que los estudiantes del curso utilicen estrategias para seleccionar información relevante para el curso.					
	Almacena información utilizando herramientas digitales (Dropbox, Google Drive, Pendrive).					
	Utilizo medios o herramientas digitales para guardar y recuperar información para utilizarla en actividades específicas del curso a cargo, y propicio que los estudiantes desarrollen esta habilidad.					
	Interactúo a través de distintos dispositivos (ordenador, móvil, Tablet, etc.) con herramientas digitales (mail, blogs, foros).					

	Comparto recursos o información de mi interés a través de herramientas en línea (Slideshare, Scribd, Issuss, YouTube, plataformas educativas, etc.).					
	Participo y me comunico en entornos digitales con colegas y estudiantes (Twitter, Facebook, Linkedin).					
	Utilizo la normativa Netiqueta para comunicarme en espacios digitales y promuevo su uso durante las actividades interactivas del curso.					
	Presento y comunico mi identidad digital (protección de datos, gestión de la privacidad, etc.).					
	Colaboro en sitios web creando recursos y contenidos (Google Drive, Wikis, Weebly, Blogger, etc.).					
	Creo y edito contenidos nuevos (textos) con herramientas digitales (Word, Blogger, Wordpress).					
	Utilizo y promuevo que los estudiantes utilicen algún tipo de licencia de autor (Copyright, dominio público, Copy Left, Creative Commons, Recursos educativos abiertos) para referenciar materiales del curso.					

Anexo 3. Validación de instrumentos de recolección de la información

Anexo 4. Validación de propuesta

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: Elisa Montoya Cantoral
Grado de estudios alcanzado: Doctor
Resultado científico en valoración: Propuesta de gestión pedagógica para el fortalecimiento de competencias digitales en los docentes de la carrera de comunicaciones, en una universidad privada de Lima.
Autor del resultado científico: Gabriela Gonzales Duque
Aspectos a observar

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Pertinencia de aplicación del resultado con el propósito					5			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				4				La propuesta es clara sobre el objetivo y las bases para conocer cuál es metodología que se usa, sobre las especificas que requiere la utilización para el desarrollo de las actividades como: tiempo, cuánto, dónde, cómo, etc. Sobre todo cómo a partir de esas bases los docentes se convierten en estudiantes de competencias de acuerdo con nuestra realidad.
Posibilidad de la propuesta de aplicación a otros contextos semejantes					5			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					5			
Coherencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado				4				Puede complementar, pero no debe olvidar objetivos específicos propuestos para identificar con claridad la otra ultima parte final.
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta				4				Es necesario conocer conceptos acorde con los documentos científicos y los temas a relacionarse con las bases de la investigación propuesta y definirlos en nuestra propia realidad.
La modelación contiene enunciados basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, diseñando, ejecutar y efectuar.					5			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				4				
Presenta objetivos claros, coherentes y precisos de alcances				4				Es necesario una revisión de los mismos en los objetivos específicos de la propuesta, se nota las mismas alcanzar a proponer son ofrecer de inicio a proponer una propuesta de mejora.
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular					5			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado.					5			
Objetividad	Está expresado en conductas observables.				4				Debe ser los cambios de los objetivos específicos de la propuesta.
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.					5			
Organización	Existe una organización lógica.					5			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					5			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías.					5			
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación.					5			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta				4				Revisar los objetivos específicos de la propuesta y los indicadores de los mismos.
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.					5			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.					5			

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico: Revisar las sugerencias con respecto a los objetivos específicos de la propuesta, la ampliación del contenido teórico sobre competencias digitales y práctica en los talleres con uso de recursos TIC.
Opinión de aplicabilidad: La propuesta es aplicable.
Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna + valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: 99

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	10 - 17	59% - 98%
Bajo	18 - 25	58% - 87%
Regular	26 - 33	52% - 67%
Bien	34 - 41	66% - 81%
Muy bien	42 - 50	84% - 100%

Opinión de aplicabilidad: La propuesta es aplicable para el desarrollo de competencias digitales en los docentes. Se recomienda revisar los comentarios en la propuesta que le complementen.

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Elisa Montoya Cantoral		
DNI/P	41277733	Teléfono / Celular	997747410
Dirección domiciliaria	La Molina		
Título profesional / Especialidad	Lengua Española y Literatura		
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Ocupación y año de experiencia	Docente universitario de pre y post grado	Experiencia: 15 años	
Metodólogo/Temático	Metodólogo: X	Temático: X	

Firma
Lugar y fecha: La Molina 2 de setiembre 2020

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: Villa Longa, Roxana Vanessa
Grado de estudios alcanzado: Magister
Resultado científico en valoración:

Autor del resultado científico:
Aspectos a observar

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Pertinencia de aplicación del resultado con el propósito					5			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					5			
Posibilidad de la propuesta de aplicación a otros contextos semejantes				4				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					5			
Coherencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado					5			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta					5			
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, diseñando, ejecutar y efectuar.				4				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					5			
Presenta objetivos claros, coherentes y precisos de alcances					5			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular					5			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado.					5			
Objetividad	Está expresado en conductas observables.				4				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.					5			
Organización	Existe una organización lógica.					5			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					5			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías.				4				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación.					5			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					5			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.					5			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.				4				

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

El trabajo evidencia un buen nivel de coherencia interna entre cada una de sus partes. Además, se presenta una investigación sistemática, clara, concisa y explicable en la ciencia que se caracteriza por la ausencia de contradicciones internas y por una óptima organización de la información.

Opinión de aplicabilidad:

La investigación constituye un aporte original, significativo y relevante al conocimiento disciplinar, cuenta con resultados útiles, publicables y pertinentes en el contexto actual, y responde a las demandas educativas presentes.

Por otro lado, la investigación es aplicable, coherente y lógica, lo que garantiza una investigación con precisión, suficiencia, solidez y confiabilidad.

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna + valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: ... 92

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	10 - 17	59% - 98%
Bajo	18 - 25	58% - 87%
Regular	26 - 33	52% - 67%
Bien	34 - 41	66% - 81%
Muy bien	42 - 50	84% - 100%

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Roxana Vanessa Villa Longa		
DNI/P	41216345	Teléfono / Celular	976 891 283
Dirección domiciliaria	Calle Río Moche 368 / Pueblo Libre		
Título profesional / Especialidad	Maestría en Entornos Virtuales de aprendizaje		
Grado Académico	Magister		
Ocupación y año de experiencia	Docente de nivel superior / Docente de nivel primario	Experiencias: 8 años / 16 años	
Metodólogo/temático	Metodólogo: x	Temático: x	

Firma
Lugar y fecha: Lima, 24 de agosto de 2020

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: Hernán Flores Valdiviezo
Grado de estudios alcanzado: Magister
Resultado científico en valoración:
Autor del resultado científico:
Aspectos a observar

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, factibles, precisos y efectivos				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.				X				
Comienza un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado				X				
Objetividad	Está expresado en conductas observables				X				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					X			
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				X				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				X				
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta				X				
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				X				
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación				X				

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

.....

.....

Opinión de aplicabilidad: .....

.....

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna + valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: 84

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien ( )

Nombres y Apellidos	Hernán Gerardo Flores Valdiviezo		
DNI Nº	09265101	**Teléfono / Celular**	999461104
Dirección domiciliaria	Los Capulíes Nº 199 int. 201		
Título profesional / Especialidad	Sociólogo		
Grado Académico	Magister		
Ocupación y año de experiencia	Docente EPG USIL		Experiencia: 40 años
Metodólogo/temático	Metodólogo	x	Temático

Firma

Lugar y fecha .....