



**Competencias digitales docentes para el empoderamiento de estudiantes normalistas,  
estudio de caso.**

**Berenice Morales González**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

[bermorales@msev.gob.mx](mailto:bermorales@msev.gob.mx); berenice.moralesg@gmail.com

**Liliana Aidé Galicia Alarcón**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

ligalicia@msev.gob.mx

**Lucía del Rosario Méndez Salazar**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

lumendez@msev.gob.mx

**Área temática:** c) Innovaciones curriculares

**Resumen**

Durante los tiempos de confinamiento por COVID-19, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” realizaron sus jornadas de práctica en modalidad remota, ¿Cómo se caracterizaron estas experiencias docentes bajo esta modalidad? Al término del ciclo escolar 2021-2022, se realizó un intercambio virtual de experiencias entre estudiantes, donde se identificaron tres casos, los cuales son el fundamento empírico de esta ponencia que busca abonar a procesos innovadores en la formación inicial docente a partir de la descripción de las competencias digitales puestas en marcha para el empoderamiento de los futuros docentes. Se identifica en la narrativa de los casos, competencias digitales vinculadas al campo de la pedagogía, de organización y administración de herramientas tecnológicas, así como al propio perfeccionamiento profesional. Este estudio permite visibilizar la toma de decisiones en procesos críticos y reflexivos de los normalistas sobre su propia práctica.

**Palabras clave:** Competencias digitales; empoderamiento docente; formación inicial docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación.



## **Justificación**

El uso de la tecnología digital en educación superior ha experimentado enfoques derivados de transformaciones sociales, económicas, políticas, así como de modificaciones o actualizaciones de las propuestas curriculares para la formación de los estudiantes. En la revisión documental sobre marcos de competencia digital docente (MCDD), se reconoce la existencia del marco propuesto por la UNESCO (2019), el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), y la Agenda Digital Educativa (ADE.mx) (SEP, 2020) a través de la Secretaría de Educación Pública. El tema del empoderamiento y su relación con la tecnología se puede identificar a partir de sus definiciones, inicialmente como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Para Gómez et al. (2014) el empoderamiento se visualiza como estrategia clave en la formación inicial del profesorado, dado que implica que los estudiantes desarrollen “un proceso de concienciación en la que no sólo demanda de un desarrollo de sus capacidades, sino además saberse y reconocerse como protagonistas del hecho educativo” (p. 163). Paralelamente los formadores de docentes asumen una función mediadora para configurar espacios de enseñanza y aprendizaje que impulse al máximo las capacidades y actitudes profesionales y personales del alumnado. En este tenor el empoderamiento docente hace referencia a la capacidad para la toma de decisiones, al proceso reflexivo y crítico de su propia práctica y transformar su realidad (Masías, et al., 2021), además implica el fortalecimiento del liderazgo docente para atender a la diversidad (Alegre y Villar, 2019; Masías, et al., 2021)

Durante los tiempos de confinamiento por COVID-19, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” realizaron sus jornadas de observación y práctica en modalidad remota, específicamente en servicios como Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular ¿Cómo se caracterizan estas experiencias docentes bajo esta modalidad remota? ¿qué experiencias exitosas pueden dar cuenta de elementos que apoyen prácticas más innovadoras en cuanto al uso de competencias digitales y empoderamiento docente?, ¿qué experiencias normalistas sobre el uso de tecnologías digitales están empoderando al estudiantado? Desde esta perspectiva se considera a la innovación como un proceso que otorga sentido a la práctica docente y los medios quedan supeditados a esas intenciones pedagógicas (Del Río, 2022). Se

decanta este trabajo en la descripción de experiencias que visibilizan cierta integración de diversas competencias digitales desde el empoderamiento docente. Para lograr este alcance, al término del ciclo escolar 2021-2022, se realizó un intercambio virtual de experiencias entre estudiantes. A partir de este intercambio se identificaron tres casos, es decir, tres experiencias compartidas, las cuales son el fundamento empírico de esta ponencia que busca abonar a procesos innovadores en la formación inicial docente a partir de la descripción de las competencias digitales puestas en marcha para el empoderamiento de los futuros docentes.

### **Enfoque conceptual**

El empoderamiento docente surge con gran relevancia, debido a que antes de exigirles a los profesores universitarios que brinden respuesta a los desafíos de la educación del siglo XXI, primero importa generar confianza en ellos para aumentar sus fortalezas, mejorar sus habilidades y capacidades, así como acrecentar su potencial académico como agente de cambio en cualquier contexto educativo (Amaya, Zúñiga, Salazar y Ávila, 2018). Rodríguez (2021) hace alusión a que los docentes “deberán empoderarse de las herramientas y asumir el nuevo rol; no solo la de guía u orientador; sino la de gestor de recursos digitales” (p. 2). Expone que, en América Latina, se presenta la necesidad de mejorar las competencias digitales docentes, de esa forma se favorece la calidad educativa, aún cuando existan brechas digitales diferenciadas entre países. En un estudio realizado por Cabero et al. (2020) se plantea que docentes de instituciones de educación universitaria presentan una baja formación en tecnologías digitales, pero no por falta de motivación o interés por ello, sino como una consecuencia del poco o nulo apoyo institucional, falta de recursos o el hecho de que no existen planes de formación.

Para Cabero y Martínez (2019) la presencia de las TIC no garantiza la mejora de la calidad de la enseñanza ni en el aprendizaje, es necesario cuestionar la presencia asociada a un consumo del empleo de las TIC que implique el enriquecimiento, la creación y generación de contenido, para transitar de las TIC a las Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, así como hacia las Tecnologías para el empoderamiento y la Participación (TEP); ante esta evolución esperada los autores de decantan por una mayor inversión sobre el desarrollo profesional. Andriano, Mendoza y Guzmán (2021) coinciden en la diferenciación entre el uso de los medios tecnológicos como acción secundaria del empleo activo que implica la creación de contenido como factor de desarrollo de una sociedad, por ello “la tecnología implica la formación de gestores con empoderamiento frente al uso de la tecnología en educación superior” (p. 1). Paralelo a ello, el



autor cuestiona las condiciones, la pertinencia, la intencionalidad en el uso de las TIC para dar cumplimiento a los objetivos educativos, lo cual debe implicar a la institución como entidad formativa.

A partir de la ADE.mx se presenta a las Tecnologías de la información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales (TICCAD) como una manera de reconocer la transformación digital en diversos procesos educativos, se fundamenta en la Ley General de Educación y el Artículo tercero de la constitución nacional. La ADE.mx (SEP, 2019) expone que “la inclusión digital busca el empoderamiento de las personas a través de las TICCAD, y promueve el acceso y la utilización de éstas” (p. 83). Para el desarrollo de este estudio, se tomó como referencia el Marco de competencias de los docentes UNESCO (2019), que enumera seis aspectos de la práctica profesional de los docentes: 1) comprensión de las TIC en las políticas educativas, 2) currículo y evaluación, 3) pedagogía, 4) aplicación de competencias digitales, 5) organización y administración y 6) aprendizaje profesional de los docentes. Para cada una de estas competencias se consideran tres niveles sucesivos, que van desde la adquisición de conocimientos, la profundización de los conocimientos y, el más avanzado: la creación de conocimientos.

### **Estrategia metodológica**

El estudio aquí presentado tiene un enfoque cualitativo, específicamente se utilizó el método de casos, el cual describe y analiza el fenómeno social como es percibido, donde se privilegia al participante inmerso en su propio contexto (Cifuentes, 2011). Según la intención para informar de manera detallada el fenómeno de interés se seleccionó el tipo descriptivo (Cifuentes, 2011). El proceso metodológico se basó en las fases propuestas por Stake (1999).

Los datos surgen a partir de un intercambio de experiencias, realizado mediante el uso de la plataforma *ZOOM*, donde participaron la totalidad de estudiantes de primer a cuarto año de Licenciatura en educación especial e inclusión educativa. Para la recogida de datos se realizó la videograbación de la jornada y transcripción de seis equipos de estudiantes (38 estudiantes, 3 hombres y 35 mujeres). Se seleccionó una muestra por conveniencia, de aquellos casos que hubieran diseñado aulas virtuales dentro de sus jornadas de práctica, además de describir tanto las herramientas digitales empleadas, así como las fortalezas identificadas en el desarrollo de las mismas. La selección de los casos obedeció al marco de referencia analizado (en este caso se



privilegió el MCD de la UNESCO (2019), donde se asumía que el nivel de adquisición de competencias digitales implicaba el uso de ciertas herramientas tecnológicas, sin embargo, el nivel de profundización y creación implicaba un uso más complejo vinculado a la combinación de diversos recursos tecnológicos, por ello se decidió limitar la selección a aquellos alumnos que expresaron la puesta en marcha de aulas virtuales durante su trabajo de práctica. Para el análisis e interpretación se recurrió a la triangulación teórica (Santos-Guerra, 1990).

### **Desarrollo**

Los tres casos seleccionados se ubicaron en cuarto año de formación docente, es decir que se encuentran, a diferencia de los años antecedentes, en condiciones reales de trabajo, donde permanecen en los servicios de práctica casi durante todo el ciclo escolar. Las tres estudiantes realizaron su práctica en modalidad remota durante el ciclo escolar 2020-2021. La nomenclatura utilizada en los fragmentos obedece al número de equipo y al número de participante asignado en cada sala que conformó la Jornada virtual de intercambio de experiencias entre alumnos.

#### **CASO A**

Alumna de cuarto año que realizó su práctica un servicio de educación especial conocido como Unidad de Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER). En colaboración con su maestra tutora elaboró talleres para los maestros regulares con la finalidad de que aprendieran a elaborar sus aulas virtuales y a hacer uso de la herramienta *Google Drive*. Sobre este trabajo la alumna comenta:

*“Siento que siempre fue un trabajo muy colaborativo entre todos, compartíamos material, compartíamos experiencias, y eso nos ayudaba mucho, como que el aprendizaje entre pares, platicar que metodología nos funciona, por ejemplo, a lo mejor brindarles material y viceversa, entonces siento que si fue una colaboración muy buena” (E1A1)*

Dentro de su experiencia comenta la elaboración de aulas virtuales como metodología aplicada, el diseño de videos, flyers (material publicitario), tutoriales en YouTube, uso de plataformas tecnológicas como *Google Meet*, *Google Drive* *“para compartir, para trabajar en conjunto con otra persona e ir editando documentos” (E1A1)*.

Este trabajo de diseño de aulas virtuales se elaboró de forma colaborativa con su maestra tutora (maestra en servicio de educación especial) con quien además compartían material o recursos diversos. Esta relación se describe con carácter de respeto y equitativo. El trabajo colaborativo se extendió hacia otros actores educativos, quienes consideraban la opinión de la normalista y le solicitaban apoyo para solucionar algunas dudas sobre el funcionamiento de programas o diseño de actividades en línea. Sobre las fortalezas alcanzadas en este período de práctica, la normalista comenta:

*[...] Siento que la cuarentena me hizo ser más autodidacta y buscar nuevas estrategias, pero ya tecnológicas. Entonces yo creo que desarrollé esta parte de la investigación..., fuentes de consulta confiables, buscar adecuadamente sitios, además la observación...Y también la identificación o esta parte de buscar estrategias para resolver un problema o minimizar o eliminar barreras, por ejemplo, llevar los aprendizajes clave a la práctica con actividades. Traté de buscar actividades que van con la vida diaria para que a los niños no se les dificulte. Mi habilidad de hablar en público fue mejorando más (E1A1).*

## CASO B

Este caso corresponde a una alumna de cuarto año, cuya práctica igualmente se desarrolló en un servicio de USAER. En la narrativa se puede identificar cómo un reto inicial experimentado en su práctica, aunado al acompañamiento entre pares tomó la decisión de cambiar su estrategia de trabajo.

*[...]Al principio esta modalidad (remota) no me ayudó lo que yo esperaba que me ayudara. Las estrategias para mi fueron (risita nerviosa) difíciles de llegar a alcanzar, porque yo empecé abordando las clases o las temáticas con un pizarrón portátil, y con eso yo decía que, por la economía de los padres, muchos no tienen dispositivos, pues con un pizarrón portátil ¿no? Sin embargo, vi que no me estaba funcionando ...Después de todo y eso y con (la asistencia a) los talleres de análisis y todo eso que tuvimos con los docentes y ver las estrategias que estuvieron utilizando mis compañeras de cubículo, me di cuenta de que me estaba faltando algo, la innovación de la tecnología y toda esta parte, y pues cree un aula virtual para cada grupo específico, yo atendía a todos mis alumnos de mi USAER eran 17 niños y por grupos, entonces individualmente atendíamos a cuatro y los demás eran subgrupales (E2A1).*

La normalista refiere el uso de la herramienta de videos educativos y de juegos virtuales, así como del empleo del aula virtual. Para ello, alfabetizó a los padres para que apoyaran a sus hijos en el desarrollo de las actividades, esta estrategia colaborativa reconoce dar respuesta a las necesidades de cada alumno atendido. Este trabajo le permitió identificar la siguiente fortaleza:

*[...] yo considero que uno de los rasgos que favorecí fue mi seguridad ante estar presente ante los docentes, ante los alumnos, llevar a cabo mi práctica, la evaluación que realicé, el diseño metodológico que realicé fue un trabajo muy paulatino, pero sinceramente fue bueno (E2A1).*

#### CASO C

Igualmente, esta experiencia corresponde a una alumna de cuarto año cuya práctica se desarrolló en un servicio de USAER. Trabajó su documento recepcional sobre comunidades de aprendizaje, para ello elaboró un sitio *web*, a través de la herramienta *Sites de Google*. Sobre esta experiencia se comparte el siguiente fragmento:

*El uso de las TIC, hay cosas que se nos dificultan y no sabemos qué hacer, entonces dije pues ni modo a picarle todos los botones algo va a pasar (risa) entonces uno tiene que aprenderlo. A mí me gustaba. Yo creé un Site, un sitio web, y estaba muy chido y todo, pero la sorpresa es que no lo saben usar. Y ya lo que tuve que hacer es grabar mi pantalla irles diciendo a ver papás van a hacer todo esto, tienen que ir haciendo así, si tienen dudas pregunten... entonces el uso de las TIC el ir buscando muchas aplicaciones (E4A6).*

Su trabajo docente también involucró a otros actores educativos como padres de familia y docentes:

*[...]Pude llevar a cabo tanto la propuesta de mi documento recepcional relacionado con comunidades de aprendizaje y llevar también propuestas de trabajo tanto con padres de familia a través de una plataforma de YouTube para transmitirles algunos videos, también con los docentes en algunas reuniones que teníamos pues igual de manera virtual, pude llevar a cabo esta parte de sensibilización e información con ellos, y claro con los alumnos.*



*A parte de los niños que participaban en mi documento recepcional, tuve la oportunidad de trabajar con otros alumnos matriculados, entonces siento como que sí logré abarcar bastantes aspectos en mi práctica de último año.*

La comunicación con su maestra tutora se menciona como cercana y con fines de organización tanto para su intervención como para la elaboración de su documento recepcional. La relación con los docentes de la escuela primaria donde se ubicaba el servicio de la USAER también fue de apertura; de forma semanal la normalista interactuaba con el grupo y docentes donde “presentaba las condiciones de apoyo específico, esta parte de la transformación didáctica de manera virtual” (E4A6). Estas experiencias le permitieron compartir como fortaleza lo que se muestra a continuación:

*[...] Creo que dentro de cuarto año ..., desarrollé más esta parte del perfil de egreso, porque ya tienes como que más oportunidad de participar, tienes más tiempo, como que, yo pienso que ya tienes como que más autoridad con los alumnos, y también el de poder participar con los maestros, porque también ya te da como esa seguridad. Yo pienso que los rasgos que más se vieron favorecidos en mi fue esta parte de...desarrollo y aplicación de las propuestas, las habilidades como la búsqueda de estrategias y su aplicación. Y otro aspecto tiene que ver con esta parte como de innovación tecnológica como que nos obligó a repensar la forma en la que estábamos llevando nuestra práctica docente e innovar, buscando las estrategias que fueran más llamativas, actuales, innovadoras, creativas y divertidas para los alumnos, y que a pesar de la distancia se engancharan, yo pienso que ese es otro rasgo como que se vio favorecido, y otro yo siento que sería como que esta parte de la comunicación, tanto con los padres de familia como de los maestros (E4A6).*

## **Resultados y Conclusiones**

En la narrativa de los casos se describen las competencias digitales, desde el del MCD propuesto por la UNESCO (2019), éstas se identifican vinculadas al campo de la pedagogía, donde más allá de potenciar la enseñanza a través de uso de diversas herramientas digitales diversas, el estudiantado normalista busca resolver problemas complejos, atender a las necesidades educativas de los alumnos atendidos por la USAER en contextos de atención remota. Es decir, los diseños de los ambientes de aprendizaje obedecen a contextos situados que implican un





análisis de las características de la población infantil, pero también de la participación de los padres de familia y maestros regulares. En esta perspectiva la integración tecnológica desde la pedagogía se vincula a competencias digital de organización y administración de las herramientas tecnológicas en un nivel de profundidad que facilita el aprendizaje colaborativo dentro y fuera de la escuela.

En el trabajo docente en modalidad remota, por parte de las alumnas normalistas citadas en este trabajo se percibe el uso de las TIC para el propio perfeccionamiento profesional, para identificar recursos pertinentes, para modelizar principios de ciudadanía digital con otros actores educativos tales como padres de familia y maestros de grupo regular. Estos elementos hacen referencia a la adquisición de una alfabetización digital para el aprendizaje profesional de los docentes.

Este estudio permite visibilizar la toma de decisiones en procesos críticos y reflexivos de los normalistas sobre su propia práctica multidimensional y compleja. En este escenario, en los tres casos descritos, emerge la puesta en marcha de las competencias digitales desde el empoderamiento por uso de tecnología, lo que enfatiza una alta implicación por parte del estudiante normalista en su propia práctica para comprenderla y transformarla a partir de la toma de decisiones. Este tema se espera abra una línea de investigación sobre la integración tecnológica para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes donde se favorezca tanto la creación como la socialización de entornos flexibles y enriquecidos para todos y todas las participantes; sobre las condiciones tanto de práctica como formativas que facilitan o no el empoderamiento docente por uso de las TIC. Metodológicamente abona al desarrollo de estrategias didácticas formativas más innovadoras que expliciten este vínculo entre competencias digitales y empoderamiento de los futuros docentes.

## Referencias

- Alegre, O. M., & Villar, L. M. (2019). Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas en la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años con dificultades auditivas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 45–61. <https://doi.org/10.18172/con.3895>
- Andriano, J.J., Mendoza, S., & Guzmán, M. (2021, 22-25 de junio). *Uso de TIC en la formación inicial, empoderamiento o estrategia*. En Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo Sonora. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2473-1291-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>



- Amaya, A., Zúñiga, E., Salazar, M., & Ávila, A. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales. *Apertura*, 10 (1), pp. 104-115. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1174/891>
- Cabero, J. & Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluación de los Marcos de Competencia Digitales Docentes mediante juicio expert: utilización del coeficiente de competencia experta. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. doi:<http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (1a ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Del Río Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Gómez, I. M., Lledó, A., Perandones, T. M. & Herrera, L. (2014). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 151-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791016.pdf>
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, cultura y deporte. [http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD\\_V06B\\_GTТА.pdf](http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD_V06B_GTТА.pdf)
- Masias, S. K., Díaz, J. A, y Vidal, M. (2022). Empoderamiento del docente: Revisión sistemática. *Sinergias Educativas*. <https://doi.org/10.37954/se.vi.230>
- Rodríguez Martínez, A. J. (2021). Competencias Digitales Docentes y su Estado en el Contexto Virtual. *Revista Peruana De investigación E innovación Educativa*, 1(2), e21038. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21038>
- Santos-Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. España: Akal.
- SEP. (2020). Agenda digital educativa. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda\\_Digital\\_Educacion.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos* (2ª. ed.). Morata.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Versión 3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>