

**La adquisición de las competencias docentes digitales para
el desarrollo profesional del docente universitario**

Isamélia Santos Guimarães Carvalho

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de Doctorado en Educación

**La adquisición de las competencias docentes digitales para el
desarrollo profesional del docente universitario**

Isamélia Santos Guimarães Carvalho

Directores: Dr. José Tejada Fernández / Dra. Katia Verónica Pozos Pérez

Barcelona, setiembre 2020

D. JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ Y Da. KATIA V. PÉREZ POZOS, profesores del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona,

HACEMOS CONSTAR QUE:

La tesis doctoral titulada “La adquisición de competencias docentes digitales para el desarrollo profesional del docente universitario”, realizada bajo nuestra dirección, dentro del *Programa de Doctorado en Educación* de la UAB, reúne todos los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública delante de la Comisión correspondiente, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la UAB.

Por tanto, consideramos procedente autorizar su presentación

Bellaterra, 20 de octubre de 2020

Dr. José Tejada Fernández

Dra. Katia V. Pérez Pozos

Dedicatoria

A mi madre...

Mainha, soy y seré eternamente grata a ti por tu amor incondicional, tu cariño y apoyo en todos los momentos de mi vida, en todas mis decisiones y escojas. Cruzar el océano con la seguridad de que tengo a ti, tus manos suaves y tu abrazo acogedor es una dádiva.

Eres mi ejemplo de vida, de ética, fuerza y amor, por ello te dedico cada palabra, cada noche despierta produciendo, escribiendo, leyendo y muchas veces buscando ánimo en tus palabras y en tu mirada. Mi dedicatoria legítima y genuina es tuya, así como te dedicaré siempre y por toda mi vida, cada logro, cada conquista y todas las alegrías.

Con todo mi amor para siempre.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Barcelona y a mis directores de tesis, Profesor José Tejada y Profesora Katia Pozos, por el apoyo, ayuda, confianza, así como todo el crecimiento y aprendizaje logrado a lo largo de este proceso.

A la Institución de Enseñanza Superior que participó de este estudio, especialmente a la Directora Académica que nos ha abierto las puertas ofreciendo todo el apoyo y soporte necesario para llevar a cabo nuestra investigación.

Al profesorado que participó y colaboró, sus consideraciones y aportaciones para nuestro estudio, sobre todo a los que participaron de las entrevistas de historias de vida, por disponer de su escaso tiempo y dedicarnos horas de su día a día con informaciones y reflexiones preciosas acerca de su trayectoria profesional y práctica pedagógica.

Un agradecimiento especial a Alfa Consulting por el apoyo durante los años de desarrollo de este trabajo.

A mi familia, especialmente mi madre la cual dedico este trabajo, a mi padre que mismo distante lo tengo mucha gratitud; a mis hermanas, sobrinos y cuñados por el amor, ánimo y fuerza de cada día.

A mi madrina, mi segunda madre, por su amor, ternura y acogimiento. A mis tías, tíos y primos por todo el cariño de siempre.

A mis amigos lejanos que a cada día me enseñan que para el amor no hay distancia, y a los cercanos por regalarme una nueva familia en tierras catalanas.

A Jordi, mi compañero de vida, por su amor y la felicidad que ha dado y da a mi vida, su apoyo incondicional, su comprensión y paciencia durante este proceso.

Resumen del Informe

El objetivo del presente trabajo de investigación es identificar las necesidades formativas emergentes y necesarias para el desarrollo profesional del profesorado universitario. Dichas necesidades formativas están enfocadas en las demandas ascendientes de la Sociedad de la información y del conocimiento, las cuales son imprescindibles para el desarrollo profesional docente. Así pues, hemos llevado a cabo un estudio de caso en una universidad privada de Catalunya utilizando el diseño de investigación mixto.

Las metodologías utilizadas, cuantitativa y cualitativa, posibilitaron diagnosticar dichas necesidades formativas con precisión, a través de un cuestionario de detección de necesidades formativas; y de manera detallada utilizando una entrevista semi estructurada en el método historias de vida. Ambos instrumentos, bien como el análisis de la triangulación, nos permitieron identificar el nivel de competencia digital del profesorado y sus respectivas necesidades formativas con la finalidad de planificar una propuesta de formación direccionada al profesorado universitario.

Siendo así, se ha comprobado que los profesores presentan necesidades formativas en el ámbito pedagógico y digital, incluso los profesores con buen nivel de competencia digital, lo que comprueba que la adquisición de las competencias docentes digitales debe estar vinculada a los aspectos pedagógicos respetando su naturaleza transversal.

En lo que se refiere a las unidades de competencias (UC), analizadas en el cuestionario, y sus respectivos niveles (Básico, Profundización y Generadora de conocimiento), observamos que las necesidades formativas son más evidentes en las UC de profundización y generación de conocimiento, las competencias básicas poseen un buen nivel de dominio, aunque también presentan necesidades formativas.

Así pues, al plantear una propuesta formativa es imprescindible considerar estos niveles de dominio y necesidades formativas, ratificando su vinculación a los aspectos didácticos y pedagógicos. Consideramos el presente estudio como punto de partida para la elaboración del Plan de formación propuesto y, consecuentemente, como base para nuevos estudios e investigaciones.

Abstract

The objective of this research is to identify the emerging and necessary training needs for the professional development of university teaching staff. Those training needs are focused on the ascending demands of the Information and Knowledge Society, which are essential for teacher professional development. Therefore, we have carried out a case study in a private university in Catalonia using the mixed research design.

The methodologies used, quantitative and qualitative, made it possible to diagnose these training needs with precision, through a questionnaire for the detection of training needs; and in detail using a semi-structured interview in the life stories method. Both tools, as well as the triangulation analysis, allowed us to identify the level of digital skill of the teaching staff and their respective training needs in order to plan a training proposal aimed at university teaching staff.

Thus, it has been proven that teachers have training needs in the pedagogical and digital field, even teachers with a good level of digital skill which proves that the acquisition of digital teaching skills must be linked to pedagogical aspects respecting their transversal character.

Regarding the competency units (UC), analyzed in the questionnaire, and their respective levels (Basic, Deepening and Generating knowledge), we observe that the training needs are more evident in the UC for deepening and generating knowledge, the basic skills have a good level of mastery, although they also present training needs.

As a result, when presenting a training proposal, it is essential to consider these levels of mastery and training needs, ratifying their link to didactic and pedagogical aspects. We consider this study as a starting point for the elaboration of the proposed Training Plan and, consequently, as a basis for new studies and research.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	11
Índice de tablas	15
Índice de figuras	16
Índice de cuadros	17
Índice de gráficos	18
INTRODUCCIÓN GENERAL	19
1 Introducción	21
1.1 Justificación	21
1.2 Antecedentes	25
1.2.1 La Formación Docente y sus desafíos	26
1.2.2 La Educación Superior y los procesos formativos	27
1.2.3 Formación Pedagógica docente	28
1.3 Cuestiones de la Investigación	33
1.4 Objetivos	34
1.5 Presentación	34
Primera Parte: MARCO TEÓRICO	37
2 La Sociedad de la Información y del Conocimiento	39
2.1 Mínima caracterización de la Sociedad de la Información y del Conocimiento	
39	
2.2 Las TICs y la Sociedad de la Información y del Conocimiento	45
2.3 La Alfabetización Mediática y las TICs	48
2.4 Las Tecnología y el Conocimiento	52
2.5 La tecnología, la información y el conocimiento	58
3 Las Competencias Docentes Digitales	61
3.1 La competencia digital y el Desarrollo Profesional	61
3.2 La adquisición de las competencias docentes digitales	67

3.3 La competencia digital y el Desarrollo Profesional	74
3.4 La competencia digital, la pedagogía y la escuela.....	84
3.5 Conclusiones a la comparativa de marcos existentes.....	94
3.5.1 Avances hacia el portafolio de la competencia digital docente.	97
3.5.2 Definición de Competencia Digital.....	98
4 Formación y Desarrollo Profesional Docente	109
4.1 El papel de la formación en el desarrollo profesional docente	109
4.2 El Dispositivo Grupal como instrumento para la formación de docentes	114
4.3 Identidad y Formación Profesional	116
4.4 Profesionalismo y profesionalización.....	119
Segunda Parte: MARCO APLICADO.....	131
5 Metodología y diseño del estudio	133
5.1 Justificación metodológica	133
5.2 Diseño del estudio.....	142
5.3 Población y muestra	143
5.4 Variables	145
5.5 Instrumentos	148
5.5.1 El cuestionario.....	152
5.5.2 La entrevista.....	154
5.5.3 El <i>focus group</i>	155
5.6 Desarrollo del trabajo de campo.....	157
5.6.1 Preparación del investigador para la entrada en el campo	157
5.6.2 Acceso al campo.....	158
5.6.3 Protocolo de Actuación – Institución.....	159
6 Resultados.....	161
6.1 Introducción	161
6.2 Resultados obtenidos a partir del cuestionario (análisis cuantitativo).....	162
6.2.1 Caracterización de la muestra.....	163
6.2.2 Valoración de las competencias generales (cuestionario).....	166
6.3 Resultados obtenidos de las entrevistas y focus group (análisis cualitativo)	182
6.3.1 – Introducción	182
6.3.2 El Proceso del Análisis Cualitativo: sistema de codificación	184

6.3.3 Resultados del Análisis Cualitativo.....	189
6.4 Triangulación	242
6.4.1 El perfil del profesor universitario de la muestra	246
6.4.2 Unidades de competencias	248
Tercera Parte: MARCO CONCLUSIVO	259
7 Conclusiones.....	261
7.1 Con relación a las preguntas de investigación	262
7.2 Con relación a los objetivos.....	267
7.3 Con relación a las finalidades ultimas de la investigación	270
8 Propuestas y líneas futuras de investigación	273
8.1 Propuesta formativa.....	273
8.2 Limitaciones del estudio.....	279
8.3 Futuras líneas de investigación	281
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	283
ANEXOS	297

Índice de tablas

Tabla 1. Elaboración propia a partir de la tabla de descriptores del DEGC. Dimensiones y descriptores de la CDM (DEGC, 2018, p. 13)	105
Tabla 2. Descriptores del DEGC. Dimensiones y descriptores de la CDM (DEGC, 2018, p. 15) Elaboración propia.	106
Tabla 3. Concreción de las variables desde las dimensiones, categorías y unidades de análisis	147
Tabla 4. Dispositivo de recogida de información con especificación de instrumentos y fuentes	150
Tabla 5. Criterios de valoración de las medias de dominio /necesidad	166
Tabla 6. Criterios de decisión para la formación	166
Tabla 7. Comparación dominio y necesidad UC1 PLANIFICACIÓN/DISEÑO.....	167
Tabla 8. Comparación dominio y necesidad UC2 DESARROLLO	169
Tabla 9. Comparación dominio y necesidad UC3 EVALUACIÓN	171
Tabla 10. Comparación dominio y necesidad UC4 GESTIÓN DESARROLLO PROFESIONAL	173
Tabla 11. Comparación dominio y necesidad UC5 INVESTIGACIÓN	174
Tabla 12. Comparación dominio y necesidad UC6 DIVERSIDAD-ÉTICA	175
Tabla 13. Comparación dominio y necesidad UC7 ECOLÓGICA	177
Tabla 14. Comparación dominio y necesidad Unidades de competencia	178
Tabla 15. Comparación dominio y necesidad COMPETENCIAS DIGITALES	179
Tabla 16. Comparación dominio y necesidad COMPETENCIAS DIGITALES	180
Tabla 17. Perfil del profesorado de la muestra	246
Tabla 18. Perfil del profesorado de la muestra en relación con la formación	247
Tabla 19. Necesidades formativas en competencias digitales docentes	255
Tabla 20. Competencias docentes según saberes (a partir de Delors 1994)	274
Tabla 21. Transversalidad de la competencia digital	275

Índice de figuras

Figura 1. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017.p.7)	70
Figura 2. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017.p.28)	76
Figura 3. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017.p.28)	77
Figura 4. Área de información y alfabetización informacional - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.30).....	78
Figura 5 – Área de Comunicación y colaboración - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.32).	79
Figura 6. Área de Creación de Contenidos digitales - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.35).....	80
Figura 7. Área de Seguridad - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.38).	81
Figura 8. Área de Resolución de problemas - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.40).	82
Figura 9. Diseño del estudio.	143
Figura 10. Instrumentos y técnicas de recogida de datos.....	149
Figura 11. Triangulación de datos.	151
Figura 12. Triangulación de los resultados (Elaboración propia).....	244
Figura 13. Nuevas competencias para el trabajo docente (Elaboración propia)..	263
Figura 14. Mapa competencias /Pla de formación (Elaboración propia).	277

Índice de cuadros

Cuadro 1. Esquema de las CDD en Cataluña. Elaboración propia.....	101
Cuadro 2. Características del paradigma interpretativo-fenomenológico	136
Cuadro 3. Tipo y diseño del estudio y el desarrollo del trabajo de campo.....	157
Cuadro 4. Fases del Sistema de establecimiento de categorías	185
Cuadro 5. Sistema de establecimiento de categorías FASE 1	185
Cuadro 6. Sistema de establecimiento de categorías FASE 2	186
Cuadro 7. Sistema de establecimiento de categorías FASE 3	187

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución del Género	163
Gráfico 2. Distribución formación inicial	163
Gráfico 3. Distribución de otros estudios	164
Gráfico 4. Distribución de formación continua tipo pedagógico	164
Gráfico 5. Distribución de formación continua TICs.....	164
Gráfico 6. Distribución de formación continua TICs.....	165
Gráfico 8. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC1	168
Gráfico 9. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC2	170
Gráfico 10. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC3	172
Gráfico 11. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC4	173
Gráfico 12. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC5	175
Gráfico 13. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC6	176
Gráfico 14. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC7	177
Gráfico 15. Perfil diferencial entre las Unidades competenciales según dominio y necesidad.....	179
Gráfico 16. Perfil diferencial entre las competencias digitales según dominio y necesidad.....	180

INTRODUCCIÓN GENERAL

1 Introducción

1.1 Justificación

En el contexto actual, los modelos de formación de profesores deben considerar las demandas de una sociedad digitalizada, sus dimensiones y contradicciones. La entrada de la tecnología en el ámbito educativo (escuelas, institutos de secundaria, universidades y otras instituciones educativas de formación) exige estudios, investigaciones y reflexiones.

Por otra parte, los profesores necesitan construir competencias para utilizar las herramientas tecnológicas en su trabajo cotidiano. Esas competencias docentes digitales deben estar vinculadas a las competencias básicas docentes y deben ser trabajadas de manera transversal a lo largo de su formación.

En ese sentido, es de extrema importancia un proyecto que investigue y viabilice el proceso de construcción de competencias docentes digitales, posibilitando al profesor asumir una nueva postura en su práctica pedagógica y en su actuación social y colectiva. Aunque la construcción de competencias digitales del profesor sea un proceso individual con las particularidades del sujeto, no podemos olvidar que su acción individual supone una transformación social.

No obstante, los estudios realizados por expertos e investigadores de la Unión Europea acerca de la construcción de las competencias digitales presentan conceptos precisos y objetivos. Siendo las competencias de naturaleza subjetiva, cognitiva y metacognitiva, los conceptos precisos y cognitivos generan controversias, sobre todo cuando se trata de educadores y profesores.

En ese sentido, hay que crear filtros con el objetivo de seleccionar los mejores espacios virtuales y sus respectivas herramientas, así como su efectividad pedagógica; es decir, las posibilidades de interacción con el conocimiento, el aprendizaje significativo y la formación del sujeto. Ese es un gran desafío para la educación y los profesores, que, en la mayoría de los casos, no tiene una formación inicial acerca del tema.

Así, la formación docente es condición *sine qua non* para la construcción de las competencias digitales para el aprendizaje significativo de sus alumnos y una clave para el desarrollo profesional docente.

Los medios tecnológicos integrados al currículo pedagógico y a los procesos educativos es una estrategia de gran valor cuando se considera la formación continua del profesor. La utilización de espacios virtuales y herramientas pedagógicas críticas, creativas e interdisciplinarias son de extrema importancia para los avances de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado, la escuela y la educación formal, que siempre ha privilegiado la escritura, siente dificultad en interactuar de con las herramientas tecnológicas, hecho que ratifica la importancia de la formación docente y la necesidad de romper con antiguos paradigmas que reducen la tecnología a un artefacto de la modernidad con un carácter instrumental y técnico.

Existe cierta independencia en el análisis de los conocimientos y el de las competencias, por lo menos en lo que se refiere a los conocimientos nacidos de las Ciencias de la Educación. Los primeros se organizan según campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que las competencias remiten a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno. Sin embargo, a menudo los conocimientos figuran indirectamente en la descripción de las competencias. Por ejemplo, si queremos “utilizar las nuevas tecnologías”, evidentemente tenemos que dominar los conceptos básicos y ciertos conocimientos informáticos y tecnológicos, mientras que otros conocimientos sin los que se ve comprometida el ejercicio de una competencia, como los de acción y de experiencia, quedarán implícitos. (Perrenoud, 2007, p. 107).

La competencia profesional del profesor tiene una dimensión cognitiva y metacognitiva, una vez que, la docencia exige planificar, intervenir, evaluar, gestionar, relacionarse con los alumnos, compañeros de trabajo, directivos y la comunidad. Construir competencias docentes digitales supone previamente una competencia cognitiva bien establecida y desarrollada.

Con carácter general el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica (Tejada, 2009, p 10).

La competencia digital clave del futuro profesorado, entendida como capacidad de realizar actos profesionales con resultados reconocibles en el mundo de la profesión docente, es “saber utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación (Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010, p. 3).

La formación del profesorado no puede reducirse a la adquisición de competencias digitales o destrezas tecnológicas *per se*, sino que debe basarse en su aplicación didáctica. La formación docente es un proceso permanente y continuo, aunque la formación inicial sea un punto de partida significativo, la formación continua deberá acompañar la trayectoria y desarrollo profesional del profesor. Además, ratifica la construcción de su identidad docente y posibilita su autonomía profesional.

No obstante, la formación es un desafío para el profesor, pues tiene de manera subjetiva la función de romper con antiguos paradigmas educativos, enseñando al profesor la necesidad de estar conectados con las diferentes culturas y sociedades, estableciendo un compromiso con la igualdad y la diversidad.

En ese sentido, este proyecto tiene como objetivo investigar la formación docente y el proceso de construcción y desarrollo de las competencias docentes digitales y su implicación en el desarrollo profesional del profesorado. Para delimitar mejor el problema investigaremos los profesores de la educación superior, lo que supone previamente distintas competencias docentes ya desarrolladas y una formación inicial.

A partir de un estudio más detallado y profundizado acerca del tema, observamos que la formación docente aún obedece a modelos preestablecidos que desconsideran las demandas de un profesorado, casi siempre, sin formación pedagógica inicial para atender las exigencias de la sociedad digitalizada, sus dimensiones y contradicciones en el entorno educativo.

Conviene subrayar que la escuela y la educación formal, siempre ha privilegiado la escritura, resistiendo a la interacción con las herramientas tecnológicas, hecho que ratifica la necesidad de romper con antiguos paradigmas que reducen la tecnología a un artefacto de la modernidad considerando apenas su carácter instrumental y técnico. No

obstante, la utilización de la tecnología en el ámbito educativo, es decir, escuelas, universidades e instituciones, exige estudios, investigaciones y reflexiones.

Además, no podemos olvidar que hay una brecha con respecto a las competencias y habilidades necesarias para la utilización de las herramientas tecnológicas en su trabajo cotidiano. Ratificamos que las competencias docentes digitales deben estar vinculadas a las competencias básicas docentes y trabajadas de manera transversal.

Siendo así, es de extrema importancia una investigación previamente planificada, con objetivos claros y definidos, considerando las particularidades que el tema demanda, viabilizando el proceso de adquisición de las competencias docentes digitales, ratificando las competencias docentes básicas y posibilitando al profesor asumir una nueva postura en su práctica pedagógica, en su actuación social y colectiva.

1.2 Antecedentes

La tecnología y los artefactos digitales ultrapasan las limitaciones geográficas, relativizando el tiempo y el espacio, creando nuevos significados con gran impacto en las relaciones e instituciones sociales (educación, trabajo, familia, relaciones personales), aunque observados a partir de distintas maneras, esos impactos generan cambios sociales importantes que afectan las relaciones profesionales, sociales y propone una nueva manera de lidiar con el mundo.

Aunque la formación del profesor sea un proceso individual, con aspectos individuales y peculiares, respecto a la subjetividad del sujeto, no podemos olvidar que es un proceso por lo cual se supone una transformación social.

Por consiguiente, se hace necesario un filtro con el objetivo de seleccionar los mejores espacios virtuales/formativos y sus respectivas herramientas, así como su efectividad pedagógica, es decir, las posibilidades de interacción con el conocimiento. Por tanto, ese es un gran desafío para la formación docente y para la educación, favorecer la construcción del conocimiento y la adquisición de las competencias docentes digitales para que los profesores puedan, de manera crítica y reflexiva, elegir, gestionar y crear nuevas posibilidades de acceso al conocimiento.

Igualmente, las competencias docentes tienen una dimensión cognitiva, la docencia exige planificar, intervenir, evaluar, gestionar, relacionarse con los alumnos, compañeros de trabajo, directivos y la comunidad. Construir competencias docentes digitales supone previamente una competencia cognitiva establecida y desarrollada.

En efecto, la formación docente es condición *sine qua non* para la construcción de las competencias docentes digitales, para el aprendizaje significativo de los alumnos y una clave para el desarrollo profesional. Además, es un proceso permanente y continuo, aunque la formación inicial sea un punto de partida significativo, la formación continua deberá acompañar la trayectoria y desarrollo profesional del profesor, posibilitando la construcción de su identidad docente y su autonomía profesional.

1.2.1 La Formación Docente y sus desafíos

La formación es un desafío para el profesor, rompe con antiguos paradigmas educativos y es un reto al que se enfrenta la mayoría de las universidades e instituciones de enseñanza superior. Aunque el ejercicio profesional del docente implicará en un constante perfeccionamiento, su formación básica será decisiva en la manera de concebir la educación a lo largo de su desarrollo profesional.

Siendo así, investigar la formación docente, la adquisición de las competencias docentes digitales y su implicación en el desarrollo profesional del profesorado, es un proceso relevante y de suma importancia para la educación. En ese sentido, hemos elegido los profesores de la educación superior por considerar que, posiblemente, tendremos un público con distintas formaciones iniciales, lo que se supone una diversidad de competencias desarrolladas a lo largo de la vida.

En el entorno educativo y académico vemos inúmeros diagnósticos y propuestas de formación docente, pero no se ocurre reflexionar acerca de la problemática del docente, la calidad de su formación y su desarrollo profesional. Al pensar en una propuesta de formación, hay que considerar que la mayoría de los profesores universitarios no tienen una formación docente inicial y a lo largo de su ejercicio siente ese hueco en los momentos de planificar una clase, construir una secuencia didáctica y establecer los objetivos pedagógicos.

En otras palabras, la formación docente inicial asegura el desarrollo de las competencias docentes básicas y prepara los profesores para enseñar, producir y gestionar conocimientos, bien como el desarrollo de nuevas competencias. No obstante, la formación inicial aún está caminando en pasos lentos, paralizándose ante la dicotomía de la tradición y de la innovación impuesta por el sistema, alejándose de lo que debería ser su prioridad, es decir, preparar los profesores para reflexionar acerca de su práctica pedagógica, pensar sobre los valores significativos y necesarios para la formación de sus alumnos.

La formación docente demanda del profesor una postura reflexiva acerca de su práctica pedagógica, un compromiso como orientadores del proceso de aprendizaje y la

posibilidad de sentirse en un proceso de aprendizaje continuo. Asimismo, no podemos olvidarnos que el conocimiento didáctico asociado a la práctica pedagógica es imprescindible para la profesionalización y el ejercicio de la docencia, son claves importantes en el momento de pensar y planificar la formación del profesorado y ejes fundamentales en el proceso de profesionalización de los docentes.

1.2.2 La Educación Superior y los procesos formativos

La escasa formación docente en la educación superior es un problema real y actual, puesto que es laborioso planificar una formación a partir de múltiples aproximaciones disciplinarias, con profesionales provenientes de diversas áreas de conocimiento. En otras palabras, la enseñanza superior suele estar basada en una praxis pedagógica que no prioriza el pensamiento crítico y, casi siempre, orientando los profesores de manera poco reflexiva.

Concretamente, la mayoría de las Instituciones de Educación Superior tienen una formación universitaria rígida, con planes y programas de estudio carente de flexibilidad y ausencia de innovación en los procesos educativos, ratificando el perfil tradicional del profesor, esto es, preponderando el aprendizaje mecánico y la reproducción de saberes.

Precisando mejor la idea, la Enseñanza Superior valora profesionales con alta capacidad cognitiva y amplia experiencia profesional, donde son orientados a formar investigadores en los distintos campos del conocimiento. También observamos que la formación pedagógica es olvidada en detrimento de un perfil docente más “comercial” y supuestamente fiable.

En definitiva, la necesidad de la formación de docentes en la Educación Superior es necesaria e imprescindible, para ser docentes no basta saber el conocimiento o los contenidos específicos de su asignatura, es necesario tener las competencias docentes básicas inherentes a la profesión docente, como citamos anteriormente.

Además, el proceso educativo es una realidad compleja e inmersa en muchos aspectos que están para allá de las instituciones de enseñanza y de los centros formativos, que

implica en el análisis de distintos marcos referenciales que permean el universo docente y deben ser considerados al planificar una formación docente. Así pues, ratificamos la necesidad de políticas públicas para todos los ámbitos educativos, incluso la formación docente, afianzando la formación continua y valorando su importancia para la educación y el desarrollo profesional.

Pensar y plantear alternativas de formación docente para las instituciones de Educación Superior, permite reconocer una nueva realidad educativa, posibilitando la construcción de nuevos modelos educativos, más flexibles y contextualizados, pertinentes y relevantes para una educación que favorezca la integración de los distintos saberes del mundo y fomente los cambios sociales.

1.2.3 Formación Pedagógica docente

Como resultado de distintas lecturas profundizadas y reflexiones acerca del tema hemos entendido la formación docente como algo que, para la formación pedagógica, es un rompimiento de antiguos paradigmas, un cambio de postura ante la vida y su profesión, una práctica pedagógica más reflexiva y autónoma, que es el punto de partida para su desarrollo profesional.

Al mismo tiempo, el profesor necesita reconocer las creencias acerca de la educación, sus múltiples interpretaciones y representaciones metafóricas, así como la naturaleza de los procesos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje. Así pues, no basta conocer apenas el objeto de conocimiento de su asignatura y sus finalidades, hay que estar implicado en los objetivos de la educación, con su práctica docente, con el contexto institucional.

La formación pedagógica supone un recogido con desafíos y muchas cuestiones, sobre todo con relación a la formación pedagógico inicial. Juan Carlos Torre Puente (2019) propone una formación inicial basada en 3 núcleos temáticos: 1- Una formación inicial que trascienda la contraposición entre tradición e innovación; 2- Una formación inicial del profesorado que supere la dicotomía teoría-práctica y que considere toda la realidad

desde una perspectiva global; 3- Una formación inicial del profesorado que considere al ser humano socio comunitariamente y en su integralidad individual.

Los tres núcleos temáticos citados presentan de manera subyacente la “dicotomía” o “dualidad”, como características inherentes al proceso educativo. El núcleo temático 1 nos enseña la tradición y la innovación; en las últimas décadas el proceso educativo ha pasado por muchos cambios y esa cuestión siempre está presente junto con el dilema de lo que permanece y de lo que puede ser cambiado con el objetivo de realizar la misión esencial de la educación. Vale resaltar que en el entorno educativo el concepto de tradición está asociado a una enseñanza enfocada en la transmisión de conocimientos, un profesor que controla el proceso y un alumno pasivo. En cambio, la innovación representa una enseñanza centrada en el aprendizaje, el alumno es libre para alcanzar el conocimiento y construirlo, y el profesor es el orientador de todo el proceso.

Resulta complicado extraer y definir lo que permanece y lo que se cambia ante a una categorización demasiada dicotómica y polarizada en sus extremos, lo que suscita numerables preguntas y cuestionamientos. No podemos denegar la valía del rico patrimonio científico, ideológico, cultural y educativo construido por la humanidad, bien como de las propuestas de actuación pedagógica del pasado, es inviable prescindir de lo que ha sido construido y posibilitó el ser humano llegar hasta aquí. Igualmente, no podemos desconsiderar los cambios sociales provenientes de la globalización, los movimientos migratorios que añaden valor y cambios a la cultura de los distintos entornos, y la tecnología con sus nuevas formas de interacción social, abriendo nuevas portas para el conocimiento y la educación.

Es importante superar esa polarización simplista y reduccionista, lo que no significa sintetizar ambas posiciones y tampoco integrarlas, sino descubrir nuevos caminos en que el proceso de enseñanza y aprendizaje promueva la creación de sujetos libres y constructores de nuevos conocimientos, como propone el filósofo Gert Biesta (2016), valorizando fuertemente la relación profesor alumno.

Siguiendo a Levinas, sostiene que para que los estudiantes construyan su subjetividad y crezcan como personas no basta con que sean ayudados a comprender e interpretar los conocimientos disponibles a través de sus

propios actos de significación, sino por medio de la dirección del otro. En ese sentido, la enseñanza no se entiende ya como un mecanismo de control que considera el estudiante como un mero objeto receptor y obediente, sino como un proceso que convoca la subjetividad del estudiante interrumpiendo su egocentrismo, su ser consigo mismo y para sí mismo y que posibilita, sin autoritarismo, que el estudiante se convierta en un autor que habla y se dirige como sujeto al profesor (Biesta, 2016, pp 388-389 op.cit)

El segundo núcleo temático propone una formación inicial del profesorado que supere la dicotomía teoría-práctica y que considere toda la realidad desde una perspectiva global. En su periodo de formación. Los profesores suelen realizar sus prácticas en entornos similares a los que van a ejercer su profesión, no permitiéndolos vivir experiencias distintas y diversificadas. Ese tipo de práctica refuerza el efecto burbuja, es decir, perpetúan la burbuja educativa en la que están insertados, impidiéndolos de abrir nuevos horizontes profesionales.

Además, la docencia universitaria casi siempre asume la tarea de explicar los contenidos que después serán efectivamente aplicados en la práctica de la enseñanza, lo que supone que hay una separación en lo que se aprende teóricamente en las clases y lo que se pone en práctica en el ejercicio de la docencia, o bien que hay un sitio para la reflexión y otro para la práctica. Eso contradice todo el proceso de aprendizaje significativo que consiste en la interacción del sujeto con el objeto, en la observación y reflexión a partir de experiencias cotidianas.

El proceso educativo es único. Sea en los contextos universitarios o escolares, aunque no tengan los mismos contenidos y metodologías, la estructura, la finalidad y la esencia son las mismas. Fomentar en los futuros profesores el análisis de las acciones educativas en las universidades y las escuelas, reconociendo las dimensiones educativas lo que le posibilitará su autonomía y la tomada de decisiones entre la teoría y la práctica. Es muy importante que el futuro educador mire hacia sí mismo como un agente transformador que está contribuyendo con el desarrollo social, bien como su crecimiento personal.

Finalmente, el tercero y último núcleo temático menciona Una formación inicial del profesorado que considere al ser humano socio comunitariamente y en su integralidad individual. Este núcleo se refiere al desarrollo integro de la persona en los ámbitos

personal y social, el pensamiento pedagógico sostiene ese punto de vista y lo tiene bien establecido.

En el informe de la UNESCO declara que “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación del siglo XXI” (2015, p. 38). Tener en cuenta el pensar, el sentir y el actuar, trabajando de manera conjunta como un componente a ser desarrollado por el sujeto, tiene un valor inmensurable para la educación, el desarrollo y el aprendizaje.

Se trata incluso de ir algo más allá, es decir, de tener en el horizonte formativo de los futuros profesores y, por ende, de los estudiantes con los que luego trabajarán, la potenciación de una razón que es a la vez comprensiva y activa, de una emocionalidad reflexionada y transformadora, y de una acción pensada y querida”. (Torre, 2019, p 20)

Sin embargo, la eficacia educativa no corresponde únicamente a la actuación del profesor de manera aislada, sino al impacto y la huella que produce en los alumnos, en el equipo, en la institución y en toda la comunidad educativa; el profesor es un agente transformador de la realidad social e individual.

Por lo tanto, todos esos aspectos deben ser objeto de análisis en el momento de planificar la formación docente, puesto que es importante entender los parámetros de la educación, analizarlos y diagnosticarlos garantizando que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean priorizados.

No obstante, la construcción de las competencias docentes digitales exige que las competencias docentes básicas estén desarrolladas y apropiadas por el profesor, ambas deben estar vinculadas. Además, es importante un conocimiento didáctico profundo que permita la ruptura de antiguos paradigmas respecto a la tecnología, posibilitando la construcción de nuevas habilidades y competencias.

Según el documento del INTEF (2017), la formación en competencias es un imperativo curricular que hasta ahora ha estado poco desarrollada, además de no existir un marco de referencia común. Desarrollar la competencia digital y aplicarla en el sistema

educativo exige una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y sobre todo que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia.

La competencia digital docente se hace vulnerable si no hay un marco común de referencia que permita su acreditación y un plan de formación coherente con una propuesta de indicadores evaluables que permita reforzar una de las áreas de la profesionalización docente peor atendidas en la formación inicial (INTEF 2017.p.2).

Siendo así, hay que pensar en la importancia de expandir y significar el repertorio tecnológico y digital de los profesores, construyendo competencias para una práctica pedagógica fundamentada en un nuevo paradigma. Vale resaltar que no es una cuestión técnica, no se trata de modelos operativos, hay pensar más allá del instrumental y plantear una formación docente para que el dominio de las nuevas tecnologías digitales sea competente crítico, reflexivo; eso ratifica la necesidad de un trabajo transversal entre ambas competencias.

1.3 Cuestiones de la Investigación

Las cuestiones de nuestra investigación están asociadas a los siguientes ámbitos, en los cuales nos interrogamos:

La actuación profesional, formación, así como el desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.

- ¿Cuáles son las nuevas competencias necesarias para el trabajo del docente y su práctica pedagógica?

Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.

- ¿Qué saberes preceden para la utilización de la tecnología por los profesores? ¿Es importante la utilización de la tecnología en la Educación?

Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.

- ¿Cuáles son las competencias docentes básicas necesarias para la construcción de las competencias docentes digitales?

La relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente.

- ¿Cuál es la relación entre las competencias digitales docentes y el desarrollo profesional?

1.4 Objetivos

Con respecto a los objetivos, y en consonancia con las cuestiones de investigación, centramos la atención en los tres siguientes:

1. Analizar el proceso de adquisición de competencias docentes digitales para el desarrollo profesional.
2. Identificar las necesidades formativas de los docentes de la educación superior, considerando sus competencias digitales actuales y las que son necesarias según el perfil ideal para construirse para su desarrollo profesional.
3. Elaborar una propuesta de formación docente continuada enfocada en el desarrollo profesional y la adquisición de las competencias digitales de este profesorado.

1.5 Presentación

Primero, haremos un análisis del proceso de adquisición de las competencias digitales utilizando la metodología cuantitativa, a través de un instrumento /cuestionario de recogida de información, previamente validado. Realizaremos un estudio detallado y descriptivo con preguntas claras específicas acerca del tema y direccionadas a obtener las respuestas pertinentes que posibilite responder las cuestiones y respuestas referentes al problema de investigación.

A continuación, utilizaremos la metodología historias de vida para profundizar el estudio a partir de los relatos, es decir, seguramente la narrativa de los profesores nos ofrecerá un excelente material de análisis, así como, una perspectiva subjetiva acerca de la realidad del profesor y de la comunidad educativa. Además, el estudio narrativo produce análisis e interpretaciones que generan un espacio de construcción de significados, lo que es imprescindible para la construcción de un plan de formación, que es el objetivo final y la culminación de esa investigación.

Resaltamos que ambos instrumentos fueron formulados con la finalidad de contestar y asegurar el cumplimiento del objetivo propuesto.

Posteriormente y tras el análisis detallado del proceso de adquisición de competencias docentes digitales, a través de los instrumentos de recogida de datos citados, identificaremos las necesidades formativas de los profesores investigados. Para ello vamos a especificar las competencias digitales actuales y las competencias que deberán ser desarrolladas.

Puesto que tendremos los datos necesarios para obtener un perfil docente actual, igualmente tendremos los datos para formular un perfil docente digital. Ambos perfiles son de extrema importancia para identificar las necesidades formativas, ese es un punto clave para la elaboración de la propuesta de formación manteniendo su coherencia y fiabilidad a los objetivos propuestos.

Para finalizar este reporte, aunque a nuestro juicio sea un nuevo inicio, vamos a elaborar una propuesta de formación docente inicial y permanente, puesto que valoramos la importancia de la formación inicial y su continuidad como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Además, en la propuesta de formación, serán consideradas y examinadas con aprecio y prioridad todas las informaciones recogidas, materiales leídos e investigados, dado que dicha propuesta estará enfocada en la adquisición de las competencias docentes digitales, su proceso a partir de la trayectoria profesional y formación inicial del profesor, así como, su influencia en el desarrollo profesional del profesor.

En el cuerpo de ese trabajo abordaremos los temas relevantes y subyacentes para la adquisición de las competencias docentes digitales y la formación docente. En ese sentido, lo hemos compartido en tres capítulos con contenidos distintos pero contextualizados, los cuales son ejes centrales para la investigación y la comprensión del problema, bien como la elaboración del Plan de Formación.

Primera Parte: MARCO TEÓRICO

2 La Sociedad de la Información y del Conocimiento

2.1 Mínima caracterización de la Sociedad de la Información y del Conocimiento

Hace tiempo, precisamente desde los años ochenta que hacemos parte de una revolución con relación a la gestión del conocimiento y los medios de acceso al mismo. Podemos comparar ese fenómeno con la llegada de la imprenta y su impacto en la sociedad, o bien con la escritura en tiempos lejanos.

La sociedad del conocimiento se establece especialmente con la llegada del internet que posibilita un acceso democrático a los contenidos, así como su creación a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

En la sociedad actual hay una discusión con relación al concepto de Sociedad del Conocimiento; es decir, hay una reflexión acerca del significado y la diferencia entre sociedad del conocimiento y sociedad de la información. A partir de numerosos estudios e investigaciones, consideramos que la sociedad de la información se transforma en sociedad del conocimiento, visto que la información pasa por el contexto socio cultural, por el análisis e interpretación de sus usuarios, así como el pensamiento crítico de los mismos.

Aunque el análisis conceptual de la sociedad del conocimiento y de la información se confunda, su génesis es diferente, a lo largo del tiempo se va construyendo una intersección. El desafío es evaluar el carácter disciplinar y subjetivo considerando el proceso del conocimiento como fruto de la organización social y su complejidad.

Desde los años setenta, con el evento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se vivía en la sociedad de la información. Sin embargo, los cambios sociales y culturales conllevaron a la sociedad del conocimiento, donde es posible un enfoque colaborativo, crítico y ético, buscando la realización personal del individuo en la medida que contribuyen al tejido social y a la sustentabilidad ambiental (Tobón, Guzmán, Hernández, y Cardona, 2015).

Según Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, (2015), actualmente el valor más apreciado en la sociedad es el conocimiento y no la información. Así, la conceptualización y definición de la sociedad del conocimiento se entiende como un conjunto de comunidades y sujetos que gestionan, crean, socializan y manejan los distintos saberes articulados con el contexto, trabajando de manera colaborativa, ética y crítica en la gestión y uso de las TIC.

En esa perspectiva podemos enumerar las principales características de la sociedad del conocimiento:

- a. Gestión y co-creación del conocimiento: identificar los problemas, buscar fuentes pertinentes, procesar, organizar y realizar adaptaciones en el conocimiento; crear, innovar y aplicar el conocimiento a la resolución de problemas;
- b. Trabajo colaborativo: enfocarse en una misma meta, actuar con un plan de acción acordado, unir las fuerzas de todos, comunicarse con asertividad y resolver conflictos que se presenten; lograr que cada integrante asuma sus responsabilidades y mejorar continuamente mediante la reflexión grupal.
- c. Gestión del cambio y afrontamiento de la incertidumbre: en los nuevos entornos sociales.
- d. Uso de las TIC: son los medios por los cuales se busca, selecciona, procesa y transmite información sobre hechos y se promueva la interacción mediante el uso de los computadores. (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

Asimismo, aunque haya una diferenciación entre los conceptos y sus respectivas categorías, ocurre un momento donde se da un encuentro de ambos conceptos como establece Valderrama (2012). Cita la exigencia de un modelo único de tecnologías de la comunicación e información TIC, y a la construcción de un modelo de creación de subjetividad tecnológica.

La sociedad del conocimiento se comparte en subclases que actúan en la educación, en las organizaciones sociales, la ciudadanía y el medio ambiente. En ese sentido dicha

sociedad está sometida a los cambios y transformaciones continuas en el conocimiento, la tecnología y los procesos socioculturales.

En la perspectiva educativa, la Sociedad del conocimiento es de gran relevancia priorizando la formación integral de los ciudadanos promoviendo el pensamiento crítico, un proyecto de vida ético y colaborativo, la capacidad de crear y el desarrollo de la competencia metacognitiva.

Igualmente, vale citar algunos elementos metodológicos claves que están implicados en la práctica y a servicio de la sociedad del conocimiento, los cuales se pueden manejar y utilizar en distintas situaciones, no necesariamente en esa orden, pero siempre de manera reflexiva.

- 1) Identificar el problema / necesidad: Solucionar considerando el contexto. Fijar objetivos y metas.
- 2) Trabajar de colaborativamente: Trabajar y relacionarse con otras personas para la resolución del problema, utilizando las TIC.
- 3) Investigar el objeto de conocimiento en internet: Identificar el problema y experiencias sobre el mismo.
- 4) Asimilar / co-construir el conocimiento: Organizar, seleccionar, comprender, reflexionar y acomodarlo.
- 5) Solventar los problemas desde una perspectiva global.
- 6) Proceder con ética. Actuar dentro de la concepción de los valores universales.
- 7) Laborar con metacognición: Desarrollar y enriquecer el abordaje del problema de manera colaborativa, valorando las aportaciones de todos, internalizando los distintos aprendizajes y sistematizándolas con el apoyo de las TIC, para hacer frente al problema.
- 8) Compartir y socializar los saberes previos.

Precisando mejor la idea, la sociedad del conocimiento se trata de un colectivo, una comunidad o un grupo de personas que trabajan colaborativamente, solucionando

problemas subordinados al contexto mediante el apoyo de la tecnología. Su impacto es significativo, una vez que está respaldado en cuatro pilares: la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y una educación de calidad para todos (UNESCO, 2018).

Se hace necesario e importante construir nuevos caminos y enfoques que respondan a las exigencias del contexto actual, que favorezcan el proceso de transformar la sociedad de la información en sociedad del conocimiento, considerando las tres dimensiones del sujeto: individual, social y ambiental (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

No obstante, esta nueva realidad tuvo como consecuencia directa y significativa la construcción de un nuevo entorno educativo y social, permitiendo el acceso al conocimiento a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ese cambio de paradigma ha despertado algunos incómodos en las instituciones educativas. Por un lado, el profesor se sintió amenazado e intimidado, sin formación digital, sin conseguir acompañar la velocidad de la tecnología y sus infinitas posibilidades. Por otro lado, los alumnos se han empoderado sintiéndose en igualdades de condiciones al profesor con relación a búsqueda y creación de contenidos.

Conviene subrayar que esa nueva realidad conlleva a nuevos retos para los alumnos, profesores y toda la comunidad escolar, en su manera de vivir, relacionarse, comunicarse y aprender. El docente hay que estar capacitado para orientar los alumnos e integrar la tecnología de manera didáctica utilizando y disfrutando de todas las posibilidades pedagógicas que ella nos ofrece. Vale resaltar que la formación docente es condición sine qua non para la correcta integración de las TICs y el desarrollo de las competencias exigidas para tal. Así, la competencia digital docente, no es solo indispensable, sino que supera la definición y concepción meramente digital.

Sin embargo, el análisis del proceso de adquisición de dicha competencia, así como sus implicaciones teóricas y prácticas demanda un estudio profundizado y etimológico acerca del tema y del término “competencia”, que actualmente es objeto de debate y controversias en la literatura científica.

Algunos autores relacionan competencias con habilidades para utilizar instrumentos mediadores en un dado contexto con un objetivo definido. También se puede entender como un repertorio de comportamientos o recursos cognitivos que resultan eficaces o una serie de habilidades específicas o modos de actuar para resolver un problema (Guzmán y Marín, 2011).

En relación con la educación hay varias definiciones para la competencia digital y los elementos que la conforman. Así pues, podríamos considerarla como la capacidad de emplear la tecnología con el objetivo de enriquecer el proceso de aprendizaje. Sobre esta base se podría hacer una primera diferencia entre las habilidades centradas en la propia tecnología y las que se refieren a su aplicación desde un punto de vista pedagógico (Hernández-Martín, 2008).

Por otra parte, otros autores han añadido otras competencias que deben estar presentes dentro de la digital, como la actualización profesional, las repercusiones de las TIC en su campo de conocimiento y las actitudinales que comportarían la presencia mantenida de una actitud crítica y abierta ante la sociedad actual y la tecnología (Marqués, 2008b).

Igualmente, la UNESCO, en su informe de 2008, ha incorporado la competencia comunicativa, es decir, la aptitud de los profesores para mantener contacto con los alumnos, expertos o colegas para compartir ideas, conocimientos y experiencias que enriquezcan el proceso educativo.

Por consiguiente, si consideramos las definiciones anteriores de la competencia digital, eso significa que el profesorado necesitará de una formación inicial y continuada en las diferentes dimensiones de las TIC. Concretamente eso implica en la necesidad de la toma de conciencia del colectivo docente y el reconocimiento acerca de la exigencia de formarse en ese tema, y su importancia para su desarrollo profesional y el desarrollo del aprendizaje por los alumnos.

Así pues, es imprescindible la realización de un diagnóstico de las necesidades formativas de cada centro y sus respectivos docentes, tanto en lo que toca a las competencias básicas docentes como en las competencias digitales. Eso vale para los

alumnos y los profesores, el diagnóstico debe ser construido a partir de datos precisos sobre los puntos y prioridades al planificar la formación del profesorado.

Sin embargo, no podemos olvidar que es imprescindible que el trabajo de los docentes y de los alumnos, el acceso a los contenidos y la producción de conocimiento se desarrollen en entornos seguros y bajo garantías de expertos en el tema. Por lo cual, esto implica en una inversión financiera, personal y técnica, con un mantenimiento de alto nivel, precauciones en los posibles errores y que garantice una constante actualización.

Vale resaltar que nuestro objetivo no es que el docente, en cualquier nivel de su formación y actuación, desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, se convierta en un experto en tecnología, sino que el profesor comparta sus conocimientos y actúe con sus competencias docentes y su actividad pedagógica real en consonancia con las TICs. Si hay alguna necesidad de orientación individualizada por parte de expertos acerca de las estrategias y fundamentos técnicos, son casos individuales que deben ser tratados con la debida atención por la Institución o Centro Educativo, su equipo directivo y pedagógico.

Siendo así, es incuestionable que el mundo digital es una realidad significativa y relevante, pero igualmente es incuestionable la necesidad de una formación previa y eficaz, precisamente porque la tecnología no es un modismo o un fenómeno pasajero, al contrario, conquista un espacio cada vez mayor y más importante en la educación y en el medio profesional. En efecto, la formación docente es un punto central en ese proceso y ratificamos que el éxito de nuestro sistema educativo está relacionado, en grande parte, a gestión y encaminamiento que haremos con ese tema.

2.2 Las TICs y la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

La Sociedad de la Información y del Conocimiento está intrínsecamente vinculada y depende en gran medida de los procesos de implementación de la alfabetización digital, así como, todos los puntos y factores que ella abarca. Con respecto a los docentes, punto clave para el desarrollo de esta sociedad, el proceso de adquisición de las competencias digitales es un tema que demanda una investigación detallada y minuciosa considerando los distintos factores y aspectos que lo conlleva. Además, conviene subrayar que este es el punto de partida para la construcción y elaboración de un Plan de formación docente.

Ratificamos que este proceso debe promoverse desde un enfoque sociocrítico acerca del entorno tecnológico, priorizando la capacidad de análisis y el pensamiento crítico de los docentes. Dicho de otra manera, no es precisamente una cualificación extensa en habilidades y competencias técnicas en el manejo de las TIC que garantizará su correcta utilización y la calidad en la educación, sino que lo importante y significativo es el cambio de pensamiento y actitud que posibilitará la construcción de la capacidad de creación crítico-reflexiva y colaborativo-creativa.

La alfabetización digital debe dar continuidad a ese logro social y convertirse como un reto que posibilite un cambio de actitud, promueva la innovación, la gestión del conocimiento y la reflexión acerca del currículo escolar. Aunque, haya mucha controversia en ese proceso, lo que dificulta un cambio progresivo y realmente transformador.

En ese sentido, consideramos la formación docente imprescindible en ese proceso, a nuestro entender la más importante, precisamente, porque es la que concierne al trabajo con el docente, su predisposición actitudinal, su pensamiento crítico y, por supuesto, la posibilidad de mudanza. Así, los sujetos, fruto de procesos formativos reflexivos y significativos, han de ser los percusores de los cambios y las transformaciones.

Con relación al termino alfabetización digital, recordamos que es un proceso complejo que engloba un conjunto de conceptos, habilidades y competencias las cuales están

implicadas las instituciones, el profesorado, las políticas públicas y toda la comunidad educativa.

Históricamente, no podemos olvidar que el proceso de alfabetización formal sigue siendo de suma importancia para la alfabetización digital, visto que fue un primer paso hacia la igualdad de oportunidades y un camino para la accesibilidad al conocimiento. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la alfabetización mediática es para allá de la utilización de ordenadores y los artefactos tecnológicos. Una vez que simplificamos el término y consideramos únicamente su utilización técnica, estamos comprometiendo su función social y educativa.

Además, la dimensión educativa y social de la tecnología exige el dominio de una diversidad de conocimientos previos, de distintas naturalezas, compleja y subjetiva. Así pues, la llegada de la tecnología, así como, los diferentes medios mediáticos demandan una transformación en la sociedad, con cambios de hábitos, costumbres y pensamientos, construyendo una nueva cultura a partir de ese contexto.

Alfabetizarse digitalmente pues, supone una oportunidad para construir desde el conocimiento, una educación igualitaria, reflexiva y crítica hacia un mundo mejor. También, supone un reto para la educación, para el desarrollo profesional docente y el rompimiento de antiguos paradigmas, experimentando un cambio de actitud y postura en su práctica diaria y pedagógica.

Concretamente, estamos inmersos en la denominada Sociedad del Conocimiento, o sea, es imprescindible posicionarse ante los cambios digitales, gestionar la relación entre el saber y el conocimiento, apropiarse de la tecnología como agente transformador. En cambio, los niveles de analfabetismo digital son muy altos y por consiguiente la sociedad las actitudes demuestran actitudes de retroceso ante la innovación y el cambio, sobre todo con relación a la educación.

Antes de nada, es más importante y significativo promover y afianzar nuevas formas de pensar y actuar que únicamente aportar recursos materiales. En efecto, el impulso hacia la Sociedad del Conocimiento resulta esencial para un cambio de actitud fundamental que promueva la alfabetización digital. Además, la formación del sujeto que va a

gestionar y actuar en esta sociedad digital es muy importante, es decir, todo el proceso de creación y construcción de nuevos contenidos y herramientas tecnológicas, deben estar integrados y en total consonancia con la educación.

La alfabetización mediática ya no es inalcanzable, sino una necesidad para el desarrollo profesional, las relaciones laborales y sociales, por lo cual se hace necesario la definición de un proyecto de formación docente que promueva el desarrollo profesional, integrando y priorizando el proceso de adquisición de las competencias docentes digitales y sus variables significativas.

Las TIC posibilitan el acceso a la información de manera democrática su utilización y abstracción. Esto promueve un potencial necesario para transformar los ámbitos educativos y sociales, esto es, la inversión en espacios formativos, conocimiento y alfabetización digital no es únicamente una prioridad de la educación sino una prioridad social.

De la misma forma en que se integren las tecnologías en la función docente, es también necesario integrarlas de manera transversal en cada uno de los roles y funciones que desempeña el profesorado, es decir, en su desarrollo profesional, para que también sirvan como una herramienta de apoyo para potenciar sus funciones de gestión e investigación en la institución, así como las de responsabilidad social con el entorno, entre otras. Con ello se deriva, por tanto, la necesidad de que el profesorado desarrolle nuevas competencias digitales asociadas a cada uno de sus roles profesionales que son necesarios para una educación en la Sociedad del Conocimiento (Pozos, 2015, p.35).

Siendo así, el sistema educativo ha de promover la educación en TIC en consonancia con los básicos de la educación y una formación docente planificada de acuerdo con la realidad y entorno del profesorado. La formación docente es un pilar importante para el proceso de adquisición de las competencias digitales y su desarrollo profesional, es decir, fomentar acciones específicas de formación y avances en la elaboración de los contenidos.

A continuación, eso posibilitará el intercambio de experiencias y trabajos que facilitarán el acceso a nuevas ideas, modelos y procedimientos de actuación que favorezca el

trabajo docente y el aprendizaje en saber, es decir, saber hacer y saber ser. La alfabetización digital ya no es inalcanzable sino una necesidad vital para el desarrollo profesional, las relaciones laborales y sociales.

Por lo cual, se hace necesario la definición de un proyecto de formación docente que promueva el desarrollo profesional, integrando y priorizando el proceso de adquisición de las competencias digitales y sus variables significativas.

En suma, una de las funciones de las TIC es la capacidad de manejar la información para generar conocimiento. Por otro lado, esa capacidad es genuinamente humana, aunque el apoyo institucional sea imprescindible, la utilización de las TIC, la alfabetización digital y la adquisición de las competencias digitales son procesos subjetivos y de naturaleza cognitiva.

2.3 La Alfabetización Mediática y las TICs

Con relación a los cambios sociales, culturales e institucionales producidos a partir de la sociedad de la información y del conocimiento, podemos destacar Alfabetización Mediática y la adquisición de las competencias docentes digitales, así como todas las herramientas, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo como un marco de la postmodernidad.

En ese sentido, podemos considerar la llegada de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y su rápido desarrollo ha contribuido de manera significativa para el crecimiento de esa sociedad, bien como la necesidad de inversiones financieras y una planificación política y gubernamental para su implementación y progreso. Siendo así, es extremadamente importante un proyecto que promueva la construcción de habilidades y competencias para los sujetos que serán futuros usuarios, percusores y protagonistas de la Sociedad de la información y del conocimiento.

En efecto, la alfabetización mediática es el proceso de construcción de habilidades y competencias digitales que nos posibilita asumir una nueva postura frente a la tecnología, trabajando y actuando de manera crítica y articulada con el contexto y sus

distintos saberes. La adquisición de la competencia digital comprende la construcción de habilidades y competencias intelectuales, así como las prácticas docentes necesarias para el pleno desarrollo del sujeto en la sociedad de la información y del conocimiento.

El término nos remite a una dimensión educativa (Alfabetización) y una dimensión tecnológica (Mediática). Aunque el concepto de alfabetización esté vinculado al proceso formal de adquisición de la lectoescritura, el aprendizaje y la construcción del conocimiento, podemos considerar estos procesos desde una perspectiva digital y tecnológica, ratificando su importancia en ambas perspectivas.

Asimismo, en distintos contextos los estudios acerca de la alfabetización mediática nos indican que está vinculada a un eje que corresponde a las dimensiones individual/colectiva, técnica/tecnológica, instrumental y cultural. Actualmente, hay otras definiciones y conceptos que complementan estas dimensiones, en particular la perspectiva de la alfabetización mediática como una competencia, donde el sujeto actúa cognitivamente y meta cognitivamente a través de la tecnología, sus artefactos técnicos y sus infinitas posibilidades y articulaciones.

No obstante, si consideramos ambos procesos, individual y colectivo, no podemos olvidar de subrayar algunos aspectos imprescindibles al analizar la alfabetización mediática y la adquisición de las competencias docentes digitales, actuando y conectándose de manera integrada. Como sabemos, el aspecto individual y colectivo es la base, una vez que señala el conocimiento en el ámbito personal y social; igualmente el aspecto tecnológico se refiere al saber instrumental, y finalmente el saber instrumental/cultural que nos sugiere el tipo de conocimiento, aunque se haga necesario un instrumento para validarlo.

Siendo así, la ampliación del concepto de Alfabetización mediática abarca las tres dimensiones citadas. Sin embargo, todas se refieren a la concepción de la alfabetización mediática como un conjunto de conocimientos operativos y cognitivos que los individuos adquirieron a lo largo de la vida a partir de sus diferentes aprendizajes. Eso descarta la concepción que la supone como un resultado de la comprensión de conocimientos técnicos e instrumentales,

En otras palabras, el término “Alfabetización Mediática” es más que una habilidad operativa y técnica y tampoco se refiere únicamente al hecho de manosear un ordenador. Concretamente se trata de uno concepto subjetivo que implica aspectos operativos, cognitivos y metacognitivos, vinculado al contexto cultural en lo cual el sujeto o grupo analizado están insertados.

En concreto, la alfabetización mediática es una habilidad, una competencia construida por el sujeto a lo largo de la vida, que está sometida a la cultura y al contexto lo cual hacemos parte. Por consiguiente, aunque el aspecto instrumental y técnico sea importante, las dimensiones social, cultural y educativa tienen magnitud.

Por tanto, la Alfabetización Mediática está intrínsecamente relacionada con las capacidades y competencias para la utilización de las nuevas tecnologías, similar, en algunos aspectos, al proceso formal de adquisición de la lectura y escritura, aunque sean abordados y trabajados bajo una otra lógica.

En ese sentido, no podemos reducir la alfabetización mediática a la utilización operativa y técnica de la tecnología, alejándonos de su dimensión educativa y eficacia en la actuación social, lo que supone la inclusión y transformación social, lo que nos exige un conjunto de conocimientos previos de distintas naturalezas.

En un sentido figurado, la deslocalización de los saberes y su segmentación es parte de lo que los medios y las nuevas tecnologías proponen a la escuela. Cuando un niño puede hacer «zapping» y ello le posibilita leer entrecruzadamente un espacio de noticias y otro deportivo o cuando se conecta a Internet y visita sitios con contenidos diversos, estamos asistiendo a una nueva forma de entender los procesos de lectura y escritura. El estudio de los procesos de alfabetización no puede quedar ajeno a estas transformaciones. En tal sentido, vale discutir dichos cambios, realizando un recorrido crítico del concepto que permita identificar hitos fundamentales en la reconstrucción del mismo (Pérsico y Contín, 2005, p. 179).

Igualmente, es un proceso que implica el desarrollo de habilidades, la construcción de competencias y el pensamiento crítico para articular los conocimientos tecnológicos, sus herramientas e infinitas posibilidades a los distintos saberes del mundo. Vale resaltar que esta perspectiva no anula el relieve del aspecto operativo en la alfabetización mediática, aunque este no sea lo más significativo.

A pesar de ser un proceso personal e individual, su génesis está asociada al colectivo y al social, visto que la acción individual del sujeto supone transformar la sociedad y el contexto lo cual pertenece. Al mismo tiempo, no podemos olvidar que paralelo a los conceptos y cuestiones discutidas, hay que considerar el contexto histórico y cultural, donde podemos observar una gran contribución al desarrollo del sujeto y su inclusión digital en la sociedad.

Desde una perspectiva etnográfica, Street (1993) cuestiona la idea de una concepción dominante y única de la alfabetización y sostiene el modelo ideológico, entendiendo a la misma como un conjunto de prácticas o eventos sociales, que conllevan concepciones histórico-ideológicas del saber, así como presupuestos de aquello que vale como alfabetismo o analfabetismo. Al tratarse de eventos únicos que giran en torno a prácticas del mundo letrado, prefiere pluralizar (literal y metafóricamente) el concepto y hablar de alfabetizaciones, contextualizadas en los procesos culturales y las estructuras de poder propias del mundo social (Pérsico y Contín, 2005, p. 178).

Según Lev Semionovich Vygotsky (1995), el desarrollo humano tiene la marca del entorno histórico, social y cultural, es decir, el hombre se constituye y se forma a partir de estos elementos y un conjunto de aspectos subjetivos. Dicho de otra manera, el desarrollo y sus distintos caminos son influenciados por el contexto histórico social y por el grupo cultural. Así pues, podemos decir que la Alfabetización Mediática está relacionada con el contexto cultural, así como la construcción de las habilidades y competencias exigidas.

Siendo así, considerar la cultura al investigar las competencias docentes digitales y planificar la formación de profesores es abrir una gama de posibilidades, una vez que estamos inmersos en la cultura, la cual se presenta como una alfombra tejida y construida a partir de costumbres, valores y raíces culturales, mediadas y absorbidas a lo largo de la vida.

2.4 Las Tecnología y el Conocimiento

La tecnología asociada al conocimiento enseña la capacidad de transformar y propone posibilidades de intervención eficaz y creativa, permitiendo posturas reflexivo-críticas, la generación y gestión del conocimiento, así como, su difusión y aprovechamiento cooperativo. Igualmente, atiende a los objetivos de la educación revelándose como una herramienta de transformación y cambio social. Así, es importante apropiarse de la TIC sin desvincularse de la educación, sus valores y competencias básicas.

Es importante resaltar que estar alfabetizado digitalmente supone un logro de competencias, capacidades y habilidades para interactuar de manera inteligente con las tecnologías gestionando su complejidad y su función social de manera compartida y eficiente. Además, la alfabetización digital afecta todos los distintos ámbitos sociales y especialmente el entorno educativo, o sea, la inversión en un proyecto de formación docente y en la alfabetización digital en los contextos educativos es extremadamente importante, dado que la educación es la “herramienta” esencial para la transformación y desarrollo social.

La Association of College and Research Libraries y la American Association for Higher Education adoptaron en el año 2000 un estándar al que se denominó Information Literacy Standards. Se trata, según estas instituciones, de la competencia para identificar y determinar la naturaleza de la información requerida, asociada a las demás competencias necesarias para acceder, evaluar e integrar esa información a los conocimientos anteriores que la persona posee. (Pérez Tornero, 2006, p. 79).

En esa perspectiva, podemos considerar la alfabetización mediática como *“el uso de la tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información para poder desarrollarse en el marco de la sociedad del conocimiento”*. Conviene subrayar que construir competencias es un proceso que está intrínsecamente relacionada al cognitivo. En efecto, la alfabetización mediática no supone una dimensión meramente técnica, su génesis es cognitiva y metacognitiva.

Asimismo, el saber hacer, el conocimiento, la estrategia y la capacidad para generar conocimiento son ejes para todo el proyecto de formación. El conocimiento técnico es sólo un punto del proyecto educativo dado que, ese conocimiento debe estar integrado

e inmerso al proceso educativo. De manera que cualquier proyecto de formación digital o programa de alfabetización digital deben estar vinculados a la educación general y a una institución educativa.

Siendo la alfabetización digital, en su sentido más profundo, un aprendizaje para ejercer a lo largo de la vida, ella confiere al sujeto un poder transformador, sobre todo en lo que toca a la educación y la práctica pedagógica. Por lo cual, la formación docente es un reto para la integración de la tecnología en la educación, la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias digitales.

Así, una persona se considera alfabetizada cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir, comprendiendo una oración corta y sencilla, pero se espera que su desarrollo alcance un nivel en que pueda establecer relaciones y articular los distintos saberes. Además, ratificamos realizar las tareas del cotidiano y participar de manera proactiva en su grupo o comunidad también podemos considerar el sujeto alfabetizado funcionalmente, es decir, realiza actividades necesarias para el funcionamiento y eficiencia de su grupo y comunidad. La alfabetización funcional posibilita al sujeto utilizar la lectura, la escritura, el cálculo y los demás conocimientos para su desarrollo personal y de su entorno.

Por tanto, este nuevo paradigma supone una escuela que rompa con la alfabetización instrumental comprometiendo sus profesores y alumnos en la creación de contenidos, la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico. En definitiva, ese es un momento transformador para la educación, estamos en un proceso de construcción lo cual somos privilegiados de poder organizar, gestionar, pensar y reflexionar. En suma, inclinarse hacia un paradigma sociocrítico que integre las tecnologías vinculadas a la dimensión educativa y posibilite nuevas oportunidades, la gestión del conocimiento, así como, el desarrollo social y profesional.

Pero, cuando hablamos de alfabetización digital tenemos que ampliar el ámbito de lo que entendemos por ello, porque estamos redefiniendo muchos de nuestros modelos de vida y de trabajo, y se hace necesario el criterio de todos para construirla como nos gustaría que fuera. La llave para la construcción de la Sociedad del Conocimiento es la

suma de creatividad, ilusión, esfuerzo, productividad y capacidad de sufrimiento de las personas (Moreno Romero, 2006, p. 92).

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2007, p.7).

No obstante, el enfoque es un punto clave en la alfabetización digital y en la planificación de un proyecto de formación, así pues, un enfoque que prioriza las TIC en el contexto educativo, su metodología y sus modelos de ciudadanía, valores y conocimientos. De modo que nos quedemos atados a las habilidades o herramientas; es decir, en los artefactos técnicos en detrimento del proceso educativo y de las transformaciones sociales.

Trabajar, aprender y vivir en una sociedad cada vez más compleja, fundamentada en el conocimiento y con las informaciones en constantes cambios, se hace necesaria la utilización de la tecnología digital de manera eficaz.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están produciendo una transformación incesante en la vida de las personas, tanto en la forma de buscar la información, interactuar con otras personas, generar contenidos, bien como resolver los problemas cotidianos (Arzola, Loya y González, 2017).

Con relación a la educación, la tecnología tiene una tarea relevante, significativa e inclusiva, pues pueden posibilitar a los profesores y alumnos competencias para buscar informaciones, analizarlas y evaluarlas, desarrollar la autonomía y soluciones de problemas, transformarse en usuarios creativos, productores, comunicadores y colaboradores, y finalmente actuar como ciudadanos críticos, informados, empoderados y capaces de aportar valor a la sociedad.

Esta inclusión tecnológica en la que se encuentra la sociedad del presente ha posibilitado a las personas convivir con estos avances y aprender haciendo. Y todo ello de la mano de recursos, herramientas digitales que van surgiendo en nuestro entorno,

siendo que las personas de edades más precoces han logrado una mejor adecuación a esta transformación socio-tecnológica que ha marcado la era del segundo milenio (Area, 2015).

El docente desempeña el papel más importante y significativo en ese proceso, que es la labor de posibilitar a los estudiantes el camino para lograr esas competencias. También, es el encargado de pensar y construir las oportunidades de aprendizaje que permitan el uso y la integración de las TIC por parte de los alumnos para asimilar, aprender y gestionar ese conocimiento.

Siendo así, los docentes deben estar preparados para trabajar juntamente con sus alumnos las infinitas posibilidades de aprendizaje presentadas por las TIC, su utilización y su real contribución para el aprendizaje de los estudiantes; eso debería estar fijada como una competencia profesional básicas del docente. La formación docente es un punto de partida para el desarrollo profesional y el empoderamiento del docente, así como de sus respectivos alumnos, la competencia digital es clave.

Desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia. Es probablemente este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva “sociedad red”. La conectividad y el equipamiento irán llegando a todas las aulas, pero será más complicado que haya un suficiente nivel generalizado de competencia digital docente si no hay un marco común de referencia que permita su acreditación generalizada (no como algo opcional o reservado para quienes tengan afición a las aplicaciones y dispositivos informáticos) y desarrollar un plan de formación coherente con una propuesta de indicadores evaluables que permita reforzar una de las áreas de la profesionalización docente peor atendidas en la formación inicial (INTEF, 2013, p. 4).

Igualmente, los alumnos tendrán la oportunidad de disfrutar de los atributos que les aportan las TIC, es decir, aulas presenciales y virtuales con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios y que puedan enseñar de manera eficaz y significativa sus respectivas asignaturas, integrando conceptos, habilidades y competencias de estas. Beneficiarse de los inúmeros recursos educativos digitales permitirá a los docentes presentar a sus alumnos infinitas oportunidades, antes impensable, para asimilar los distintos contenidos.

Definitivamente, las prácticas educativas tradicionales, así como los modelos tradicionales de formación docente obsoletos y no presentan un plan para la adquisición y desarrollo de las competencias digitales docentes. También no priorizan que estos docentes fomenten en sus alumnos la autonomía y la capacidad de desarrollar las competencias indispensables para vivir y ejercer su ciudadanía en la sociedad actual.

Según Cabero y Barroso (2018), expertos en el estudio acerca de las tecnologías educativas declararon recientemente que las TIC generaron una mudanza pedagógica que viabiliza y fomenta experiencias y actividades direccionadas hacia un aprendizaje más profundo, significativo e interactivo. Las TIC, están suponiendo toda una revolución en los planes formativos de las distintas etapas educativas, con la finalidad de alcanzar una adecuación de los paradigmas educativos a las necesidades de los estudiantes de un determinado ciclo tecnológico (Viñals y Cuenca, 2016).

Igualmente, su uso pedagógico se define como una de las condiciones y procedimientos para el despliegue de la educación actual (Jiménez, Sancho y Sánchez, 2019). Los docentes perciben la tecnología y sus innovaciones como una gran oportunidad para lograr la dinamización, mejora y actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se demanda actualmente en la sociedad (Murillo y Krichesky, 2015).

Las TIC permiten alcanzar un mayor aprendizaje significativo, contemplando las particularidades de cada individuo (Maquilón, Mirete y Avilés, 2017). Asimismo, se obtienen altos indicadores de eficacia del proceso (González, Perdomo y Pascuas, 2017), una mayor dinamización del aprendizaje (Medellín y Gómez, 2018) y un papel más activo y protagonista de los alumnos (Mingorance, Trujillo, Cáceres y Torres, 2017), propiciando que estos agentes se encuentren más motivados en sus rutinas diarias (Laskaris, Kalogiannakis y Heretakis, 2017).

Actualmente, la mayoría de los profesores ven las innovaciones tecnológicas como una oportunidad de dinamizar las clases, mejorar y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, visto que es una demanda y una necesidad que se impone a la sociedad. Murillo y Krichesky (2015) reflexiona acerca de esos puntos en sus estudios e investigaciones, lo que nos ratifica que la tecnología ya no es más vista como un tabú y

los profesores están menos resistentes y más receptivos a su utilización, bien como el entendimiento de su función pedagógica y las innumerables posibilidades de aprendizaje.

En la vigente legislación educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se manifiesta que las TIC deben hacer parte de las distintas asignaturas del currículo que abordan los discentes y que deben contribuir de manera positiva en el proceso de aprendizaje a través de su utilización eficiente y significativa por parte de los docentes.

Conviene subrayar que la educación tiene un valor estratégico para la sociedad del conocimiento, ya que sin ella los procesos no ocurren y no se desarrollan, o sea, la sociedad del conocimiento exige nuevas competencias que dependen de la educación. El valor estratégico engloba tanto los aspectos políticos y sociales, como los aspectos pedagógicos, es decir, el aprendizaje, la formación docente y las transformaciones sociales que están intrínsecamente relacionadas con la educación.

Las TIC posibilita un aprendizaje significativo, una vez que considera la diversidad y peculiaridades de cada sujeto (Maquilón, Mirete y Avilés, 2017). Además, se alcanzan buenos indicadores de eficiencia del proceso (González, Perdomo y Pascuas, 2017), bien como un aprendizaje más dinámico (Medellín y Gómez, 2018) promoviendo la acción y el protagonismo de los alumnos (Mingorance, Trujillo, Cáceres y Torres, 2017).

Siendo así, es necesario e importante conseguir una integración segura y efectiva de la tecnología en los entornos de aprendizaje (Kumar y Kumar, 2018). Sin embargo, esta transformación educativa ha ocasionado una inquietud y preocupación en los docentes con relación a la preponderante imposición de tener que cumplir las necesidades de los alumnos, visto que estos poseen relevantes habilidades con relación a la competencia digital de los profesores hacen frente al proceso de enseñanza (Moreno, López y Leiva, 2018).

Por tanto, es primordial que los docentes tengan una formación para la construcción y adquisición de sus competencias digitales y estén capacitados para proponer a sus alumnos, de manera significativa, actividades, trabajos y discusiones, bien como las

infinitas posibilidades que la tecnología ofrece dentro do ámbito pedagógico. El enlace entre la tecnología y la pedagogía debe ser prioridad en los procesos educativos, en los programas formación docente inicial y continuada, considerar y valorar la dimensión educativa de la tecnología es un reto prioritario.

2.5 La tecnología, la información y el conocimiento

La tecnología debe estar asociada al conocimiento, así se desarrolla la capacidad de transformar y propone posibilidades de intervención eficaz y creativa, permitiendo posturas reflexivo-críticas, revelándose como una herramienta de transformación y cambio social. Es importante resaltar que estar alfabetizado digitalmente supone un logro de competencias, capacidades y habilidades para interactuar de manera inteligente con las tecnologías gestionando su complejidad y su función social de manera compartida y eficiente, dado que la educación es la “herramienta” esencial para la transformación y desarrollo social.

Asimismo, el saber hacer, el conocimiento, la estrategia y la capacidad para generar conocimiento son ejes para todo el proyecto de formación. El conocimiento técnico es sólo un punto del proyecto educativo dado que, ese conocimiento debe estar integrado e inmerso al proceso educativo.

La UNESCO confirió a la alfabetización digital su sentido y funcionalidad como preparación para la vida. Eso conlleva a una a revisión íntegra de los currículos educativos y los procesos de integración de la tecnología en los centros de enseñanza, y en los proyectos de formación. Este nuevo paradigma supone una escuela que rompa con la alfabetización instrumental comprometiendo sus profesores y alumnos en la creación de contenidos, en la investigación y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Ese es un momento transformador para la educación, estamos en un proceso de construcción lo cual somos privilegiados de poder organizar, gestionar, pensar y reflexionar, inclinándose hacia un paradigma sociocrítico que integra las tecnologías a

la dimensión educativa posibilitando nuevas oportunidades, una gestión democrática e inclusiva del conocimiento, el desarrollo social y profesional.

Cuando hablamos de alfabetización digital tenemos que ampliar el ámbito de lo que entendemos por ello, porque estamos redefiniendo muchos de nuestros modelos de vida y de trabajo, y se hace necesario el criterio de todos para construirla como nos gustaría que fuera. La llave para la construcción de la Sociedad del Conocimiento es la suma de creatividad, ilusión, esfuerzo, productividad y capacidad de sufrimiento de las personas. (Moreno Romero, 2006:92)

La tecnología tiene una tarea relevante y significativa en la educación, promoviendo a los profesores y alumnos nuevas competencias para investigar, buscar informaciones, analizarlas y evaluarlas, además posibilita el desarrollo de la autonomía y soluciones de problemas. Transformarse en usuarios creativos, productores, comunicadores y colaboradores, actuando como ciudadanos críticos, empoderados y capaces de aportar valor a la sociedad es tarea de una educación competente digitalmente.

En el Cumbre Mundial de la Información, que tuvo lugar en Ginebra (2003), en el cuerpo del documento está declarada y ratificada la necesidad de una formación para la utilización de las tecnologías, considerando su dimensión educativa y formativa.

Cada persona debería tener la posibilidad de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para comprender la Sociedad de la Información y la economía del conocimiento, participar activamente en ellas y aprovechar plenamente sus beneficios. La alfabetización y la educación primaria universal son factores esenciales para crear una Sociedad de la Información plenamente integradora, teniendo en cuenta en particular las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. A la vista de la amplia gama de especialistas en las TIC y la información que son necesarios a todos los niveles, debe prestarse particular atención a la creación de capacidades institucionales. (ONU-ITU, 2004, p. 5)

El docente desempeña el papel más importante y significativo en ese proceso, que es la labor de posibilitar a los estudiantes el camino para lograr esas competencias, así como pensar y construir las oportunidades de aprendizaje que permitan el uso y la integración de las TIC por parte de los alumnos para asimilar, aprender y gestionar ese conocimiento.

En ese sentido, los docentes deben estar preparados para trabajar juntamente con sus alumnos las infinitas posibilidades de aprendizaje presentadas por las TIC, su utilización y su real contribución para el aprendizaje, ratificando la importancia de formación para la construcción y adquisición de sus competencias digitales, bien como el desarrollo de habilidades para que estén capacitados y aprovechen las infinitas posibilidades y oportunidades ofrecidas pela tecnología con sus alumnos.

La formación docente es un punto de partida para el desarrollo profesional y, consecuentemente, para el empoderamiento del docente. Reiteramos que la educación está en un punto estratégico y de gran importancia para la sociedad de la información y del conocimiento, así como para los medios educativos y la construcción de un proyecto para la alfabetización digital. De acuerdo con Kumar y Kumar (2018) es ello que la sociedad demanda una inclusión efectiva de la tecnología educativa en el ecosistema académico.

Por tanto, los nuevos paradigmas tecnoeducativos de la sociedad de la información y el conocimiento requieren que el docente disponga de un determinado nivel de competencia digital para poder llevar a cabo con eficacia diversas acciones formativas desde una perspectiva innovadora, fundamentada en la utilización de herramientas y metodologías emergentes que se han ido incorporando paulatinamente a los espacios educativos como consecuencia de los avances tecnológicos e investigaciones que demuestran su validez y relevancia en estos ámbitos (Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero, 2019).

Además, la transversalidad y/o interdisciplinariedad entre la tecnología, la información, el conocimiento y la educación hace más amplia la visión del mercado de trabajo, surgiendo nuevas oportunidades para profesionales especializados, nuevos productos y servicios educativos, ampliando el concepto de educación y vinculándola a otras áreas de conocimiento.

3 Las Competencias Docentes Digitales

3.1 La competencia digital y el Desarrollo Profesional

Ante todos estos cambios sociales, tecnológicos y educativos, citados anteriormente, es incuestionable que el profesor universitario afronta grandes desafíos para que sea posible desarrollarse y estar apto a la Sociedad del Conocimiento, lidiar con los nuevos modelos y concepciones con relación a la enseñanza, el aprendizaje y su formación docente. En ese sentido, emergen nuevas metodologías, funciones, competencias y se hace necesario construir una nueva postura y actitud que le permitan hacer frente a los aspectos indispensables para interactuar con las TIC (Pérez Tornero, 2006).

La competencia digital de los docentes está logrando, cada vez más, un valor añadido en la educación, dado que la sociedad confirma su naturaleza tecnológica, sobre todo en los entornos profesionales.

Al mismo tiempo, desarrollar las competencias del profesorado, utilizarla e integrarla de manera reflexiva y crítica a esa tecnología, es una labor que demanda dedicación y cambios estructurales, pues son caminos y desafíos para la formación docente. Además, la competencia digital de los futuros docentes adquirió un valor añadido en la educación, visto que la sociedad posee una nueva naturaleza, la tecnológica.

Es innegable que la tecnología se ha instalado en gran parte de la vida de las personas, en distintos sectores de la sociedad, siendo la educación uno de los ámbitos donde actualmente las innovaciones se están concretando y consolidándose, con mayor alcance, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, Cáceres y Alonso, 2018).

En otras palabras, estar abierto al cambio, tener compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida, lidiar de manera positiva con la diversidad, manejar las TIC de manera interactiva, analizando críticamente las informaciones puestas, apropiarse de un comportamiento ético, gestionar el conocimiento y su formación continua, son ejes centrales para desarrollar en la formación docente y puntos clave para el perfil del profesor en la sociedad de la información y del conocimiento.

Sin embargo, todas esos retos e implicaciones requieren referentes apropiados que les orienten a la toma de decisiones con relación a las variables y caminos que posibilite una formación permanente del profesor, contestando a las necesidades actuales y futuras de dicha sociedad. Por tanto, la formación es el principio y el gran paso para el acceso a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, considerando todas sus vertientes, posibilidades y efectos.

Por consiguiente, la competencia digital posibilitará al profesor desarrollarse profesionalmente y hacer parte de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, dado que, todas las competencias citadas anteriormente estén desarrolladas, internalizadas y que sean parte de su realidad, de su práctica docente, su postura ética ante su equipo de trabajo y sus alumnos, y sobre todo el profesor deberá estar abierto a Aprender a Aprender, tanto en los aspectos personales como en los profesionales, eso implica en romper con antiguos paradigmas, renunciar al lugar de detentor del saber y entender el aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida.

La preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. (Medina y Domínguez, 1997, p.87)

Conviene ratificar que la incorporación de las TIC en la educación y la formación docente están intrínsecamente relacionadas al Desarrollo Profesional Docente, con lo cual podemos afirmar que el aprendizaje a lo largo de la vida, citado anteriormente, es su punto clave y el gran paso para la Sociedad del Conocimiento. Así pues, el desarrollo profesional tiene un propósito formativo tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional, propiciando la construcción de nuevas competencias a lo largo de la vida.

Actualmente, el desarrollo profesional docente, su concepto y definición está en evidencia en toda la comunidad educativa y académica con inúmeras investigaciones y un estudio profundizado. De acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia de España respecto a la competencia digital docente necesaria para la Sociedad del conocimiento,

es ineludible la construcción de un Plan para la incorporación de la competencia digital y su proceso de adquisición en el desarrollo profesional docente.

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (MEC, 1992, p.37)

Por tanto, para construir un plan o modelo de formación que integre las TIC y promueva el desarrollo profesional docente hay que considerar las necesidades formativas actuales y futuras a través de un diagnóstico detallado y preciso. En cambio, se hace necesario identificar los marcos significativos que atraviesan la formación docente y el desarrollo profesional y son referentes en ese proceso.

Además, pensar en un modelo que integre las TIC en formación docente universitaria y consecuentemente en Sociedad del Conocimiento implica en reflexionar y valorar algunos puntos de extrema relevancia en ese proceso, tales como:

- El valor subjetivo de la formación en los ámbitos personales y profesionales.
- El compromiso ético y profesional con la educación de sus alumnos, la institución que trabaja y la sociedad.
- El pensamiento crítico y reflexivo en las distintas esferas de su vida personal y profesional.
- Capacidad de análisis crítica de su actuación social y docente, gestionando y compartiendo socialmente el conocimiento construido.
- Dar continuidad al proceso de formación y desarrollo a lo largo de la vida en sus diferentes etapas.

Conviene subrayar que los puntos citados comprenden las distintas dimensiones de la educación y las competencias docentes del profesorado, además nos revela un perfil docente que, posiblemente, podríamos considerar como ideal. Por otro lado, los puntos comentados también están subjetivamente relacionados con el desarrollo profesional de los docentes, lo cual también es un proceso de realización personal y de naturaleza reflexiva y crítica en sus diferentes niveles.

Para mí, este concepto incluye el de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente...”. “...Este desarrollo engloba los procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes...”. “...El desarrollo profesional del profesorado empieza en su entrada en los estudios que le habilitarán para la profesión, lo que nos conduce a afirmar que el desarrollo profesional del profesorado es uno, pero con diferentes etapas. (Imbernón, 1994, p. 49).

Es importante tener en cuenta los conceptos abordados y los aspectos citados para pensar en construir un Plan o modelo de formación que integre las TIC y contemplando la adquisición de las competencias digitales, así como las demandas y desafíos de la Sociedad del Conocimiento. Asimismo, ese Plan deberá promover el desarrollo profesional docente respetando los distintos contextos culturales, con marcos referenciales claros y definidos.

Siendo así, hay que comprender y reflexionar acerca del concepto de la competencia digital y su relación con los profesores, la formación docente, el desarrollo profesional y de qué manera ella añade valor a la Sociedad del Conocimiento. Según la UNESCO (2008), la competencia digital del profesor debe estructurarse en tres fases: competencias básicas, de profundización y de generación del conocimiento, que son parte de un proceso en el que el profesor profundiza el conocimiento y la utilización de las TIC en la medida en que se las va integrando gradualmente de manera significativa, crítica y reflexiva en su práctica docente.

Así, pensar en construir un plan de formación se hace necesario también pensar en profesionales calificados, con una larga experiencia docente, reflexiva, crítica y flexible al enfrentar los desafíos y demandas de la sociedad actual y que sobre todo compartan de los conceptos y aspectos aquí abordados y discutidos. Reiteramos que tanto el proceso de integración de las TIC en la educación como el proceso de adquisición de las competencias digitales y el desarrollo profesional docente ultrapasa la dimensión técnica e instrumental, es decir, la tecnología integrada a la educación tiene, ante todo, una dimensión subjetiva, cognitiva y metacognitiva; lo que supone una reflexión crítica acerca de su utilización.

Igualmente, esa reflexión crítica permitirá a los procesos educativos avances significativos y ratificará el valor y la importancia de las TIC, así como su aportación a la educación, al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional docente.

En esta perspectiva, valoramos que es indudable la importancia de que las instituciones integren la tecnología a su currículo y a su proyecto pedagógico como también los docentes deberán integrarlas a su proyecto personal y profesional y, consecuentemente, ese hecho impulsará su desarrollo profesional.

La importancia y el valor de las TIC no es representada por la tecnología en su sentido literal, sino en el sentido que el profesor le dará, es decir, los procedimientos y metodologías pedagógicas empleados por el docente es que le atribuirán significado. Esa significación posibilitará la creación de nuevos contextos y escenarios y confirma la competencia digital como condición *sine qua non* para el desarrollo profesional, la construcción de la ciudadanía y transformaciones sociales.

Resaltamos que la competencia digital no es, bajo ninguna hipótesis, el dominio instrumental y mecánico de la tecnología, sino la reflexión crítica para la construcción y producción de contenidos, la capacidad de evaluar y seleccionar informaciones transformándolas en conocimiento.

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2007, p. 7).

Visto que la tecnología es un imperativo social e inevitable en el sistema educativo, hace falta un marco referencial y común respecto a la educación, a la formación docente y a la correcta integración de las TIC con el objetivo de desarrollar la cultura digital en conformidad y armonía con la educación.

Esa afinidad es un referente importante en el momento de construir y desarrollar un plan de formación consistente y coherente considerando los antecedentes e indicadores valorables, posibilitando estructurar y enlazar la formación y el desarrollo profesional.

La alfabetización digital implica en la profundización del conocimiento y la creación de nuevos contenidos, lo que conlleva a la adquisición de las competencias digitales y el desarrollo profesional de los docentes. Siendo así, se hace necesario lograr una efectiva integración de la tecnología en los ambientes de aprendizaje (Kumar y Kumar, 2018).

No obstante, esta revolución educativa ha provocado considerablemente una preocupación en los docentes por la imperante obligación de tener que satisfacer las necesidades de un alumnado que revela muchas destrezas y habilidades digitales con relación a la competencia digital del profesorado que tiene que hacer frente al proceso instructivo (Moreno, López y Leiva, 2018).

3.2 La adquisición de las competencias docentes digitales

Los procesos educativos y tecnológicos se aceleran de manera desenfrenada, muchas veces en sentidos opuestos, pero se enfrentan a la necesidad de una "unión" o "fusión". Muchos estudiosos e investigadores de los fenómenos educativos y sociales consideran estas transformaciones necesarias e importantes, pero hay que tener cuidado con la influencia exacerbada de los medios y el deslumbramiento excesivo con la tecnología, olvidando el discernimiento y la capacidad de elegir de manera responsable y coherente los entornos y las herramientas tecnológicas adecuadas.

Siendo así, podemos decir cuán importante es, en lo que se refiere a los medios educativos y a la tecnología, la consistencia del discurso pedagógico, la formación docente y un estudio acerca de las Teorías del Aprendizaje para sistematizar ese proceso. La educación trabaja con valores éticos y principios que no pueden ser descuidados al pensar en construir una sociedad digital, estos valores son referentes e imprescindibles al planificar la integración de la tecnología a la educación.

El sistema educativo atraviesa un momento de grandes transformaciones y, consecuentemente, algunas crisis. Sabemos que todos los cambios implican en conflictos, reflexiones y la construcción de una nueva realidad, un nuevo entorno y contexto.

Es muy importante discutir acerca de la tecnología, su naturaleza, distintos lenguajes, estrategias y recursos, no desvinculándose de su papel y su implicación para la construcción de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Aunque, en la realidad actual, suscitan algunas cuestiones en lo que se refiere a la tecnología y el aprendizaje, el "aprender" siempre estuvo vinculado al aula y a la figura del profesor, sin embargo, ahora existen nuevos ambientes y espacios de aprendizaje, que nos conllevan a pensar en otras maneras de lograrse el aprendizaje, su calidad y pertinencia.

Así, toda esta situación en la que se encuentra envuelto el sistema educativo debe venir acompañada de una formación y, por consiguiente, actualización tecnológica/pedagógica de las habilidades, conocimientos y competencias digitales del profesorado para desplegar su labor en una era digitalizada (Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero, 2019).

La tecnología viene creciendo de manera desenfrenada y necesitamos crear un filtro, donde podamos seleccionar los mejores espacios tecnológicos, su efectividad para el aprendizaje del individuo y su interacción con el conocimiento. Es un hecho la inserción de la tecnología en todas las esferas de la vida social, y son inmensos los desafíos que este acto provoca a la educación que, en la mayoría de los casos, los profesores y educadores no tiene la formación adecuada para seleccionar las mejores herramientas y discernir su aplicabilidad pedagógica.

El gran desafío de la educación frente a la tecnología es la formación de sujetos creativos y críticos ante la propia tecnología y la sociedad, igualmente ratificamos que esa es una función primordial de la educación, docentes y los gestores de las instituciones de enseñanza.

Actualmente hacemos parte de una revolución con relación a la gestión y los medios de acceso al conocimiento, hecho que es ratificado con la llegada del internet y sus infinitas posibilidades de democratización de una gran diversidad de contenidos, así como la creación de nuevos a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

Ese cambio de paradigma ha despertado algunos incómodos en las instituciones educativas, el profesor presenta nuevas demandas formativas, y la necesidad de desarrollar nuevas competencias. Sin embargo, el análisis del proceso de adquisición de esta competencia, sus implicaciones teóricas y prácticas demandan un estudio profundizado y etimológico, dado que el término competencia es un objeto de debate y controversias en la literatura científica.

Algunos autores relacionan competencias con habilidades para utilizar instrumentos mediadores en un dado contexto con un objetivo definido. También se puede entender como un repertorio de comportamientos o recursos cognitivos que resultan eficaces o una serie de habilidades específicas o modos de actuar para resolver un para resolver un problema (Guzmán y Marín, 2011).

Respecto a la educación podemos enumerar varias definiciones para la competencia docente digital y sus peculiaridades, sea instrumental o pedagógica. Igualmente, algunos autores consideran que las competencias de otra naturaleza como

procedimientos y actitudes, la formación docente y el pensamiento crítico ante la sociedad y la propia tecnología.

La UNESCO, en su informe de 2008, ha incorporado la competencia comunicativa, es decir, la aptitud de los profesores para mantener contacto con los alumnos, expertos o colegas para compartir ideas, conocimientos y experiencias que enriquezcan el proceso educativo.

Vale resaltar que la comunicación tiene una importancia y participación muy grande en los procesos educativos, somos comunicadores en nuestra esencia. Desde los primeros tiempos de la humanidad el hombre se comunica de diversas y diferentes maneras; nuestra función comunicadora ha sido evolucionada y perfeccionándose con las transformaciones en el mundo en nuestra sociedad y en la cultura, exigiendo nuevas demandas y nuevos posicionamientos.

Concretamente eso implica en la necesidad de la toma de conciencia del colectivo docente y el reconocimiento acerca de la exigencia de formarse en ese tema, y su importancia para su desarrollo profesional y el desarrollo del aprendizaje por los alumnos. Siendo así, la realización de un diagnóstico acerca de las necesidades formativas del profesorado con relación a las competencias básicas docentes y las competencias docentes digitales es condición *sine qua non* para cada institución al planificar la formación del profesorado.

El Marco Común de Competencia Digital docente nos enseña un cuadro comparativo con los cambios que fueron efectuados en ambas versiones, 2013 y 2017. En el cuadro observamos que la comunicación, la información y la creación de contenidos son competencias que se presentan de manera más contundente respecto a los temas digitales. Podemos observar esos cambios de manera muy clara en el cuadro abajo:



Figura 1. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017.p.7)

Es evidente el cambio y la relevancia del entorno y la competencia digitales en el intervalo de 4 años, seguramente esa imagen sería otra en los años 2018, 2019 y 2020, tanto del punto de vista estadístico como del punto de vista conceptual.

Según Avitia y Uriarte (2017), es un concepto que se encuentra en constante evolución, del mismo modo que lo está experimentando la tecnología y su forma de integrarse en el campo de la educación. Además, se destacan las recientes consideraciones de Castañeda, Esteve y Adell (2018) y de Lázaro, Gisbert y Silva (2018), estableciendo que esta competencia profesional se fundamenta en las capacidades y habilidades que debe

adquirir el profesorado para integrar y emplear de manera eficaz y productiva los recursos digitales en el proceso de formación profesor/alumno.

Es incuestionable que el mundo digital es una realidad significativa y relevante, pero esa realidad demanda una formación previa. Precisamente, la tecnología conquista un espacio cada vez más importante en la educación y en el entorno profesional. En la actualidad, el éxito de nuestro sistema educativo está vinculado, en grande parte, a una gestión eficaz y al encaminamiento dado a ese tema.

Siguiendo la reflexión de Durán, Gutiérrez y Prendes (2016, p.529), un docente se concibe como competente a nivel tecnológico cuando es capaz de:

- Gestionar, discriminar y tratar la información que maneja de diferentes fuentes documentales.
- Participar en distintos entornos para desarrollar y difundir sus conocimientos.
- Seleccionar y utilizar adecuadamente las herramientas y recursos digitales necesarios.
- Crear tareas con relación a un problema.
- Diseñar recursos adecuados a las necesidades de un contexto determinado. Esos recursos deben ser diseñados y concebidos a partir de un enfoque didáctico y pedagógico que dicha tecnología dispone y está a su alcance con vistas a fomentar el potencial de los medios digitales en el espectro educacional (Cabero, 2017; Rodríguez y Pedraja, 2017).

En esa perspectiva, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y el Marco DIGCOMP 2.0, con el objetivo de regularizar y estandarizar las habilidades y competencias profesionales a nivel tecnológico, ha establecido 5 áreas que deben estar articuladas a la competencia digital que pueden resumirse de la siguiente forma: (INTEF, 2017.p.9):

- “1. **Información y alfabetización informacional:** identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

2. **Comunicación y colaboración:** comunicar 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.
3. **Creación de contenido digital:** crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), 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.
4. **Seguridad:** protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. **Resolución de problemas:** identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.” (INTEF 2017.P.9)

Observamos que las áreas 1, 2 y 3 son más lineales, pero están interrelacionadas, mientras que las áreas 4 y 5 tienen una naturaleza transversal y se aplica a distintas actividades desarrolladas a través de los medios digitales. Además, vale resaltar que, aunque cada área tenga su especificidades y peculiaridades, ellas se encuentran en varios puntos y referencias con a otras áreas.

Sin embargo, podemos considerar el área 5, “Resolución de Problemas”, como el área de competencial transversal por excelencia, pues, aunque sea un área competencial independiente, los elementos relacionados a la resolución de problemas están presentes en todas las otras áreas competenciales. Por ejemplo, el área 1 “Información”, comprende la competencia “evaluar la información”, que es está incluida en la dimensión cognitiva de la resolución de problemas. La comunicación y la creación de contenido, áreas 2 y 3 respectivamente, abarcan varios puntos referentes a la resolución

de problemas, tales como: interactuar, colaborar, desarrollar contenido, integrar programar, etc.

A pesar de los elementos referentes a la resolución de problemas estar presentes en las áreas competenciales de relevancia y considerando la relevancia de este aspecto en el uso de tecnologías y desarrollo de las competencias digitales, se ha priorizado tener una competencia independiente y específica para la resolución de problemas.

Conviene subrayar que, cada una de las áreas de competencia se despliega en una serie de competencias relacionadas. Asimismo, en líneas generales, la competencia digital puede calificarse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación con el fin de lograr los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (INTEF 2017.p.9).

No obstante, algunas investigaciones nos enseñan que el profesorado aún no se encuentra preparado ni formado para cumplir sus funciones a través de la utilización de las herramientas innovadoras, utilizándolas muchas veces como fruto del desarrollo fugaz de la tecnología. Lo mismo se aplica a los discentes universitarios que serán futuros docentes que aún no disponen de las competencias para utilizar las TIC desde un enfoque pedagógico e innovador (Caldeiro, Sarceda y García, 2018), incluso vale resaltar que han sido clasificadas recientemente como “insuficientes” para una educación de calidad en una era digital (Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018).

Por otro lado, se encuentra en la literatura las percepciones de los discentes —futuros docentes—los cuales expresan que la competencia digital es una de las competencias que ha sido adquirida en menor grado en sus estudios universitarios, incluyendo los distintos grados universitarios cursados (Peirats, Marín, Granados y Morote, 2018). Por lo tanto, eso evidencia que los planes formativos universitarios presentan algunas carencias en lo que se refiere a la formación digital del futuro docente (Leiva y Moreno, 2015), ese aspecto debe ser revisado y mejorado con el objetivo de incrementar las competencias alcanzadas durante el periodo de formación inicial de las próximas generaciones de maestros (Silva, Lázaro, Miranda y Canales, 2018).

Según Cabero y Ruiz (2018), se origina un gap entre los discentes y docentes, siendo los primeros entendidos como nativos y los segundos como inmigrantes digitales. En esa perspectiva, López y Bernal (2018) afirman que la competencia digital se hace necesaria e imprescindible para cubrir las necesidades e inquietudes de un alumnado que tiene muy presente y arraigada la tecnología, bien como para llevar a cabo nuevas metodologías activas de aprendizaje que surgen con los avances que se van integrando al plano educativo.

Siendo así, hay que superar el paradigma tradicional que aún se pone de manera hegemónica en nuestra sociedad, eso implica en repensar el papel y las competencias docentes para lidiar con las demandas actuales. Además, implica crear una nueva cultura del magisterio con el objetivo de que el uso de las tecnologías esté implícito en la docencia, inherente a ella y necesario al proceso de formación inicial y continuada.

3.3 La competencia digital y el Desarrollo Profesional

La adquisición de las competencias docentes digitales posibilitará al profesor desarrollarse profesionalmente y tornarse un sujeto activo en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, lo que implica estar abierto a *aprender a aprender*, tanto en los aspectos personales como en los profesionales.

Conviene ratificar que la incorporación de las TIC en la educación y la formación docente están intrínsecamente relacionadas al Desarrollo Profesional Docente, lo cual tiene un propósito formativo tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional, propiciando la construcción de nuevas competencias a lo largo de la vida.

Actualmente, el concepto y definición del desarrollo profesional docente está en evidencia en toda la comunidad educativa y académica con numerosas investigaciones y un estudio profundizado. De acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia de España respecto a la competencia digital docente necesaria para la Sociedad del conocimiento, es ineludible la construcción de un Plan para la incorporación de la competencia digital y su proceso de adquisición en el desarrollo profesional docente.

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (Ministerio de la Educación y Ciencia de España, 1992, p. 35)

Por tanto, para construir un plan o modelo de formación que integre las TIC y promueva el desarrollo profesional docente hay que considerar las necesidades formativas actuales y futuras a través de un diagnóstico detallado y preciso, resaltando o valor subjetivo de la formación en los ámbitos personales y profesionales. Asimismo, no podemos olvidarnos del compromiso ético, el pensamiento crítico, análisis reflexivo de su actuación social y docente. Conviene subrayar que esos puntos nos revela un perfil docente que, posiblemente, podríamos considerar como ideal, y están subjetivamente relacionados con el desarrollo profesional de los docentes.

Hay que comprender y reflexionar acerca del concepto de la competencia digital, su relación con la formación docente, el desarrollo profesional y de qué manera ella añade valor a la Sociedad del Conocimiento. Según la UNESCO (2008), la competencia digital del profesor debe estructurarse en tres fases: competencias básicas, de profundización y de generación del conocimiento, que son parte de un proceso en el que el profesor profundiza el conocimiento y la utilización de las TIC en la medida en que se las va integrando gradualmente de manera significativa, crítica y reflexiva en su práctica docente.

Respecto a las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente y como resultado del trabajo desarrollado en 2016, se ha actualizado y definido niveles competenciales para cada una de las áreas descritas anteriormente. En ese sentido, INTEF define una propuesta de descriptores con sus respectivos niveles A (Básico), B (Intermedio) y C (Avanzado) para cada competencia. Los descriptores están subdivididos en seis niveles competenciales (A1, A2, B1, B2, C1, C2) para cada competencia de las cinco áreas.

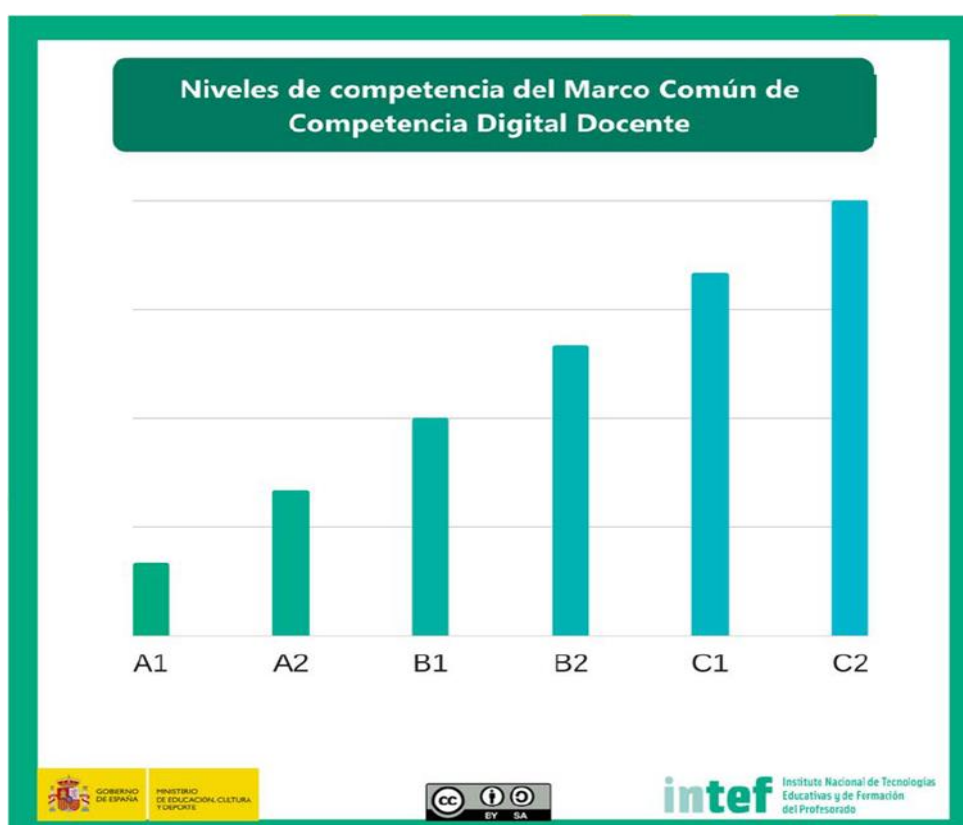


Figura 2. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017.p.28)

En el gráfico anterior, nos especifica los niveles de los descriptores, que se organizan desde el más bajo A1 hasta el más alto C2. Ellos intervienen y operan dentro de las 5 áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente, DigComp2.0. Tal y como citamos anteriormente, el nivel A corresponde al nivel más básico y dentro de su espectro se presentan dos niveles competenciales (A1 y A2), la misma lógica se aplica a

los niveles B (Intermedio) y sus respectivos niveles competenciales (B1 y B2) y, finalmente, el nivel C que es el nivel más avanzado, lo cual suponemos que sus niveles competenciales identifican el grado máximo de la competencia digital docente del profesorado, que están relacionadas con las cinco áreas del Marco Común (Información y alfabetización informacional/ Comunicación y colaboración/ Creación de contenidos digitales/ Seguridad/ Resolución de problemas).

Conviene destacar que estas áreas están articuladas y con un punto de intersección común como podemos observar en el cuadro abajo:



Figura 3. Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017.p.28)

Aunque esas áreas tengan un punto de intersección, ellas también se despliegan en subáreas con contenidos y competencias específicas.

Área 1: Información y alfabetización informacional

De acuerdo con el Marco Común de Competencia Digital Docente podemos decir que, de manera general, esta área propone identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes. A continuación, observamos en figura la descripción general de esa área y su punto de intersección, manteniendo la naturaleza transversal inicial.



Figura 4. Área de información y alfabetización informacional - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.30).

Área 2: Comunicación y colaboración

Según el INTEF (2017) esta área se refiere a competencia de Comunicar en los distintos 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.

Incluye, interaccionar a través de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entendiendo cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital. Además, implica en comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a partir de medios digitales, contemplando diferentes formatos de comunicación, adaptando estrategias y medios de comunicación.



Figura 5 – Área de Comunicación y colaboración - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.32).

Área 3: Creación de contenidos digitales

Respecto a la competencia de 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. Asimismo, incluye crear estos contenidos en distintos formatos, tales como: contenidos multimedia y su edición expresando creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías (INTEF 2017).

Aunque, parezca un área con una naturaleza técnica y operativa, su dimensión cognitiva y metacognitiva es evidente, sobre todo en el aspecto de desarrollo, integración y reelaboración de los contenidos digitales, manteniendo así su naturaleza transversal.



Figura 6. Área de Creación de Contenidos digitales - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.35).

Área 4: Seguridad

Se refiere a la protección de información y datos personales, bien como de la identidad digital, contenidos digitales, medidas de seguridad y su uso responsable y seguro. Igualmente, sugiere la protección de los dispositivos y los contenidos digitales propios, comprendiendo los riesgos y amenazas en red, es imprescindible conocer las medidas de protección y seguridad (INTEF 2017).

En un nivel más avanzado, el objetivo es buscar un equilibrio entre el mundo virtual (en línea) consciente de todos los logros y supuestos peligros y el mundo tradicional, con sabiduría de aprovechar y dar nuevos sentidos y significado a esa “antigua” realidad que también estamos inmersos.



Figura 7. Área de Seguridad - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.38).

Área 5: Resolución de problemas

El área 5 nos enseña un tema que está presente en todas las áreas citadas anteriormente, la “Resolución de problemas” tiene una naturaleza transversal siendo la última y la primera área presente en cualquier desarrollo de competencias, porque implica en la necesidad del uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros (INTEF 2017).



Figura 8. Área de Resolución de problemas - Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017.p.40).

Reiteramos que tanto el proceso de integración de las TIC en la educación como el proceso de adquisición de las competencias digitales y el desarrollo profesional docente ultrapasa la dimensión técnica e instrumental, es decir, la tecnología integrada a la educación tiene, ante todo, una dimensión subjetiva, cognitiva y metacognitiva; lo que supone una reflexión crítica acerca de su utilización.

Igualmente, esa reflexión crítica permitirá a los procesos educativos avances significativos ratificando el valor y la importancia de las TIC, su aportación a la educación, al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional docente. Así, es de suma importancia que las instituciones integren la tecnología a su currículo y a su proyecto pedagógico. Resaltamos que la competencia digital no es, bajo ninguna hipótesis, el dominio instrumental y mecánico de la tecnología, sino la reflexión crítica para la construcción y producción de contenidos, la capacidad de evaluar y seleccionar informaciones transformándolas en conocimiento.

No podemos olvidar que la tecnología es un imperativo social inevitable en el sistema educativo y carecemos de un marco referencial que integre las TICs y la formación docente con el objetivo de desarrollar la cultura digital en conformidad y armonía con la educación. Esa conformidad es un referente importante en el momento de construir un plan de formación coherente, considerando los antecedentes y los indicadores valorables, estructurado y enlazado al desarrollo profesional.

Así pues, nos saltan algunas cuestiones fundamentales relacionadas a la práctica y la formación del profesor para la utilización de las tecnologías digitales en Educación: ¿Cuáles son las nuevas competencias necesarias para el trabajo docente en el cotidiano? ¿Cuáles son las competencias docentes prioritarias para la construcción de las competencias digitales? ¿Qué saberes preceden para la utilización de la tecnología por los profesores? ¿Es importante la utilización de la tecnología en la Educación?

3.4 La competencia digital, la pedagogía y la escuela

Los medios tecnológicos, integrados a los procesos educativos como parte del eje pedagógico central, es una estrategia de gran valor cuando consideramos y elegimos herramientas pedagógicas eficaces y convenientes, exigiendo enfoques críticos, creativos e interdisciplinarios para el avance de la enseñanza. El aspecto interdisciplinario de la tecnología también debe ser aprovechado al máximo en el contexto educativo, en el cotidiano de la escuela, en la formación de los profesores y en el aula.

Conviene subrayar, la necesidad de investigaciones dirigidas a las metodologías de enseñanza y la propia Pedagogía, en lo que se refiere a la responsabilidad en la selección y adquisición de equipos, materiales y herramientas didáctico-pedagógicas, evitando el consumismo elevado, la saturación y la "supuesta" y excesiva importancia ideológica delegada a la tecnología, donde la publicidad impregna en nuestra sociedad.

Los jóvenes tienen una gran expectativa en su formación, no podemos crear un embate con su cultura y las herramientas de su tiempo. Pero, la escuela, que siempre privilegió el escrito, no logra interactuar con la tecnología y los otros medios de comunicación. Es inminente revisar la escolarización y formación de los estudiantes, construir un currículo escolar que posibilite su formación, convirtiéndolo en un como un usuario activo, crítico y creativo de las nuevas tecnologías, integrándolas y articulándolas con los distintos saberes.

En este sentido, tendremos que vislumbrar nuevos caminos y ultrapasar algunas barreras impuestas por el sistema educativo arcaico y pela propia sociedad. Por ejemplo, la visión de la tecnología únicamente en su carácter instrumental; la resistencia de los intelectuales humanistas y profesores que sujetan la tecnología precisamente a un artefacto de la modernidad; y la necesidad de un salto cualitativo en la formación de los profesores, rompiendo con el paradigma reduccionista con relación a la tecnología en la educación.

Desde las primeras definiciones de este campo, en reuniones de expertos bajo los auspicios de la UNESCO, está presente la idea esencial de que la educación para los medios, es decir, la utilización de las TICs en la educación está vinculada a la educación

para la ciudadanía, siendo un instrumento fundamental para la democratización de las oportunidades educativas y del acceso al saber y, por lo tanto, de reducción de desigualdades sociales.

Es incuestionable la necesidad de valorar, aceptar, resignificar toda la evolución tecnológica que nos es ofrecida en este momento histórico de nuestra sociedad, donde podemos pensar en el tiempo y en el espacio de forma relativa, rompiendo barreras y paradigmas.

Aceptar lo "nuevo", implica abrir un abanico de posibilidades y oportunidades para la humanidad, poder seleccionar todo lo que está puesto de manera responsable y menos resistente. La sociedad está en constante transformación y la función esencial de la educación y del profesor, es acompañar atento a todas estas transformaciones, con la mirada crítica, selectiva, creativa y ante todo abierta a todas estas transformaciones.

La noción de educación para los medios abarca todas las maneras de estudiar, aprender y enseñar en todos los niveles [...] y en todas las circunstancias, la historia, la creación, el uso y la evaluación de los medios de comunicación como artes las prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan en la sociedad, su impacto social, las implicaciones de la comunicación mediatizada, la participación y la modificación del modo de percepción que ellas engendran, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios (UNESCO, 1994, p. 8).

Sabemos que la entrada de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las escuelas fue debido a una presión del mercado, donde las instituciones de enseñanza estaban desfavorecidas con relación a las nuevas demandas sociales y la cultura de la generación joven que se impone cada vez más en nuestra sociedad. Pero, es necesario que la escuela revise sus contenidos y mensajes, insertando aspectos estéticos, imágenes y diferentes lenguajes, valorando otras formas de percibir el mundo y expresarse ante él. No hay más como la escuela denegar el impacto de las tecnologías sobre los procesos sociales y culturales.

El desarrollo acelerado de las TIC (incluyendo la realidad virtual, cuyos efectos sobre la percepción y los comportamientos apenas podemos imaginar) se debe esencialmente a

tres fenómenos de orden técnico, que tienden a modificar el propio estatuto social de la información, sus funciones en las sociedades contemporáneas y las condiciones de su impacto en los modos de vida.

En esa perspectiva, podríamos decir que la información se ha convertido en una moneda de gran valor en nuestra sociedad, señalada por el desenfrenado desarrollo de las TIC, que suscita necesidades y demandas crecientes, las cuales los sistemas educativos no logran responder y tienen responsabilidad social de construir estas respuestas.

Así pues, es el momento de la escuela pensar en cómo está lidiando con ese inmenso desafío, sus nuevas finalidades sociales, sus profesores y las competencias necesarias para formarlos, considerando su inclusión en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, que exige una nueva postulación y competencias para interactuar en este nuevo contexto construido por las nuevas tecnologías, y sin duda, la INTERNET.

Siendo así, no podemos negar la importancia del constante diálogo entre la Educación, la tecnología y la Pedagogía. Con este diálogo, es posible ver y construir la tecnología como herramientas pedagógicas, contribuyendo de manera inestimable para la transformación de los métodos de enseñanza, la formación docente y el aprendizaje de los alumnos.

Es imprescindible que la Pedagogía reconozca la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, creando conocimientos y mecanismos que posibiliten su integración al sistema educativo. Pero, estemos atentos siempre al "deslumbramiento", que conlleva a su uso indiscriminado y equivocado, utilizando sus funciones meramente instrumentales en detrimento de sus virtudes pedagógicas. La priorización de la función pedagógica de las TICs evita que los profesores se sientan presionados y obligados a desarrollar actividades envolviendo las tecnologías de manera descontextualizada, sin reflexión y sin formación previa.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación no son necesariamente más relevantes o eficaces que los medios de enseñanza tradicionales, y aunque no hayan demostrado toda su eficacia pedagógica, ellas están cada vez más presentes en la vida

cotidiana y en el universo de los jóvenes, confirmando la necesidad de su integración a la educación.

El mundo de los jóvenes está inmerso en el mundo digital y una de las principales funciones de la escuela es también formar parte de este universo, posibilitando el aprendizaje y el acceso al conocimiento.

En el sentido práctico: ¿De qué forma la tecnología puede contribuir con la escuela, con tantos contenidos académicos, distantes de la realidad del alumno? ¿Cómo crear herramientas pedagógicas que se adapten a las especificidades de cada contenido o área de conocimiento, así como su eficacia para el aprendizaje del sujeto?

Estas son algunas cuestiones que, muchas veces, nos preguntamos y las respuestas cuestan, son preguntas que nos hace falta pensar, reflexionar y profundizar. Para que estos contenidos sean adaptados a la tecnología es necesario que sean previamente seleccionados y elaborados, considerando los cambios y redefiniciones en su forma de presentación, construyendo mensajes que potencien las virtudes comunicacionales y pedagógicas, concibiendo las metodologías y estrategias de la enseñanza que posibiliten al máximo el aprendizaje, eso significa liberarse de las metodologías tradicionales, basada en un discurso científico lineal, cartesiano y positivista.

Afortunadamente, la escuela viene dando saltos cualitativos, pasando por transformaciones profundas y significativas, pero es inminente la necesidad de incorporar a estos cambios la formación de profesores, que, muchas veces, se sienten inseguro frente a este proceso de transformación y las nuevas formas de aprendizaje.

En efecto, las TICs necesitan estar directamente conectadas con la pedagogía, las teorías del aprendizaje y las demandas de los profesores, con el objetivo de ampliar y mejorar su práctica pedagógica y su metodología de enseñanza. Es decir, la tecnología no debe perder de vista los objetivos de la acción educativa, además de herramientas, son programas e instrumentos intelectuales que promueven el acceso al conocimiento.

No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que

buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje (Coll , 2004, p.5)

El universo tecnológico es muy vasto, imágenes son utilizadas como fuentes de saber, herramientas para la lectura de señales electrónicas, etc. Eso requiere la construcción de competencias y habilidades para tal lectura, por lo cual los conocimientos pedagógicos son esenciales y la ratificación de la función social de la escuela que es educar para la ciudadanía.

En esta sociedad del futuro que se inicia ahora, las máquinas "inteligentes" poblarán cada vez más lo cotidiano y, por consiguiente, el campo de la educación. Sin embargo, hay que considerar que esa sociedad ya está rehén de estas máquinas "inteligentes", aunque estén restringidas a determinados grupos sociales viviendo en ambientes altamente tecnificados, utilizando con creciente intensidad ordenadores y distintos aparatos conectados en redes para trabajar o estudiar, comunicarse, relacionarse, resolver problemas de la vida cotidiana, etc.

Hay que considerar que paralelo a la cuestión de la inserción de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Pedagogía y los procesos educativos, los conceptos y las teorías acerca del tema están en proceso de transición, provocando en muchos momentos un sentimiento de debilidad e impotencia a los educadores. El ideal de educación a lo largo de la vida entra en crisis cuando nos enfrentamos a las demandas cotidianas de la escuela y de la sociedad moderna, los desafíos y cambios en la estructura educacional y las demandas sociales afectan de manera significativa los sistemas educativos, por otro lado, las crecientes demandas de formación a lo largo de la vida también tendrán que ser atendidas.

Fueron tantos cambios en el transcurso de esta "eterna" crisis que hay en la educación, que los modelos y las referencias parecen haberse perdido. Las reformas educativas tienden a valorar excesivamente el nuevo en detrimento del tradicional, no reflexionando acerca de la posibilidad de resignificar el pasado. Hay contenidos y

saberes tradicionales que son importantes y significativos para el aprendizaje del sujeto y también para el desarrollo de sus habilidades y competencias.

Igualmente, la crisis en la educación puede ser considerada como fruto de la expansión y cambios en la estructura de enseñanza, exigidas por las nuevas condiciones socioeconómicas y la necesidad de crear nuevos métodos de trabajo, invirtiendo en nuevos medios y tecnologías adecuadas. Sin embargo, esta expansión no puede desconsiderar que el conocimiento pedagógico, pues sólo una reforma educativa integrada, podrá formar el individuo autónomo, crítico y articulador de los distintos saberes.

Una vez que el conflicto promueve el aprendizaje del sujeto, también, en lo que se refiere a la educación, la crisis podrá promover pensamientos, cuestionamientos y la construcción de nuevos caminos. Pensar en la realidad y en lo que concretamente podemos hacer, no significa que abandonaremos nuestros "supuestos" sueños, pero estaremos trabajando a partir de "sueños reales" y posibles de realizarse.

La escuela es un patrimonio de la humanidad, y desde siempre se ha utilizado de las diferentes formas de comunicación y lenguajes, ya sea gestual, icónica, codificada, corporal, escrita y ahora la tecnológica. Entonces, pensemos en cuántos caminos pueden ser utilizados y explotados por la escuela, no existe un solo método o teoría que pueda apuntar todas las soluciones.

Al mismo tiempo, la escuela se presenta y se constituye a partir de muchas perspectivas, así como sus distintas formas de inserción en el ámbito educativo y social, igualmente la escuela es estudiada e investigada bajo una diversidad de teorías y propuestas. No obstante, la visión oficial de la escuela que se presenta a nuestros ojos es de una institución que tiene autonomía, un espacio de socialización, tiempo de saber, un lugar donde los jóvenes desarrollan sus potencialidades, convirtiéndose en agentes transformadores del mundo y de la sociedad.

Esta visión refuerza el objetivo de la educación formal para el progreso social, es decir, cuanto mayor es la escolaridad, mayor es el progreso. Esta es la visión de la escuela que

es predominante en la sociedad actual, una visión simplista, pasiva, capitalista y reduccionista, encubriendo su compromiso social.

A partir del momento en que profundizamos y subjetivamos la comprensión de lo que es la escuela, la vemos de una manera más crítica y comprometida con la realidad social, estando atenta a las diferencias y desigualdades, construyendo su currículo y la formación de los docentes y discentes articulada con esos aspectos, con el objetivo de transformar esa realidad que esta puesta.

Podemos observar claramente la escuela como una institución de reproducción ideológica de la sociedad, que vive una relación de conflicto con su naturaleza ideológica, su compromiso social y su práctica efectiva en la sociedad. Esta práctica concede el respeto a la pluralidad cultural, las diferencias étnicas raciales y la desigualdad social, sin olvidar que estos cambios sólo pueden ser producto de una educación reflexiva, crítica y de participación social.

La tecnología y la educación están inmersas en el universo de la escuela, que nos enseña a través de datos reales las dificultades para implementar los cambios de conceptos, estrategias y el rompimiento de antiguos paradigmas. La escuela, muchas veces, no sabe lo que hacer ante las demandas tecnológicas que se desarrollan a una velocidad sorprendente y se impone en su cotidiano. ¿Qué hacer? ¿Cómo manejar tantos cambios? ¿Cómo manejar este nuevo contexto? ¿Cómo lidiar con este nuevo alumno?

No obstante, en lo que se refiere a la tecnología, no olvidemos que estos son actualmente los constructores de la cultura y formadores de opinión, influyen en los valores, el lenguaje y la apariencia, ejerciendo un gran poder y fascinación sobre los jóvenes y la sociedad en general.

Pensando en ello, vemos la necesidad de la escuela, formadora de valores y de ciudadanos, actuar en esta sociedad y hacer parte de este proceso, aunque también necesita reformarse, actualizarse, flexibilizarse y dar una oportunidad a los cambios. La sociedad necesita de la escuela y de los educadores en este momento crucial, donde la informatización y los medios hacen una oferta veloz y altamente competitiva, desconsiderando a menudo valores éticos y educativos.

Vale resaltar que la participación de los profesores y educadores es imprescindible en este proceso, eso ayudará en la transformación social y la construcción de un nuevo sujeto, competente digitalmente, ejerciendo su conciencia crítica de manera responsable.

Tras innumerables lecturas y reflexiones acerca del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF – Instituto Educacional de tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - enero de 2017) las competencias digitales es un reto para la docencia y un recogido para el desarrollo profesional, así que se hace necesario planificar su proceso de adquisición y replantear la educación y su currículo.

Según las indicaciones del Parlamento Europeo acerca de las competencias clave para el aprendizaje permanente (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial L 394 de 30.12.2006), la competencia digital es considerada una de las 8 competencias clave que los estudiantes deben tener desarrolladas al finalizar la enseñanza obligatoria, lo que posibilitaría incorporarse a la sociedad y seguir desarrollando un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Siendo así, la competencia digital proporciona aprovechar las infinitas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales, así como los desafíos y reflexiones que conllevan, lo que se hace cada vez más necesario para contribuir de manera significativa en la sociedad de la información y del conocimiento del siglo XXI.

La estrategia “Replantear la Educación”, que la Comisión Europea presentó en noviembre de 2012, destaca la importancia de formar en las competencias necesarias en la sociedad actual del siglo XXI y en entornos futuros, la necesidad de que la tecnología se aproveche plenamente y se integre de forma eficaz en los centros formativos, mejorar también el acceso a la educación a través de recursos educativos abiertos y las oportunidades sin precedentes que los nuevos medios ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad y equidad de la educación. La competencia digital es un prerrequisito para que los estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse por completo de las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo (INTEF, 2013, p. 19).

En ese sentido, los programas educativos deben incluir los conocimientos y habilidades que promuevan el desarrollo de las nuevas competencias demandadas en la sociedad actual, asociadas a la tecnología y la gestión del conocimiento. Los profesores, orientadores en su viaje educativo a través de los medios tecnológicos, necesitan de un posicionamiento político claro y definido, es decir, un aliñamiento y reconocimiento público de los objetivos para desarrollar estas competencias en sus áreas de conocimiento o especialidades.

En efecto, eso reivindicará una atención especial en las prácticas y programas de formación de profesores, así como el reconocimiento de su desarrollo profesional. El “Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación” (ET 2020) prioriza y tiene como objetivo central el requisito de garantizar una docencia de calidad.

La formación docente es un imperativo curricular y, específicamente, en lo que se refiere a las competencias docentes digitales, lo que sugiere una urgencia en la necesidad de un planteamiento contundente considerando los distintos aspectos que lo involucran, visto que hasta ahora no hubo una especificación desarrollada y tampoco un marco de referencia común.

Desarrollar las competencias digitales en el sistema educativo requiere primeramente que los profesores tengan una formación planificada y adecuada en esa competencia, para la integración y el uso de las TIC en las aulas. Conviene subrayar que la formación docente es el factor más importante para el desarrollo de una cultura digital en clase y la consonancia con el sistema educativo con la nueva “sociedad red”.

Por otra parte, como citamos anteriormente, se hace necesario un marco común de referencia que englobe y atienda a las necesidades de todos los profesores, no solo a los que tengan afición con la tecnología. Asimismo, ese marco común debe posibilitar la construcción de un plan de formación coherente con indicadores valorables para el desarrollo de las competencias docentes digitales, área que no es atendida en la formación inicial, así como el desarrollo profesional del profesorado.

De ahí que, en 2012 nace el proyecto de “Marco Común de Competencia Digital Docente” con el objetivo de ofrecer una referencia representativa para los procesos de

formación, evaluación y acreditación. Además, el “Marco Común de Competencia Digital Docente” compone el “Plan de Cultura Digital en la Escuela” y el “Marco Estratégico de Desarrollo Profesional Docente”, donde sus proyectos son fruto del proceso de reflexión participativa que el Ministerio inauguró con la colaboración de las CCAA y distintas ponencias de expertos externos y responsables por distintas unidades del MECD.

Objetivos y líneas de actuación del proyecto.

La Ponencia del proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” se constituyó en la sesión del 3 de diciembre de 2012, en la que se concretaron los siguientes objetivos:

- Posibilitar que los profesores conozcan, ayuden a desarrollar y evalúen la competencia digital de los alumnos.
- Facilitar una referencia común con descriptores de la competencia digital para profesores y formadores.
- Ayudar a ser más exigentes con relación a la competencia digital docente.
- Permitir a todos disponer de una lista de competencias mínimas de docentes.
- Ayudar a que el docente tenga la competencia digital necesaria para usar recursos digitales en sus tareas docentes.
- Influir para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general.
- Los miembros de la Ponencia manifestaron que el marco común debe tener presente tanto la formación inicial como continua del profesorado (INTEF, 2017, p. 3)

A continuación, tras numerosas reuniones de los distintos grupos de trabajo se han presentado las líneas de actuación correspondientes a los proyectos, desarrolladas en un espacio de colaboración, discusión y resolución conjunta, de manera que las propuestas derivadas tengan dimensión estatal, la aprobación y conformidad general.

Como resultado, en 2013 se publica la primera versión (v1.0) del borrador con propuesta de descriptores del Marco, revisada en febrero de 2014 durante la Jornada de Trabajo sobre “Marco Común de Competencia Digital Docente” en Valladolid en colaboración con la Consejería de Educación de Castilla y León. A partir de las discusiones y resultados de dicha Jornada, en junio de 2014 se publica la versión 2.0 del borrador de dicho Marco, siendo traducido al idioma inglés en octubre de 2015. Por consiguiente, en mayo de 2016 a partir de la versión v2.0 se reactiva la Ponencia de Competencia Digital Docente.

En mayo de 2016 se reactiva la Ponencia de Competencia Digital Docente, que toma esa v2.0 como punto de partida para trabajar en el desarrollo de los descriptores competenciales de cada una de las Áreas del Marco y define los seis niveles competenciales que se presentan en una actualización denominada v2.1., de noviembre de 2016, del borrador del Marco, y que sienta las bases para el desarrollo tecnológico del portfolio de la competencia digital docente. Dicha actualización se somete a una validación a través de una encuesta en línea entre los días 30 de noviembre y 15 de diciembre de 2016, a la que responden responsables de CCAA, Universidades, miembros de European Schoolnet y JRC, así como otros expertos en materia de Competencia Digital Docente. Tras el análisis de las aportaciones de todos ellos, se actualiza el Marco de Competencia Digital Docente que se presenta en este documento (INTEF, 2017, p.3)

3.5 Conclusiones a la comparativa de marcos existentes

En conclusión, haremos una comparativa con los marcos existentes, los cambios a lo largo del proceso y su impacto en la educación y, especialmente, en la integración de las TICs en la educación y la adquisición de las competencias docentes digitales.

En el “Informe de análisis y conclusiones sobre marcos existentes (CCAA e internacionales) de competencia digital docente”, elaborado como parte de los trabajos del proyecto en 2013, y compartido en el espacio común de la Ponencia en CConectAA, se concluye que la situación existente es bastante diversa en cuanto a planes de desarrollo de la competencia digital docente y que se manifiesta una clara carencia de un marco de referencia común con estándares e indicadores que faciliten su evaluación y acreditación. Todas las CCAA tienen planes de formación TIC, pero no siempre esa formación ha propiciado una mejor competencia digital de los profesionales docentes;

en pocos casos se toma como referencia unos estándares comunes relacionados con un marco de competencia digital.

La referencia internacional más utilizada, cuando se utiliza alguna, es la propuesta por UNESCO (2008) de estándares sobre competencia en TIC para docentes. La “formación TIC” que en general se ha proporcionado ha estado principalmente centrada en los aspectos más instrumentales de la tecnología y no tanto en el uso real de los nuevos medios y recursos digitales en el aula o su función en el desarrollo profesional docente, la actualización continua y la generación de comunidades virtuales de aprendizaje y colaboración profesional en el uso de recursos educativos.

Según el informe TALIS (2009) y la “Encuesta europea a centros escolares sobre TIC en educación” (2013), España se encuentra en la primera posición europea en formación TIC en los últimos años en cuanto a mayor número de horas por docente de este tipo de formación; sin embargo, en las propias encuestas los docentes consideran baja su capacitación para una plena integración de los medios tecnológicos. Paradoja que sugiere la necesidad de replantear la eficacia de una formación TIC poco orientada en general a la inmersión digital del docente y la apropiación didáctica de los nuevos medios. Es muy baja la proporción de alumnos que tienen profesores que con frecuencia crean recursos digitales y participan en la página web del centro o en entornos virtuales de aprendizaje y medios sociales de colaboración profesional.

Al mismo tiempo, podemos hablar ya de una generación que es nativa digital en España, donde más del 90 % de los alumnos desde los últimos ciclos de Educación Primaria ya poseen y utilizan sus propios dispositivos móviles y el ordenador conectado a Internet para realizar algunas tareas y disfrutar de su tiempo de ocio o comunicarse con sus amistades en entornos sociales. Más del 75% de esos alumnos tienen profesores que nunca o casi nunca se comunican online con sus familias, evalúan el uso de las TIC por los alumnos, valoran los recursos digitales de su materia o ponen en la Web tareas escolares dirigidas al alumnado.

El mencionado informe TALIS concluye que en muchos países “la educación está todavía lejos de convertirse en una “industria del conocimiento”, para la cual se necesitan

directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos”. Es clave para ello, y para que se puedan usar de forma habitual las nuevas tecnologías digitales en el aula, su capacitación en competencia digital. La importante carencia en esa capacitación se puede ya detectar en la formación inicial, que escasamente incluye en sus planes de estudio la formación en competencia digital del futuro docente. Tal como indican Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010),

incluso los usuarios habituales de nuevas tecnologías ignoran su potencial didáctico y las posibles formas de integración en los currículos de la enseñanza obligatoria. La posibilidad de considerar las TIC como medios de expresión creativa, de participación democrática, queda lejos de las percepciones de los actuales estudiantes de Magisterio (p.99)

Con el fin de poder determinar qué formación es necesaria para esa capacitación en competencia digital, tanto en formación inicial como permanente, necesitamos la referencia de un marco común con suficiente reconocimiento, que especifique indicadores evaluables para cada área de competencia digital. Ninguno de los marcos revisados en el presente informe tiene un reconocimiento general consolidado. El más citado es el marco de estándares en competencia TIC de la UNESCO (2008), que la propia institución ha reconocido que necesita una profunda revisión. Por otra parte, se valora positivamente la propuesta diversificada de estándares que propone la ISTE, que diferencia entre estándares para estudiantes, docentes y administradores educativos. Es la competencia digital de los docentes la que nos ocupa en nuestro proyecto.

La propuesta más reciente, y la única generada por la UE hasta ahora, es la del centro de investigación (Joint Research Centre) de la Comisión Europea, que en junio de 2016 ha publicado la versión 2.0 con los resultados del proyecto DIGCOMP (INTEF, 2017) iniciado en 2010 con el objetivo de elaborar una propuesta de marco para la competencia digital de todos los ciudadanos europeos. El informe detalla los diversos aspectos de la competencia digital mediante una lista de 21 competencias descritas en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que han sido especificadas tras un proceso de recopilación de datos (incluyendo una revisión de los estudios existentes,

análisis de casos y una encuesta en línea) que fueron sometidos a la consulta con las partes interesadas (mediante jornadas de análisis, debates online, aportaciones de expertos, presentaciones en seminarios y conferencias).

La versión 1.0 de aquel Marco, resultado de más de dos años de trabajo con la participación de expertos de toda Europa, es el que se consideró en 2014 que debería servirnos en España como referencia común para hacer una adaptación aplicada a la función docente, con indicadores evaluables que puedan ser acreditados tras las correspondientes acciones formativas. Tomar como referencia un marco común europeo ya consensuado y de reciente elaboración parecía un buen punto de partida para alcanzar el mayor consenso posible en nuestro entorno.

En esa misma línea hemos seguido en 2016, actualizando el Marco Común de Competencia Digital Docente que aquí se presenta tomando como base, además de todas las aportaciones de los miembros de la Ponencia de Competencia Digital Docente, Universidades y expertos en el material, la versión 2.0 del Marco Europeo de Competencia Digital del Ciudadano que JRC publica en junio de ese mismo año.

3.5.1 Avances hacia el portafolio de la competencia digital docente.

Tras las conclusiones a la comparativa explicadas en el apartado anterior, se publica en octubre de 2014 la v2.0 del borrador del Marco consensuado, versión que se traduce al inglés en 2015 y sobre la cual se avanza a partir de mayo de 2016, hasta llegar una actualización 2.1., en noviembre de 2016, en la que se desarrollan los descriptores de cada una de las competencias de cada una de las cinco áreas, se redefinen los tres niveles generales de cada competencia, y se definen los seis subniveles competenciales. Esta versión 2.1 se somete a la validación de expertos entre el 30 de noviembre y el 15 de diciembre de 2016, y con las conclusiones extraídas se publica el nuevo Marco de la Competencia Digital Docente en 2017.

3.5.2 Definición de Competencia Digital

La recomendación europea de 2006 señalaba la competencia digital como una competencia básica fundamental. En esta concepción, encontramos las principales habilidades de la competencia digital. La definición y la explicación de los componentes competenciales que se proporciona en la recomendación ofrecen una visión general de la competencia digital, siendo evidente que, cuando se usan herramientas digitales, las capacidades operacionales son una pequeña proporción del conocimiento necesario.

A partir de la recomendación, la gestión de información, la comunicación en entornos sociales y la capacidad de usar Internet con fines de aprendizaje se han convertido en campos con gran relevancia, también para el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. No obstante, los dispositivos de acceso son cada vez más diversos, ya no solo accedemos desde los ordenadores que se mencionaban en 2006.

Como indica Ferrari (2012), los discursos sobre la alfabetización tienden a centrarse en el argumento de la decodificación y codificación, es decir, en la lectura y escritura, pero aquí preferimos referirnos a la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital.

Por tanto, además de los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización de la lectura y escritura, podemos argumentar que la competencia digital requiere un conjunto nuevo de habilidades, conocimientos y actitudes. La adquisición de la competencia en la era digital requiere una actitud que permite al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interactuar socialmente en torno a ellas. La apropiación implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional, por otra parte, ser competente digitalmente también supone ser constructores y generadores de nuevos conocimientos.

En líneas generales, la competencia digital también puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar

los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Según la UNESCO (2011, p. 3) no es suficiente que los profesores tengan competencias TIC y las enseñe a los alumnos, sino que también debería tener el dominio de los instrumentos digitales posibilitando al alumnado transformarse en ciudadanos autónomos, integrados en la sociedad y con competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Conviene subrayar que ese plan implica en la utilización de metodologías efectivas, además de una formación muy bien estructurada y delineada.

Siendo así, podemos considerar que la competencia digital docente presenta especificidades consecuencia de la nueva realidad. Castañeda, Esteve, y Adell (2018, p. 14) la define como “una competencia docente para el mundo digital entendida como holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo”.

En ese sentido, podemos decir que la competencia docente digital requiere del educador nuevas habilidades, actitudes y conocimientos para acompañar y mediar de manera activa el aprendizaje de los alumnos en el entorno digital. De acuerdo con Tourón, Martín, Navarro, Pradas, e Íñigo (2018), se define como el conjunto de capacidades y habilidades que nos posibilita incorporar y usar de manera adecuada las TIC, es decir, como recurso metodológico lo que la convierte en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) incluyendo un compromiso y complicidad didáctica. Esa nueva nomenclatura nos enseña puntos cruciales e importantes con relación a la enseñanza y la importancia del profesor en ese proceso, el aprendizaje y el conocimiento.

Asimismo, no podemos olvidarnos que tanto el aprendizaje como el conocimiento establecen una relación intrínseca con la formación y el desarrollo profesional del profesorado, Gudmundsdottir y Hatlevik (2018), toca en ese punto cuando subraya que la competencia digital profesional tiene una importancia creciente, una vez que el entorno y la realidad de los alumnos están inmersos en recursos y medios digitales que hacen parte de su vida y de la práctica educativa de cada día.

Así, es de extrema importancia que las universidades, facultades y formaciones para profesores dispongan de recursos técnicos y didácticos para formarlos y prepararlos para su práctica docente. En ese sentido, podemos considerar este planteamiento como necesario y emergente en el contexto educativo, sobre todo con relación con la formación inicial. “La necesidad de una mejor preparación inicial profesional debería ser una prioridad” (Sancho-Gil, Sánchez-Valero, y Domingo-Coscollola, 2017, p. 1).

En la realidad española, en las facultades de educación españolas, hay una preocupación, aunque no sea efectiva, en impulsar y fomentar la competencia digital de los docentes y alumnos, bien como el seguimiento de ese proceso por parte de los alumnos. Sin embargo, lo que constatamos en la práctica es una formación insuficiente y, muchas veces, improcedente.

“(…) en general, las prácticas académicas de la universidad española no incorporan procesos de alfabetización en información y TIC como parte de la alfabetización académica de los estudiantes” (Guzmán-Simón et al., 2017, p. 202).

En organización y estructura establecidos en España, las comunidades autónomas asumen el desafío de desarrollar y definir la capacitación y la formación inicial de los profesores. En Cataluña, las competencias docentes digitales se definen como la capacidad del profesorado para mover y transferir todos sus conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes sobre el uso de las TAC (Tecnología del Aprendizaje y Conocimiento) en su práctica profesional (DEGC, 2016, 2018). Para lograr esa capacidad es necesario:

(a) facilitar el aprendizaje de los alumnos y la adquisición de la competencia digital de este colectivo; (b) llevar a cabo procesos de mejora e innovación en la enseñanza de acuerdo con las necesidades de la era digital; y (c) contribuir a su desarrollo profesional de acuerdo con los procesos de cambio que tienen lugar en la sociedad y en los centros educativos (DEGC, 2016, p. 2; 2018, p. 11).

Según el DEGC (Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2018), a Competencia docente digital también engloba y hace referencia a la competencia digital instrumental (CDI) y también a la competencia digital metodológica (CDM), ratificando la necesidad de la alfabetización digital básica por parte de los docentes, bien como la

habilidad y capacidad de incorporar la tecnología en su praxis favoreciendo el aprendizaje.

Cuadro 1. Esquema de las CDD en Cataluña. Elaboración propia.

CDD = CDI + CDM
Competencia digital docente = Competencia digital instrumental + Competencia digital metodológica

No obstante, el Documento sobre la competencia digital docente emitido por el DEGE en 2018 tuvo un largo recorrido y se ha evolucionado mucho. En ese sentido, para entender históricamente el proceso y sus cambios evolutivos, explicaremos un poco acerca del Marco Competencial en Catalunya, los documentos propuestos y sus implicaciones políticas, sociales y educativas.

En noviembre de 2013, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publica los documentos de identificación y despliegue de las competencias básicas digitales (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2013) que el alumnado debe superar en las etapas obligatorias de la enseñanza. Dichas competencias están integradas en los currículums de la educación primaria y secundaria obligatoria mediante los Decretos 119/2015 y 187/2015.

El punto de partida para la definición de la CDD es discutido a partir de los documentos presentados en el Foro Internacional de Educación y Tecnología (FIET), celebrado en Tarragona en junio de 2014, contando con la presencia de expertos del contexto universitario, bien como del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

Además, la participación de los poderes públicos es imprescindible, una vez que en el artículo 53.1 del Estatuto de Autonomía de Catalunya consta que: « Los poderes públicos tienen que facilitar el conocimiento de la sociedad de la información y tienen que impulsar el acceso a la comunicación y en las tecnologías de la información, en condiciones de igualdad, en todos los ámbitos de la vida social, incluido el laboral; tienen

que fomentar que estas tecnologías se pongan al servicio de las personas y no afecten negativamente sus derechos, y tienen que garantizar la prestación de servicios por medio de las dichas tecnologías, de acuerdo con los principios de universalidad, continuidad y actualización » .

En ese sentido, se define que para conseguir que se instaure las competencias digitales de los alumnos en el conjunto del sistema educativo, es necesario disponer de un marco que permita identificar las competencias digitales que los docentes deben tener adquiridas y acreditadas. Para ello, el Gobierno acuerda con fecha 25 de noviembre de 2014, crear el Proyecto Interdepartamental de Competencia Digital Docente (PICDD). Todas las universidades catalanas coordinadas por el Departament d'Ensenyament y la Direcció General de Telecomunicacions i Societat de la Informació del Departament'Empresa i Ocupació, Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement se involucran en ese proyecto.

El Proyecto Interdepartamental de Competencia Digital Docente se reúne durante el año 2015 y presenta sus conclusiones al Gobierno el 29 de diciembre de 2015, donde se aprueba la definición de las competencias digitales necesarias a los maestros y profesores de Cataluña, haciéndose público mediante la resolución NOS/1356/2016 y logrando grande parte de los objetivos.

En Cataluña la competencia digital para la ciudadanía en general está definida en la acreditación en tecnologías de la información y la comunicación (ACTIC) la cual dispone de tres niveles (ACTIC 1, 2 y 3) dispuestas en el Decreto 89/2009, de 9 de junio y Orden EMO/417/2012, de 27 de noviembre. Así, se considera que el ACTIC es el marco de referencia de la competencia digital instrumental, posibilitando un padrón de referencia en la evaluación del nivel de competencias en TIC y la acreditación de estas competencias a los ciudadanos.

Observamos que la competencia digital se concreta como uno de los puntos del desarrollo de un país, siendo necesario que los ciudadanos sean digitalmente competentes.

Así, la Ley 12/2009, del 10 de julio de la educación es un marco, una vez que establece que los ciudadanos deben ser competentes digitalmente. También, incluye que las competencias digitales también deben encontrarse en los currículos de las distintas etapas educativas, utilizándolas como herramienta metodológica. Esto ratifica que los docentes deben utilizar las TIC no solamente de manera instrumental, la función y el recurso metodológico es imprescindible posteriormente publicado en el documento de 2016.

La Competencia digital docente (a partir de ahora CDD) hace referencia a las habilidades de cariz didáctico y metodológico (a partir de ahora CDM), pero como ya se ha explicado se apunta la necesidad de asegurar también la competencia TIC referida al uso instrumental de las tecnologías (a partir de ahora CDI), (Departament d'Ensenyament, 2016).

A continuación, con el objetivo de difundir de manera más amplia a la comunidad educativa, se presenta en 2018 el documento de “Competencia digital docente del profesorado de Cataluña (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2018), diferenciando las habilidades del ámbito didáctico y metodológico (CDM) y la referida al uso instrumental de las tecnologías (CDI), actualmente está acreditada por la certificación ACTIC. Conviene subrayar que dicho documento es fruto del Proyecto interdepartamental de competencia digital docente, ratificado mediante la Resolución ENS/1356/2016, de 23 de mayo (DOGC núm. 7133).

Los descriptores de la competencia digital metodológica se han agrupado s por categorías organizados en las cinco dimensiones definidas:

- Diseño, planificación e implementación didáctica
- Organización y gestión de espacios y recursos educativos
- Comunicación y colaboración
- Ética y civismo digital
- Desarrollo profesional

Observamos que en esa categorización no hay dimensiones fijas y excluyentes. Ratificamos que sus diferencias y peculiaridades es importante para entender la

identidad y especificidades de cada una en sus diferentes contextos, es decir, en el cotidiano de la institución educativa, sus actuaciones, movilizaciones, practica pedagógica, relaciones interpersonales, etc. Las dimensiones pueden existir concomitantemente, pero cada una presenta su identidad.

En la Tabla 1, podemos observar cada dimensión y su respectiva descripción, cada descripción tiene su particularidad, pero al leerla vemos que son acciones que están muy arraigadas y, muchas veces, se mezclan en la práctica docente. Por ello se hace necesario una descripción específica e identitaria de cada una.

Tabla 1. Elaboración propia a partir de la tabla de descriptores del DEGC. Dimensiones y descriptores de la CDM (DEGC, 2018, p. 13)

Dimensión	Descripción
Diseño, planificación e implementación didáctica	Capacidad de selección, uso y evaluación de tecnologías digitales de soporte en la definición y ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera del aula para optimizar la planificación y organización dinámica de las experiencias, las actividades y los recursos previstos para garantizar la adquisición del aprendizaje y facilitar la colaboración y difusión entre la comunidad educativa.
Organización y gestión de espacios y recursos educativos	Capacidad para organizar y gestionar, de manera responsable y sostenible, las tecnologías digitales de manera que faciliten y/o permitan mejorar las condiciones de trabajo, tanto a nivel de gestión educativa como a nivel didáctico.
Comunicación y colaboración	Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y sensibilización que se requieren cuando se utilizan las tecnologías digitales para comunicarse, colaborar, crear y compartir contenidos y construir conocimientos en el marco del diseño, implementación o evaluación de una acción educativa entre docentes y los alumnos.
Ética y civismo digital	Conocimiento y asunción de las implicaciones derivadas de la utilización de las tecnologías digitales en el ámbito educativo por lo que hace a las cuestiones de legalidad, seguridad e identidad digital. Formación de los alumnos sobre estas cuestiones para que hagan un uso ético y responsable de estas tecnologías.
Desarrollo profesional	Práctica reflexiva del docente sobre su actividad profesional con relación a los retos educativos que la sociedad actual plantea. Implicación en entornos educativos virtuales donde configura la suya identidad digital profesional, aporta y divulga recursos educativos de manera permanente.

A partir del estudio de las dimensiones y sus descripciones se han identificado 26 descriptores de la competencia digital metodológica, especificados abajo en la Tabla 2. Los descriptores están distribuidos entre las cinco dimensiones, actuando de acuerdo con la conducta específica y característica de su respectiva dimensión.

Tabla 2. Descriptores del DEGC. Dimensiones y descriptores de la CDM (DEGC, 2018, p. 15)
Elaboración propia.

Dimensión	Descriptores
1. Diseño, planificación e implementación didáctica	1.1 Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje.
	1.2 Selección de recursos digitales para el diseño de actividades y la planificación didáctica.
	1.3 Incorporación de tecnologías digitales en coherencia con el proyecto educativo y las infraestructuras del centro.
	1.4 Incorporación de la competencia digital de los alumnos a las programaciones didácticas.
	1.5 Uso de las tecnologías digitales para atender la diversidad de los alumnos.
	1.6 Uso de las tecnologías digitales en el seguimiento y la evaluación de los alumnos.
	1.7 Aplicación de metodologías innovadoras con el uso de tecnologías digitales.
Organización y gestión de espacios y recursos digitales	2.1 Conocimiento y aplicación de las normas de uso de los recursos, infraestructuras y espacios digitales.
	2.2 Conocimiento y uso del software de aplicación general del centro.
	2.3 Organización de las tecnologías digitales teniendo en cuenta los diferentes ambientes de aprendizaje.
	2.4 Implicación en proyectos de centro relacionados con las tecnologías digitales.
Comunicación y colaboración	3.1 Comunicación utilizando tecnologías digitales.
	3.2 Participación activa en redes educativas en entornos digitales.
	3.3 Fomento de la construcción colaborativa de conocimiento con recursos digitales.
Ética y civismo digital	4.1 Protección de los derechos fundamentales a la intimidad personal y a la propia imagen en el uso de las tecnologías digitales.
	4.2 Uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales.
	4.3 Promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual.
	4.4 Fomento de la inclusión digital.

	4.5 Fomento de la construcción de una adecuada identidad digital.
Desarrollo profesional	5.1 Configuración de la propia identidad digital profesional.
	5.2 Práctica reflexiva sobre la actividad profesional relacionada con las tecnologías digitales.
	5.3 Incorporación de innovaciones docentes basadas en las tecnologías digitales.
	5.4 Participación en investigaciones educativas relacionadas con las tecnologías digitales.
	5.5 Creación y divulgación de contenidos y recursos educativos en formato digital.
	5.6 Participación en comunidades virtuales de aprendizaje para la actualización docente.
	5.7 Participación en actividades de formación permanente en el ámbito de la competencia digital.

Conviene subrayar que los descriptores, aunque que parezcan medibles y objetivos, no se limitan y hay muchas posibilidades de transversalidad. Las competencias docentes digitales son utilizadas por los profesores en distintos ámbitos de su actividad profesional: en el aula, en la institución educativa y en el entorno a que pertenece, actuando de manera simultánea, lo que permite incrementar su desarrollo profesional.

En la CDM (Competencia Digital metodológica) son establecidos tres niveles de indicadores (básico, intermedio y avanzado) para distinguir el dominio competencial logrado por los docentes dentro de cada descriptor y sus respectivas dimensiones. Os indicadores son clasificados de la siguiente manera:

- Nivel Básico: Requiere un mínimo de dominio de la CDM
- Nivel Intermedio: Indica un mayor grado de competencia
- Nivel Avanzado: Revela un dominio elevado y eficiente de la competencia.

No obstante, para alcanzar el nivel avanzado hay que hacer el recogido y pasar por los niveles básico e intermedio, para ello no hay otro camino que no sea la formación docente y continuada. La formación es un espacio que permite al profesorado adquirir

las competencias docentes digitales intercambiando experiencias y saberes con otros profesores, construir su identidad profesional, empoderarse de su papel como agente transformador y extender su desarrollo profesional.

4 Formación y Desarrollo Profesional Docente

4.1 *El papel de la formación en el desarrollo profesional docente*

Desde hace algunas décadas la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo son elementos centrales en la publicación de los diagnósticos educativos. Pero, en el momento de pensar en las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas, no se ocurre a nadie reflexionar acerca de la problemática del docente, la calidad de su formación y su desarrollo profesional.

Formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión”, aunque ello es compensable con una “formación continua adecuada que les permita enriquecer esta base posteriormente, a lo largo de su carrera profesional (Eurydice, 2004, p. 19).

De una manera general, España ha avanzado mucho en la formación del profesorado, no sólo por la inversión de los gobiernos, sino también por innumerables organizaciones e instituciones direccionadas a la educación, la formación de los profesores y su desarrollo profesional. Asimismo, la formación docente sigue escasa y reducida a minicursos puntuales en las instituciones de enseñanza. No obstante, cambiar la educación implica en transformaciones estructurales donde la formación docente sería el punto de partida.

La educación está en transformación, la velocidad de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el entorno educativo y su creciente utilización implica en un cambio científico y de cultura, pero bajo ninguna hipótesis hace obsoleto el papel de los educadores, sino que ratifica su importancia y lo convierte en un elemento clave para la educación del futuro, lo que conlleva a mudanzas profundas y estructurales en la concepción del trabajo docente.

Conviene subrayar que en algunos países los conceptos de formación permanente y desarrollo profesional docente se mezclan. Considerar la formación docente como el único camino para el desarrollo profesional del profesorado es restringir su concepto y despreciar todos los aspectos y factores que influyen en ese proceso, favoreciéndolo o dificultándolo.

No hay duda de que la formación docente posibilita ese desarrollo y es un componente imprescindible, pero hay que tener en cuenta los otros factores que contribuyen de modo decisivo tales como: el entorno, la historia de vida del profesor, la formación continua, las demandas profesionales, el mercado laboral, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, la formación inicial y continua.

Así pues, la formación es un elemento fundamental para el desarrollo profesional, pero no es el único y, a lo mejor no es decisivo. Por lo cual podríamos decir que el desarrollo profesional es un propósito, dentro del sistema educativo, de enriquecer y ampliar la praxis docente, los conocimientos profesionales, la calidad investigadora y gestora del profesorado.

En ese sentido, el concepto de desarrollo profesional pasa por una transformación, visto que está para allá de las prácticas formativas y, también, vinculado a componentes laborales, bien como la formación no se concibe únicamente por el dominio del objeto de conocimiento de las asignaturas, se supone también considerar la formación como elemento de lucha social y laboral, dado que los profesores son agentes sociales, productores de conocimiento pedagógico e impulsores de las mudanzas.

Según Imbernón (2011), el desarrollo profesional del profesorado está marcado por cinco ejes de actuación: la reflexión práctico-teórica acerca de la propia práctica a través del análisis de la realidad; el intercambio de experiencias entre compañeros de trabajo para promover la actualización en todos los campos de intervención educativa; la vinculación de la formación a un proyecto de trabajo; la formación como análisis crítico de las prácticas laborales, como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, entre otras; y finalmente que el desarrollo profesional se da predominantemente en el centro educativo.

La formación se legitima en la medida que favorece el desarrollo profesional y, consecuentemente, la calidad de la educación, estableciendo una relación intrínseca y confluyente.

Para hablar sobre la formación inicial y continua del profesorado es importante investigar acerca de lo que involucra ese tema, es decir, hay que analizar tanto la

formación inicial como la formación permanente, desde la estructura al contenido (especialidades, escuelas de magisterio, creación de centros de profesores o similares, profesorado, etapas en la formación, formación de los asesores educativos).

La formación inicial del profesorado en los países europeos ha sido organizada con base en dos dimensiones: la disciplinar en educación secundaria, centrada en el dominio de un conjunto de saberes de materia y disciplina; y el pedagógico en preescolar y primaria, dirigido a proporcionar las bases para enseñar y gestionar en el aula (Bolívar, 2007).

En el caso de la formación del profesorado de secundaria, España siempre ha optado (como la mayoría de los países europeos, y a diferencia de muchos latinoamericanos) por un modelo sucesivo o consecutivo que supone, en primer lugar, alcanzar un conocimiento disciplinar, obtenido en una licenciatura o grado en la universidad y, en segundo, tener acceso a una formación para la docencia. En la Ley General de 1970 se instauró un curso, el tan famoso como denigrado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que solían impartir los institutos de ciencias de la educación de las universidades. Era de corta duración y sólo se podía cursar tras finalizar una licenciatura. En sus más de cuarenta años de existencia, demostró sobradamente su ineficacia (con honrosas excepciones). Esta formación presentó multitud de problemas, ya fuera por carencia de presupuesto, masificación de las aulas, por ser únicamente un trámite administrativo, y porque los formadores contratados para impartirlo no estaban motivados o se limitaban a transmitir una perspectiva muy técnica de la educación (Imbernón y Canto. 2013, p. 5)

Además, el CAP ha sido modificado algunas veces, en 2003 por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, cambiando su nombre a Título de Especialización Didáctica, en 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE), pasa a ser la puntuación de posgrado. Finalmente, en 2008, hasta la actualidad, a partir del Real Decreto 1834/2008, teniendo como base la LOE de 2006, se instituye un máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. El Real Decreto garantiza de alguna manera que los profesores de secundaria, normalmente provenientes de distintas áreas de conocimiento, tengan acceso a una formación pedagógica.

En suma, la formación docente continúa considerándose eje fundamental para el éxito de las reformas educativas y garantizar la calidad en la educación; pero, hace falta

estructuras y propuestas coherentes que posibiliten avances en los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y en el desarrollo profesional, la verdad es que muchas veces hay formaciones y pocos cambios en la educación.

La formación docente inicial prepara a los profesionales para que sean capaces de enseñar, producir, así como transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación de sus alumnos, además de promover el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación social y la construcción de una nueva sociedad. Pero, hay que considerar que la mayoría de los profesores universitarios no tienen una formación docente inicial y a lo largo de su ejercicio sienten ese hueco en los momentos de planificar una clase, construir una secuencia didáctica y establecer los objetivos pedagógicos.

Así, podemos considerar la formación docente inicial como el primer paso para el desarrollo profesional docente, y a lo largo de la vida, la formación continua ratifica ese desarrollo posibilitando al profesor la construcción de su recorrido e identidad profesional.

Partimos de que el compromiso del docente es esencial en cualquier educativo, su responsabilidad debe ser para allá del aprendizaje de los alumnos, hay que comprender que ese compromiso también conlleva a su ascenso y desarrollo profesional. Esta comprensión será un incentivo en su práctica pedagógica ante las nuevas demandas de la Sociedad de la Información y del Conocimiento; el profesor es una pieza fundamental en las innovaciones y cambios del proceso educativo, visto que son ellos los que realizan las propuestas educativas y lidian en su cotidiano con las necesidades y los problemas del entorno educativo.

El perfil profesional del profesorado "está asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas" (Bozu y Canto, 2009, p. 90).

La participación del profesorado en el proceso de innovación es condición *sine qua non* para lograr el éxito, los cambios diseñados desde las superestructuras o de los

despachos de los gobernantes son decisiones y paquetes casi siempre distantes de la realidad y de la práctica educativa. Eso explica la resistencia y el repudio de muchos docentes a los programas de formación y a las mudanzas propuestas desde arriba. Excluir el profesorado de ese proceso es un salvoconducto para el fracaso, pero no hay duda de que la formación debe considerar las relaciones laborales con la institución, las prerrogativas de las políticas públicas, bien como el desarrollo de las distintas competencias que a docencia exige.

Estas reflexiones nos llevan a considerar, al hilo del análisis del contenido de la formación permanente del profesorado, que están cambiando muchas cosas, pero quizá más los formadores de profesores, las universidades y las instituciones sociales que los gobiernos que se encargan de generar políticas de formación. En esas instancias y en algunas prácticas gubernamentales se reconoce la necesidad de disponer de un modelo de formación que sea capaz, como mínimo, de considerar los siguientes elementos:

- Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
- El análisis del para qué, el qué y el cómo de la formación. Pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen en realidad.
- Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional. *Primum vivere, de inde filosofare.*
- Una planificación y una evaluación de la formación permanente en los contextos específicos. Contextualizar la formación (Imbernón y Canto. 2013, p. 8).

Sin embargo, estos aspectos normalmente no son considerados al no tenerse en cuenta al analizar y planificar la formación continua de los profesores, bien como su actualización científica, pedagógica, las circunstancias educativas, sociales y culturales del contexto en el que ejerce su docencia, las cuales son variables importantes en ese proceso. Por ello, planificar la formación continua del profesorado es una tarea compleja y requiere estudio, investigación, dedicación y sobre todo estar insertado en proceso educativo y en el cotidiano de los profesores.

Igualmente, la formación también es un camino para el trabajo de equipo, pues fomenta el intercambio de ideas y experiencias de trabajo, favoreciendo la construcción del

vínculo de confianza con su grupo de trabajo y, consecuentemente, con los alumnos, proporcionando distintas posibilidades de aprendizaje.

4.2 El Dispositivo Grupal como instrumento para la formación de docentes

Como sabemos, la institución educativa es compleja, siendo un espacio donde interactúan innumerables elementos, sean sociales o personales. Estos elementos, normalmente influye en la actuación y desempeño de los profesionales.

La formación de profesores vinculada a un trabajo de contexto grupal proporciona el conocimiento y desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, facilitando el trabajo institucional, mejorando su entorno. En este sentido, los profesionales pueden adquirir y desarrollar sus habilidades, competencias y potencialidades, permitiendo saber hacer, saber ser y estar en diferentes ángulos del ambiente de trabajo.

El dispositivo grupal siempre tendrá como objetivo mayor el desarrollo personal de cada profesor, y también el desarrollo de su formación, es decir, el desarrollo de las competencias individuales y colectivas. Igualmente posibilitará una percepción diferenciada acerca de la importancia de su posicionamiento y actuación en el grupo.

La formación de profesores en la mayoría de las escuelas enfatiza los contenidos, las metodologías y las estrategias didácticas, olvidándose de la dimensión personal del profesor, su historia de vida, su formación y sus dificultades ante los cambios. En el cotidiano de la escuela o de la universidad, observamos la importancia del autoconocimiento y de saber estar en el ambiente de trabajo y la importancia de su lugar en el grupo, lo que implica considerar los aspectos organizacionales, relacionales y personales.

Siendo así, hay que tener en cuenta la importancia de comprender y aprender a estar en grupo, convivir, compartir las ideas y conocimientos. La dimensión personal del profesor es tan importante cuanto sus competencias profesionales, el autoconocimiento permite de ver y pensar lo que ocurre en el ambiente laboral y lo que

se sucede en su entorno de manera más subjetiva e intuitiva, lo que contribuye para su desarrollo profesional.

En suma, el Dispositivo Grupal como instrumento para la formación docente, permite a cada profesor, vivenciar desarrollos y experiencias individuales y colectivas, para su mejor desempeño en sus tareas docentes y en el contexto institucional, potenciando sus aprendizajes vitales y personales, que son aspectos latentes y, en la mayoría de las veces, ocultos en el proceso de formación.

Además, ocuparse del aspecto personal del profesor también está relacionado con el desarrollo profesional docente. Preocuparse con lo humano y lo relacional en el ambiente laboral es un fortalecimiento profesional. Pensar así, es concebir una formación integral y valorar al profesor con todas sus cuestiones personales-profesionales, humanas-relacionales, el espacio formativo también es un espacio de sentimientos y reflexiones personales y profesionales.

En definitiva, valorar los aspectos humanos y relacionales en la formación docente es de gran importancia para el desarrollo profesional y personal del profesor, bien como para promover avances en la educación y también en la solución de cuestiones institucionales. El profesor es una parte importantísima en todo el proceso educativo, principalmente en los procesos que involucran cambios.

Invertir en la formación del profesor, es imprescindible para cualquier transformación que se plantea en la educación, ya que el docente es la base de todo engranaje educativo, es la persona que estará directamente con los alumnos, transmitiendo los contenidos formales, motivando discusiones y reflexiones, y también compartiendo sus experiencias de vida.

Son muchos los desafíos y demandas para las instituciones y los profesionales del campo de la educación, donde podemos destacar la urgencia para la planificación de una formación docente y, consecuentemente, la transformación del papel del profesor. Además, la formación docente posibilitará al profesor orientar y conducir al alumno a los caminos del conocimiento y de la tecnología de manera crítica, creativa e inteligente, desarrollando su autonomía y competencia digital.

4.3 Identidad y Formación Profesional

El concepto de Identidad Profesional es un tanto complejo y subjetivo, visto que el concepto de identidad es un término polisémico, lo cual implica distintas concepciones en el ámbito filosófico, antropológico y pedagógico. No obstante, la identidad es un elemento clave en la manera como el sujeto ocupa la profesión docente, construye y significa la naturaleza de su trabajo.

Según De Garay (2001), la identidad es construida dentro de una determinada cultura y sus marcas funcionan como un hilo entre su subjetividad y su historia, el sujeto es el protagonista de su propia historia, siendo un instrumento indispensable para acercarse de la subjetividad y establecer relaciones con el mundo y el entorno social, lo que restituye al individuo su lugar en la historia.

La identidad profesional del docente se refiere a la manera con que el docente elabora y construye su trabajo como tal y se legitima subjetivamente en tal condición. (Ojeda, 2008). Por otro lado, Galaz (2011) estima la existencia de tres modelos que son base para la identidad profesional: el modelo técnico, apoyado y fundamentado en la concepción de lo que es la competencia; el modelo práctico-reflexivo basado en la práctica; y el modelo crítico-reflexivo desde la autonomía.

Siendo así, la identidad profesional no es algo que surge espontáneamente ni se logra de manera mecánica, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela (Prieto, 2004).

Vale resaltar que ese proceso de construcción empieza en la formación inicial y continua a lo largo de toda la vida profesional de una persona. Así, el término identidad sólo se puede alcanzar considerando que la identidad personal y profesional es una construcción subjetiva y una construcción social (Bolívar y Segovia, 2005).

En esta perspectiva, el proceso de identidad profesional oscila entre el reconocimiento de su propia identidad personal y profesional, lo que implica en la construcción de un proyecto de identidad profesional relacionado intrínsecamente con los saberes específicos de su profesión y las prácticas pedagógicas de su ejercicio docente (Latorre, 2003).

Los estudios, documentos y escritos con respecto a los docentes y como ellos constituyen su identidad profesional nos ofrecen una respuesta parcial ante a los desafíos y responsabilidades que los docentes enfrentan actualmente en sus prácticas pedagógicas, siendo insuficientes como componente explicativo de lo que, de hecho, constituye un profesional de la educación y los elementos esenciales que estructuran la docencia, es decir, el estatuto profesional y epistemológico de la profesión, así como el proceso de construcción de la identidad.

A partir de diferentes lecturas identificamos los elementos relacionados al proceso de construcción de la identidad y de cómo está inscrita en la nueva realidad socio cultural, contextualizada por las inúmeras transformaciones que la sociedad y la educación han experimentado en los últimos años.

Igualmente, la Formación Docente es una pieza clave en el proceso de construcción de la Identidad profesional. Reflexionar acerca de la formación de profesores desde el ámbito curricular y social, considerando las experiencias que deberían ser prioritarias en el proceso formativo, las necesidades para formar para una escuela que está en transformación y de qué manera dicha formación puede contribuir con una formación que posibilite la construcción de la identidad profesional.

Ratificamos que además de los procesos subjetivos que se desarrollan en la formación docente, el profesor debe tener el dominio del objeto de conocimiento de la asignatura a enseñar, así como las competencias docentes básicas, tales como: capacidad de intervención didáctica, habilidad comunicativa, integración y articulación entre teoría y práctica, entre otras.

Sin embargo, observamos que los docentes que eligieron la docencia y siguen en ella aportan de manera significativa las presiones vividas entre la identidad comprendida y

las definiciones sociales que se les demandan. Así, podríamos decir que hay un desencuentro entre la identidad docente y la realidad social, puesto que la sociedad experimenta cambios y ruptura de viejos paradigmas que tutelan la educación, favoreciendo una crisis en la identidad docente.

Además, no podemos olvidar que hay un disenso entre la identidad profesional del maestro, muchas veces vista como disciplinaria, y el papel como educador. No obstante, en lo que toca a la identidad profesional se constatan fortalezas y debilidades, tanto en la formación docente como en los profesionales en ejercicio.

No obstante, a lo que se refiere al desarrollo de la identidad profesional del docente, hay una disconformidad entre la idea de ser docente por naturaleza o si se aprende a ser docente. Ojeda (2008) nos enseña una distinción entre dos componentes de la identidad que es primordial: el esencial, que nivela e identifica todos los docentes; y el existencial, que incluye aspectos peculiares de la profesión docente relacionado a otras profesiones. La identidad profesional del docente es tema de estudio y muchas investigaciones, especialmente en España y en los países latinoamericanos, y es clave en el momento de planificar la formación continuada e inicial del profesorado.

4.4 Profesionalismo y profesionalización

La profesión docente ha experimentado transformaciones a lo largo de la Historia. En principio, el trabajo docente se estructuró en función de elementos que fueron históricamente evolucionando, podemos citar: la vocación, el apostolado, el oficio y finalmente la profesión.

Esos elementos fueron determinantes para la historia de la educación, la valoración y el reconocimiento de la profesión docente. Así, el hecho de legitimar los docentes como profesionales que poseen competencias básicas para el ejercicio de su profesión, que la formación inicial y continuada es una condición *sine qua non* para su desarrollo profesional, ratifica un avance significativo.

En el ámbito docente hay una discusión y muchas controversias con el profesionalismo y la profesionalización, dos conceptos superficialmente similares pero diferentes en su concepción y aplicabilidad, cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de los profesores, aunque los vocablos constituyan campos semánticos amplios. Así, dependiendo de quién los maneje y del entorno que los utilice podrá ofrecernos distintos significados.

Por lo tanto, podemos reconocer y entender la formación docente continua como el propio desarrollo profesional del profesor, pues la misma posibilita nuevos caminos para lidiar con la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, las nuevas demandas y necesidades de la sociedad, así como sus dimensiones políticas, socioculturales y pedagógicas.

El desarrollo profesional tiene la función de superar el hiato que hay entre la formación inicial y la formación continua, planteando una nueva concepción para contestar a las demandas de los profesores en sus distintos entornos de actuación, eso confirma y legitima la formación como una actividad que debe ser permanente y estar siempre articulada con la praxis pedagógica.

En esa perspectiva, en lo que toca a educación, el tema de la profesionalización docente parece quitar una supuesta vocación profesional que durante muchos años alimentada por la sociedad y por la educación tradicional.

Es indudable que la educación tiene un protagonismo sustancial en la sociedad, lo que supone un fortalecimiento del profesionalismo del docente con el objetivo de preparar los alumnos para sanar y cumplir con las demandas sociales y laborales. La docencia implica varios aspectos y dimensiones, es una profesión que está intrínsecamente vinculadas a los fundamentos humanísticos, morales, éticos y sociales que deberían hacer parte del cotidiano del docente, priorizando el dialogo y la libertad de expresión de los alumnos, ratificando su función mediadora y de referencia social.

La práctica docente no se limita a la simple transmisión de saberes, sino a un conjunto de habilidades y competencias personales y conceptuales que posibilitan el aprendizaje y el desarrollo del alumno, en los ámbitos familiar, social, profesional y personal.

La docencia tiene un compromiso con el proceso de aprendizaje, así que las metodologías y herramientas deben generar interés y compromiso con los distintos saberes que les permiten desarrollarse en la vida cotidiana, de ahí que no se la puede reducir únicamente a un académico. El profesionalismo docente va más allá, posibilita a los alumnos estar en contacto con conocimientos y valores éticos, para que los utilicen en su entorno personal y social.

Por esto, la docencia supone un profesional con amplios conocimientos, habilidades y competencias, tales como: la comunicación, observación, interpretación, mediación, respeto por la diversidad y multiculturalidad, así como la flexibilidad para con la heterogeneidad de los alumnos.

Este conjunto de habilidades y conocimientos que son prioritarias a los profesionales de la educación, son también los requeridos en el ámbito laboral: *Liderazgo, Trabajo en Equipo, Ética, Creatividad, Autoaprendizaje y desarrollo Personal, Comunicación, Gestión.*

En la actualidad se exige conocer las nuevas tecnologías, su uso, las aplicaciones y las opciones que brindan, es inminente la necesidad de incorporarlas como un recurso eficiente y efectivo en el aprendizaje de los estudiantes. Es una reivindicación hacia los docentes la permanente actualización de los conocimientos académicos, humanísticos, pedagógicos, didácticos y tecnológicos que sean posibles de emplear en el aula.

Siendo así, se hace necesario un docente profesionalizado, actualizado acerca de los nuevos conceptos multiculturales, generacionales, académicos y tecnológicos a partir de una perspectiva ética, vale resaltar que el compromiso de la institución educativa es condición *sine qua non* en ese proceso, innovando sus estructuras y desarrollando nuevas formas de hacer, valorando la formación y profesionalización docente. La institución educativa es un sistema dinámico y en la medida en que los docentes involucrados se profesionalizan la institución evoluciona. Los cambios son constantes y veloces, los avances tecnológicos y la facilidad de acceso a los mismos demandan un docente profesionalizado y una institución preparada para lidiar con esos cambios educativos, culturales y sociales.

Con relación a la docencia, la tecnología propone un cambio cultural en las instituciones educativas, no se trata de gestionar la información, sino también integrar conocimientos aliados a la experiencia y capacidad de acción; el docente profesionalizado estará apto para adecuarse a los cambios y demandas del mercado laboral, donde se van a insertar los alumnos, futuros profesionales.

Además, la profesionalización del docente evidencia un salto cualitativo en la educación, bien como en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, eso ratifica la necesidad de las instituciones implementar y acompañar esas transformaciones en un aprendizaje continuo y significativo, orientado al alumno y la formación permanente de los docentes.

Conviene subrayar que la profesionalización es un proceso construido a partir del ejercicio docente, implica en compartir experiencias y saberes con el objetivo de legitimar subjetivamente la profesión. En la citación abajo, Ruiz de Gaúna oportunamente reflexiona acerca de la profesionalización docente:

....no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio. (1997, p. 303).

En la misma línea de pensamiento, Darling-Hammond dice que “...la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma” (2005, p. 375).

La profesionalización docente demanda del profesor una postura reflexiva acerca de su práctica pedagógica, un compromiso como orientadores del proceso de aprendizaje y la posibilidad de sentirse en un proceso de aprendizaje continuo. Como observamos en las palabras de Pérez Gómez.

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (1998, p. 198).

Sin embargo, la formación pedagógica es de suma importancia para el desarrollo profesional docente, así como la competencia didáctica y el conocimiento pedagógico, que son puntos fundamentales en el proceso de profesionalización de los docentes. Vale resaltar que la competencia didáctica es un eje en la profesionalización docente, como señala Englund.

[...] insensible al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, el profesor competente didácticamente contextualiza y tiene en cuenta las posibles secuelas de lo que debe enseñarse, está abierto a diferentes soluciones y atento a las consecuencias de las diferentes opciones de contenidos y métodos. (1996, p. 83).

El conocimiento didáctico es condición *sine qua non* para el proceso de profesionalización de los profesores, construir un currículo de formación docente y desarrollo profesional basado en la investigación educativa; trabajar en la perspectiva de tratar los conflictos de identidad profesional, donde muchos son derivados de una formación inicial diferenciada y jerárquica, sobre todo en lo que toca a los profesores de Primaria y Secundaria.

Además del conocimiento didáctico, hay las competencias básicas que son imprescindibles para el ejercicio de la docencia, competencias esas que son desarrollables a lo largo de la vida y deben estar garantizadas en su práctica pedagógica y en el ejercicio de su profesión.

Acerca de las competencias profesionales, específicamente sobre su cuestión conceptual, Tejada nos posibilita entenderla como:

un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave...Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado (Tejada, 1999, p. 27).

Siguiendo la línea de raciocinio defendida por Tejada (1999) las competencias pedagógicas asociadas a la práctica, así como el contexto sociocultural, son claves importantes en el momento de pensar y planificar la formación docente. En suma, la construcción de las competencias docentes básicas se hace en su formación inicial y continúa, es decir, a lo largo de la vida, y evoluciona en la medida en que el docente se desarrolla profesionalmente.

La formación docente recibe una diversidad de significados y significantes que traducen sus distintas concepciones, valores y sentidos. Esa pluralidad no establece una unidad. García Gómez señala que la ausencia de [...] *un significado unívoco y consensuado por*

parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa ratifica su complejidad (1999).

Este pensamiento también hace parte de la discusión de otros autores que sostienen la misma idea en lo que toca a la formación docente. Imbernón considera la formación docente como una parte importante y significativa para el desarrollo profesional.

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional (Imbernón, 1999, p. 191).

No obstante, la construcción de las competencias digitales exige esas competencias docentes básicas, un conocimiento didáctico profundo, que implican en la construcción de nuevas habilidades, y la ruptura de antiguos paradigmas respecto a la tecnología. Las competencias docentes digitales deben estar vinculadas a los aspectos pedagógicos y a las competencias docentes, eso ratifica la necesidad de un trabajo transversal entre ambas competencias.

Asimismo, la competencia docente digital es una competencia profesional ineludible para los docentes en el contexto actual, como consecuencia del potencial educativo de las TIC y los cambios sociales vinculados al espacio digital (Prendes et al., 2018; Tejada y Pozos, 2018; Zabalza, 2003). Igualmente, establece una relación directa con el desarrollo de la competencia digital de los alumnos (Johannesen, Øgrim y Giæver, 2014; Redecker, 2017).

La competencia docente digital (CDD) se ordena en una estructura que incluye las distintas áreas de la docencia universitaria y atributos de la propia competencia digital,

las cuales representan aspectos concretos del desempeño docente (Carrera y Coiduras, 2012; Durán et al., 2016a; Tejada y Pozos, 2018).

En lo que se refiere a los instrumentos para su valoración, en general prevalece una tendencia general cuantitativa que usa cuestionarios y rúbricas de evaluación. Sin embargo, algunos trabajos de esta naturaleza han agregado a su investigación otros instrumentos como entrevistas, pruebas prácticas y evidencias (Durán et al., 2016b; Pozos y Tejada, 2018). Los instrumentos de investigación son imprescindibles en el momento de identificar las posibles demandas y necesidades al planificar la formación docente.

Según Area (2018) hay pocas investigaciones desde el marco biográfico-narrativo, es decir, sobre las experiencias de los docentes universitarios y la integración de las TICs, lo que podría ayudar a conocer el proceso y los rasgos cualitativos del desarrollo competencial, a partir de la conceptualización socio constructivista que término competencia requiere (Díaz-Barriga, 2011). La biografía del profesorado universitario es una clave para entender y tener acceso a la complejidad de la educación y sus cambios emergentes (Delgado-García, Coronel y Boza, 2018).

Planificar una formación implica en considerar y valorar todos los datos e informaciones acerca del entorno y los profesionales al cual se destina, así que los indicadores cuantitativos son importantes y necesarios, pero las informaciones subjetivas son elementos clave al planificar la formación, bien como imprescindibles para entender, de manera más profundizada, aspectos relativos a la experiencia docente, a la construcción de su desarrollo y la identidad profesional del profesorado.

En esta línea de trabajo, Area (2018) desarrolló un estudio autobiográfico de su experiencia como docente e investigador en el contexto de la tecnología educativa. También, las creencias de los docentes y los abordajes acerca del uso de las TICs han sido investigadas como factores que posibilitan la integración de las tecnologías (Veletsianos, Kimmons y French, 2013). En otros ámbitos educativos se han explorado puntos de inflexión vividos por los docentes con la integración de las TICs en la educación y sus cambios (Raquimán, 2014).

Para sintetizar la estructura general la competencia docente digital en la educación superior se ha dividido en dos grupos (Padilla- Hernández, Gámiz-Sánchez y Romero-López, 2018):

- a) Áreas de la docencia universitaria con apoyo de TIC (pedagógica, de investigación, de gestión educativa, de desarrollo profesional y de aporte a la competencia digital de los estudiantes).
- b) Áreas de competencia digital necesarias para la CDD (de manejo de información, comunicativo-colaborativa, de creación de contenidos, ética, de salud y seguridad, técnica).

Se hace necesario pensar en la importancia de expandir y significar el repertorio tecnológico y digital de los profesores, construyendo competencias para una práctica pedagógica fundamentada en un nuevo paradigma. La cuestión no es técnica, no se trata de modelos operativos, es pensar más allá del instrumental, es tornar el docente un profesional crítico, reflexivo y competente en el dominio de las nuevas tecnologías digitales.

Aunque sea un tema que suscita muchas preguntas, ratifica que la formación docente no está reducida a la construcción de competencias digitales, sino a su aplicabilidad didáctica, formar el profesorado construir y resignificar sus competencias básicas, como planificar, evaluar, gestionar, saber utilizar los recursos didácticos con calidad, desarrollar una práctica reflexiva y crítica acerca de sus acciones.

Pero, no nos olvidemos que la escasa formación docente en educación superior es un problema real y actual, es laborioso plantear una formación a partir de múltiples aproximaciones disciplinarias con profesionales provenientes de diversas áreas de conocimiento.

En la mayoría de las Instituciones de Educación Superior existe una formación universitaria rígida, con planes y programas de estudio poco flexibles y ausencia de innovación en los procesos educativos, ratificando el perfil tradicional del profesor, lo cual privilegia el aprendizaje mecánico y la reproducción de saberes. Además, la

enseñanza superior suele estar basada en una praxis pedagógica sin el pensamiento crítico, orientando los profesores de manera irreflexiva.

Aunque, ya observamos algunas instituciones de la enseñanza superior con propuestas basadas en el aprendizaje significativo, ratificando la importancia del pensamiento crítico, de implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera comprometida y reflexiva acerca de su práctica pedagógica. Eso significa que la formación continua será valorada, así como, otros criterios serán priorizados en el momento de seleccionar los profesores.

Es por ello, que ese proyecto ratifica la necesidad de la formación de docentes en la Educación Superior, pues en la medida que muchos tienen diferentes tipos de formación profesional, para ser docentes no basta saber el conocimiento o los contenidos de su asignatura específica, es necesario tener las competencias docentes básicas inherentes a la profesión docente, como citamos anteriormente.

Sin embargo, conceptualizar el nuevo papel del profesor en la realidad de la práctica educativa cotidiana, conlleva también a considerar la idea de la posmodernidad y el concepto de globalización, situándolo en esos puntos, los cuales caracterizan nuestra sociedad, con transformaciones constantes en todos los ámbitos de la vida humana y sobre todo en el ámbito del conocimiento.

Es importante y necesario tener en cuenta esta realidad cotidiana, el entorno cultural en que el sujeto/profesor está inmerso, así como los cambios sociales, culturales y educativos que la sociedad digitalizada nos impone.

El contexto cultural está implícito en la comunicación del profesor, en la enseñanza y el aprendizaje. Esta “culturalidad” tiene un carácter dinámico en la realidad educativa, estando presente en el discurso del profesor y, consecuentemente, en la interpretación de los alumnos, así el desarrollo del pensamiento crítico y la formación docente son pilares fundamentales para el desarrollo profesional. El proceso educativo es una realidad compleja e inmersa en muchos aspectos que están para allá de las instituciones de enseñanza y de los centros formativos, que implica en el análisis de

distintos marcos referenciales que permean el universo docente y deben ser considerados al planificar una formación docente.

Precisando mejor la idea, la enseñanza superior prioriza y valora profesionales con alta capacidad cognitiva y amplia experiencia profesional, donde son orientados a formar investigadores en los distintos campos del conocimiento, hasta porque la gran mayoría son investigadores. Como podemos observar, la formación pedagógica es olvidada en detrimento de un perfil docente más “comercial” y supuestamente fiable.

Según la UNESCO, la alfabetización mediática o la educación para los medios deben hacer parte de la formación básica de todos los ciudadanos del mundo, con el objetivo de ejercer su libertad de expresión, así como el derecho a la información esencial para la democracia. Sin embargo, creo que esa formación básica es un punto de partida, un camino para la construcción de las competencias digitales para actuar en la sociedad y promover el desarrollo profesional, especialmente en lo que toca a los profesores, educadores y docentes.

En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, realizada en Ginebra – Suiza - 2003 y posteriormente en Túnez- 2005, el en apartado Creación de capacidades, está clara la importancia de las competencias digitales en el ámbito educativo y en la formación de profesores.

Todos deben poder adquirir los conocimientos necesarios para beneficiarse plenamente de la sociedad de la información. En consecuencia, la constitución de capacidades y la adquisición de conocimientos en materia de TIC resultan esenciales. Las TIC pueden contribuir a lograr la enseñanza universal en todo el mundo, mediante la impartición de la enseñanza y la capacitación de profesores y ofreciendo condiciones mejoradas para el aprendizaje continuo, incluyendo a las personas que se encuentran al margen del proceso educativo oficial y mejorando las aptitudes profesionales (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2003, p. 1).

Más adelante, en el documento, se confirma la necesidad de políticas públicas para todos los ámbitos educativos, incluso la formación docente, afianzando la formación continua y su importancia para la educación y el desarrollo profesional.

Definir políticas nacionales para garantizar la plena integración de las TIC en todos los niveles educativos y de capacitación, ya se trate de la elaboración de planes de estudio, la formación de los profesores o la gestión y administración institucionales, y para afianzar el concepto de la formación continua (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2003, p. 1).

Pensar y plantear alternativas de formación docente para las instituciones de Educación Superior, posibilita reconocer una nueva realidad educativa que proporciona la construcción de nuevos modelos educativos, más flexibles y contextualizados, pertinentes y relevantes para una educación que favorezca la integración de los distintos saberes del mundo y fomente los cambios sociales.

La formación docente a lo largo de la vida es imprescindible, está más allá de la formación pedagógica, es una ruptura de antiguos paradigmas, un cambio de postura ante la vida y su profesión también implica en una práctica más reflexiva con autonomía, en el desarrollo de la identidad profesional y, principalmente, el punto de partida para su desarrollo profesional.

El papel que el profesor necesita desempeñar en el cotidiano de su práctica pedagógica exige reconocer las creencias acerca de la educación y sus múltiples interpretaciones y representaciones metafóricas, así como la naturaleza de los procesos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje, es decir, además de conocer el objeto de conocimiento de su asignatura y sus finalidades, hay que estar implicado en los objetivos de la educación, con su práctica docente, con el contexto institucional, igualmente, hace falta estar comprometido con las características y desarrollo de los alumnos.

Por lo tanto, todos esos aspectos deben ser objeto de análisis para la formación docente, posibilitando entender los parámetros de educación, analizarlos y diagnosticarlos garantizando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, y en esta misma medida, se hace necesario la construcción de un núcleo teórico-conceptual referente al conocimiento psicopedagógico.

Tal y como hemos citado anteriormente, al pensar en la formación docente no podemos desvincularla del contexto y de la diversidad que lo compone, ambos son elementos

importantes de transformación educativa y social. Asimismo, la formación inicial del profesorado debe ser priorizada con objetivos claros y definidos: ¿Para qué se quiere la formación y su finalidad? ¿Qué hace falta en los diseños curriculares?

Es decir, en los programas de formación docente deberían constar algunos puntos preeminentes y de extrema importancia para el desarrollo profesional docente, tales como:

- El conocimiento previo es un punto de partida de la formación, valorar el potencial de conocimientos, las experiencias de vida y profesionales del profesorado es fundamental. A partir de sus saberes, será posible generar nuevos conocimientos pedagógicos.
- La formación deberá estar de alguna manera asociada a los proyectos de transformación educativa y social, bien como proyectos de investigación-acción.
- El formador deberá tener un perfil práctico reflexivo que posibilite diagnosticar los obstáculos y proponga alternativas y caminos para solucionarlos.
- Los programas de formación han de fomentar el desarrollo de la identidad profesional respetando la diversidad, ampliamente considerada.
- La formación no es un curso para preparar el docente para transmitir saberes, sino para promover una reflexión y un análisis crítico acerca de su práctica pedagógica y de la educación, respetando la diversidad y el contexto, bien como favoreciendo el desarrollo profesional.

Además, no podemos olvidar la necesidad de establecer una política común acerca de la formación de profesores. La Europa, de manera general, aún no ha conformado esa política, aunque en los textos oficiales, discursos y documentos, la formación continua se constituye como imprescindible para el éxito en las reformas educativas.

Segunda Parte: MARCO APLICADO

5 Metodología y diseño del estudio

5.1 Justificación metodológica

Históricamente ha existido una cierta disputa que acompaña a los investigadores en educación, en particular. Esta disputa se refiere a la conveniencia y pertinencia de emplear los métodos cualitativos o cuantitativos para la investigación en educación. Pero, en la actualidad encontramos posiciones que abogan y apoyan una complementariedad entre ambos enfoques.

El enfoque cuantitativo se caracteriza por registrar los aspectos de manera que puedan ser cuantificados y medibles, aunque sus alcances sean variados desde la búsqueda de las descripciones a las relaciones causales. Un aspecto importante en esa metodología es la rigurosidad que se requiere en la aplicación de las técnicas y procedimientos correspondientes. Asimismo, se hace necesario la minuciosidad en la elaboración de los pasos y una adecuada validación de estos; también podemos operar con variables definidas, clasificar fenómenos y establecer relaciones entre ellos.

Sin embargo, ratificamos que, aunque el cuantitativo se asocia a la noción de número, matemáticas y la estadística, resaltamos que el número no es “apenas un número”, sino también un signo dentro del lenguaje matemático, es decir, tiene un valor subjetivo.

En ese sentido Jesús Ibáñez nos señala que *“hay matemáticas sin número... además que los números están supeditados a las palabras, pues el lenguaje matemático es parte del lenguaje común”*. (1985, p. 144)

En lo que toca a la precisión, el abordaje cuantitativo está asociado con la busca y posibilidad de alcanzar la verdad, además de la mirada objetiva acerca de los fenómenos naturales y sociales.

El abordaje cualitativo surgió a partir de la necesidad de establecer una metodología que respectara la naturaleza subjetiva de los fenómenos a ser investigados. Implica en analizar pocos casos, buscando un estudio profundo de los fenómenos, comprendiendo de manera más subjetiva, descubriendo su significado en las acciones sociales.

Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia (André, 2003, p. 16).

Más adelante André complementa: “Weber también tuvo una importante contribución para la configuración de la perspectiva cualitativa en la investigación, al destacar la comprensión como objetivo que diferencia la ciencia social da ciencia física” (André, 2003, p. 17). En esa perspectiva el enfoque de la investigación está en la comprensión de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones.

En una investigación, hay que tener en cuenta determinadas cuestiones a la hora seleccionar el enfoque o paradigma epistemológico, los cuales pueden ser: positivista, interpretativo y sociocrítico.

Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Martínez, 2004)

El paradigma positivista es preponderante en muchas comunidades científicas, sobre todo dentro del ámbito educativo de manera imperativa. Este paradigma está basado en un sistema hipotético – representado por Emile Durkheim y August Comte en el inicio del siglo XIX, busca las causas de los fenómenos sociales en los cuales los sujetos no tienen una inmersión propia, aceptando únicamente el conocimiento científico.

El paradigma interpretativo profundiza el conocimiento investigado y comprende el porqué de una determinada realidad, es decir, su orientación está dirigida hacia la búsqueda de la interacción de conocimientos que pueden influir en la investigación. Hay una participación democrática entre ambos sujetos (investigado/ investigador), dado que la relación investigador-objeto es concomitante.

Pérez Serrano (2004) califica el paradigma interpretativo, como una:

(...) alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo -simbólico o fenomenológico (p. 26)

Por tanto, este paradigma propone que el conocimiento humano no se manifiesta, sino que se construye y el conocimiento es el resultado del trabajo intelectual y las experiencias de cada individuo. La investigación cualitativa se refiere a este paradigma, donde se plantea desarrollar los conceptos que posibiliten la comprensión de los fenómenos sociales. El papel del investigador es de suma importancia, estando sumergido en la realidad para captarla y comprenderla.

Además, sustituye las teorías de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción, comprendiendo la realidad desde un punto de vista dinámico y diverso, estando dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social, la comprensión y significación. Se lo denomina cualitativo porque la investigación no solo es cuestión de métodos y técnicas sino concepción de conocimientos y realidad, también se lo denomina fenomenológico o humanista.

De una manera general, podemos sostener que la investigación social/educativa que está centrada en el paradigma positivista tiene como prioridad establecer leyes generales para la explicación de determinados procesos sociales. Por otro lado, la posición sustentada por el paradigma interpretativo/humanista parte de una perspectiva hermenéutica, que históricamente está asociada a la interpretación de textos de distintas naturalezas (literarios, históricos, jurídicos y religiosos).

Su naturaleza fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia y atraviesa múltiples contenidos participando de una gran variedad de discursos y perspectivas teóricas. Sin embargo, engloba numerosos métodos y

estrategias de recogida de datos, eso confirma la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en la investigación socioeducativa.

Cuadro 2. Características del paradigma interpretativo-fenomenológico

PARADIGMA INTERPRETATIVO- FENOMENOLOGICO- HERMENEUTICO
Está orientada al descubrimiento Participación comunicativa entre el investigador y el objeto investigado La entrevista, la observación sistemática y los estudios de caso son fuentes de conocimiento. Permite al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio
Predomina la práctica y está centrada en las diferencias La investigación y la acción están en constante interacción Intencionalidad y explicación Construcción de pensamiento científico
Permiten interpretar, comprender la realidad social y humanista Se puede utilizar en pequeños grupos o escalas. Tiene el objetivo de entrar en el mundo de los individuos Busca la interacción de conocimientos

No obstante, podríamos sospechar acerca de una posible incompatibilidad de paradigmas y metodologías dentro de una determinada investigación, traicionando la naturaleza propia de las ciencias sociales. Para afrontar esa cuestión ambigua se propone la triangulación de datos, que según Arias (1999) la triangulación se refiere a la utilización de múltiples fuentes de datos para la obtención de diversos puntos de vista sobre un mismo problema. Esto implica que se utilicen tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Siendo así, antes de realizar una investigación se debe planificar un diseño de que sea conveniente para lo que se plantea realizar.

Así pues, cualitativo y cuantitativo aluden, en el campo de la investigación, a diferentes perspectivas e indagación respecto de los fenómenos que se desean investigar.

Los métodos cualitativos parten de un acontecimiento real acerca del cual se quieren construir conceptos. Para ello se observan los hechos y se describe la realidad en la cual se busca involucrar. La meta es reunir y ordenar las observaciones en algo comprensible, configurar un concepto acerca del fenómeno que se quiere conocer (Galeano, 2004, p. 112)

El enfoque cualitativo también se caracteriza por registrar los aspectos de manera que puedan ser cuantificados y mensurables, aunque sus alcances sean variados desde la búsqueda de las descripciones a las relaciones causales.

Observamos que recientemente las investigaciones cualitativas predominan en el escenario educativo, pues suponen que se aproxima de manera más profundizada y subjetiva al objeto. Igualmente, encontramos innumerables ejemplos de investigaciones que integran los distintos enfoques de manera complementaria en la construcción del objeto de estudio.

Aunque haya diferentes corrientes de pensamiento que encuadren la investigación cualitativa, sus principios básicos son: flexibilidad, circularidad del proceso, y la posibilidad de reflexión permanente del investigador. Por lo cual, la investigación está siempre receptiva a incluir el emergente e inusitado, elementos que pueden matizar y reconducir el diseño.

Teniendo en cuenta el tema de la investigación y su subjetividad, consideramos que la investigación cualitativa ya está implícita en esto. Sin embargo, se hace necesario utilizar la precisión y la exactitud de la investigación cuantitativa asociada a la cualitativa; de manera que consideramos la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) como la idónea para el logro de nuestros objetivos, utilizándolas de manera complementaria.

Observamos que recientemente las investigaciones cualitativas predominan en el escenario educativo, pues suponen que se aproxima de manera más profundizada y subjetiva al objeto. En esa perspectiva, encontramos innumerables ejemplos de investigaciones que integran distintos enfoques de manera complementaria en la construcción del objeto de estudio.

Considerando la naturaleza subjetiva del tema y dentro del método cualitativo elegimos el método *Historias de vida* como metodología complementaria en la investigación, puesto que es un método que nos presenta una riqueza inagotable de materiales, contenidos e innumerables posibilidades de profundizar y articular con el entorno investigado, contemplando las peculiaridades y especificidades del tema.

Con una extensa bibliografía, estudios y publicaciones a su respecto, las "historias de vida" son un recurso renovado y un método muy valorado dentro del enfoque cualitativo, posibilitando el intercambio y la comunicación entre los distintos campos de investigaciones sociales, históricas y educativas. Además, de estar consolidada como legítima entre los métodos de investigación, constituyen una herramienta subjetiva, con una incomparable riqueza de contenidos y elementos profundizados, ofreciéndonos un material empírico sin perder la subjetividad.

En el relato oral suele aparecer elementos contruidos a lo largo da historia por los cuales identificamos otras experiencias y actos imprevisibles, es una muestra cualitativa diversificada y significativa, valorando las experiencias subjetivas de los sujetos investigados, así como el contexto histórico social investigado. Al mismo tiempo, está consolidada como legítima entre los métodos de investigación.

Compartiendo el interés por el enfoque biográfico que hoy se da en las ciencias sociales y humanas, la historia oral ha venido a cubrir un vacío manifiesto en la historiografía contemporánea. Así, en las últimas tres décadas, un conjunto de puntos de partida conceptuales, métodos de análisis y herramientas de investigación le han permitido a la historia oral consolidarse como una práctica de investigación científica y adquirir el perfil de un amplio "movimiento" de interacción académica y disciplinaria (Aceves, 1999, p. 1).

Siguiendo el raciocinio puesto, la historia oral permite una mirada más interactiva, ratificando el método cualitativo y rescatando el lenguaje oral, que es el elemento mediador más genuino y simbólico del hombre en la construcción de su historia. Los relatos de vida constituyen una herramienta subjetiva, con una incomparable riqueza de contenidos, estudios intensivos y profundizados, es una muestra cualitativa extensa, diversificada y significativa, valorando el contexto histórico y cultural investigado.

La aproximación de la historia oral con las ciencias sociales, la hizo incorporar a su propio corpus de conocimientos los aportes relacionados con el método cualitativo muy específico en la investigación social: las "historias de vida", que particularmente interesan a la antropología, la sociología, la psicología y a la educación.

La historia oral, al plantearse la necesidad y la pertinencia de abordar el ámbito subjetivo de la experiencia humana, ha requerido y, creo, ha encontrado en las "historias de vida" un recurso metodológico y la posibilidad de reconstruir y reflexionar a partir de la "memoria viva" de los sujetos, el acúmulo de experiencias de vida de la sociedad (Aceves, 1999, p. 5).

Las historias de vida nos presentan distintas dimensiones las cuales debemos atender cuando trabajamos con esa metodología, sobre todo cuando las personas que protagonizan dichas historias tienen algunos códigos comunicativos y experiencias específicos de su experiencia de vida y profesional, muchas veces distante de la realidad del investigador. Así, es importante el investigador identificarse dentro de ese marco referencial y conocer los códigos y las distintas lógicas de la persona que produce la narrativa.

Siendo así, la interpretación es proveniente de las subjetividades y construyen de manera simbólica un enfoque distinto de la realidad, pero también hacia la realidad. Los testimonios son materiales preciosos, pues posibilita profundizar e interpretar haciendo una lectura en las entrelíneas. Precizando mejor la idea, podríamos definir los relatos de vida como un objeto de estudio de la sociología o psicología, una vez que supuestamente analizamos el relato del sujeto. Pero, el discurso también es dialectico, así como la historia individual y social.

Esta perspectiva nos ofrece la posibilidad de hacer estudios socioeducativos desde la visión de los investigados, es decir, de los protagonistas; es una forma de situarse en una real profundización de los códigos y elementos para la comprensión en profundidad de los sujetos en cuestión. Es pasar a ser agente de aprendizaje a través de la desnaturalización de dichas situaciones personales y de esta manera desarrollar la empatía, comprender su narración vital y al mismo tiempo su situación siempre subjetiva pero valiosa en un contexto determinado (Cortés, 2011, p. 69).

En el relato oral suele aparecer elementos contruídos a lo largo da historia por los cuales identificamos otras experiencias y actos imprevisibles. Esta construcción supone

y genera un discurso colectivo, una manera de entender lo que uno piensa es parte de lo que “nosotros” pensamos.

En la búsqueda de una especificidad de la 'historia de vida', encontramos múltiples afirmaciones relativamente divergentes, ya sea porque se propone considerar 'la historia de vida' como una técnica relativamente poderosa, próxima a la entrevista semidirigida, o bien porque se la considera como un método de investigación o de intervención. En este último caso, ella pone de relieve ya sea un proyecto de investigación intrapsíquico destinado a identificar las variables 'proceso' (de la educación, del aprendizaje, de la formación de sí, etc.); ya sea una puesta al día de la interfaz (interacción) de lo social y de lo psicológico en la trayectoria del individuo; o, incluso, un reforzamiento de la identidad subjetiva por la reapropiación de la historia de su vida (De Villers, 1999, p. 1).

Como podemos observar, la profundización del método de investigación historias de vida, posibilita un estudio y un análisis a partir de distintas perspectivas en las ciencias humanas y sociales, visualizando de manera paralela el social, el psicológico y la historia del sujeto, permitiendo identificar las variables del proceso.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11-12).

En ese sentido, en lo que toca a educación la metodología historias de vida y específicamente, el uso de la narrativa del sujeto nos ofrece un vasto y rico material de análisis, y sobre todo una mirada subjetiva acerca de cuestiones sociales, la realidad del profesor y de la comunidad educativa. Igualmente, los relatos generan un conocimiento de la realidad a través de las subjetividades que están inmersas en la historia.

A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar que conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores (...) Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las "voces" en el aula (Colás, 1997, p. 282-283).

Dicho de otra manera, el estudio narrativo produce análisis e interpretaciones que generan un espacio de construcción de significados originando una nueva dimensión, comprobando aspectos intrínsecos y subjetivos que serán de extrema importancia para la presente investigación. El uso de la narrativa del sujeto nos ofrece un vasto y rico material de análisis, y sobre todo una mirada subjetiva acerca de cuestiones sociales, la realidad del profesor y de la comunidad educativa.

Subrayamos la importancia de la metodología historias de vida, dado el fenómeno a ser estudiado, así como el encuadre de la investigación enfocada en la formación docente y las experiencias de los profesores universitarios acerca del proceso de adquisición de las competencias digitales.

En la actualidad encontramos innumerables ejemplos de investigaciones que integran distintos enfoques de manera complementaria en la construcción del objeto de estudio. Siguiendo el raciocinio, la elección de la metodología Historias de Vida, como método complementar a la metodología cuantitativa, contempla las demandas y singularidades reales y subyacentes del trabajo.

Las ciencias humanas nos permiten realizar distintos tipos de “triangulaciones”, mejorando de manera relevante los resultados de la investigación. Así, es posible combinar a partir de diferentes formas y procedimientos los enfoques cualitativos y cuantitativos, considerando que cada uno de ellos tienen sus especificidades y fundamentos epistemológicos, lo que no significa conjugarlos, sino hacer un dialogo entre ambos respetando sus características y peculiaridades.

Concretamente, la investigación social y específicamente la educativa, nos ratifica la necesidad de trabajar ambos enfoques, visto que los procesos humanos están vinculados a los aspectos simbólicos (significaciones y sentidos). Las ciencias humanas nos permiten realizar distintos tipos de “triangulaciones”, mejorando de manera relevante los resultados de la investigación.

5.2 Diseño del estudio

Considerando lo referido en la justificación metodológica sobre nuestro estudio de caso descriptivo-explicativo, consideramos la metodología mixta como la más pertinente para nuestros objetivos. El enfoque mixto es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que involucran la colecta y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, bien como su integración y discusión conjunta, con el objetivo de realizar inferencias y meta inferencias con el fin de obtener una mayor comprensión del fenómeno estudiado. En otras palabras, el método mixto compone al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en una misma investigación.

Sin embargo, en una investigación mixta, aunque se mezclen los enfoques cualitativos y cuantitativos, aunque se centre en uno de estos o dando la misma importancia a ambos, lo más importante es utilizar la robustez de ambos tipos coordinándolas y minimizando las posibles vulnerabilidades presentes.

¿Por qué escogimos un estudio mixto?

1. Triangulación (corroboración).
2. Complementación.
3. Diversidad (perspectivas en datos y análisis).
4. Visión holística (Proceso más integral)
5. Contextualización (contexto más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa).
6. Reducción de incertidumbre ante resultados inesperados.
7. Claridad visualizar relaciones “encubiertas”, las cuales no habían sido detectadas por el uso de un solo método).

En la presente investigación, utilizaremos un estudio mixto, con las metodologías cuantitativa y cualitativas, con predominancia cualitativa (cuant /CUAL).

La recopilación de los datos cuantitativos y cualitativos es concurrente. Ese diseño es conveniente porque los resultados son comprobados y poseen conclusiones bien fundamentadas, es considerado un diseño eficiente donde varios tipos de datos son recolectados durante una fase de la investigación, casi siempre al mismo tiempo. Por

tanto, eso significa que tanto la elección del método como el diseño del estudio están debidamente fundamentados y coherentes con el objeto de investigación.

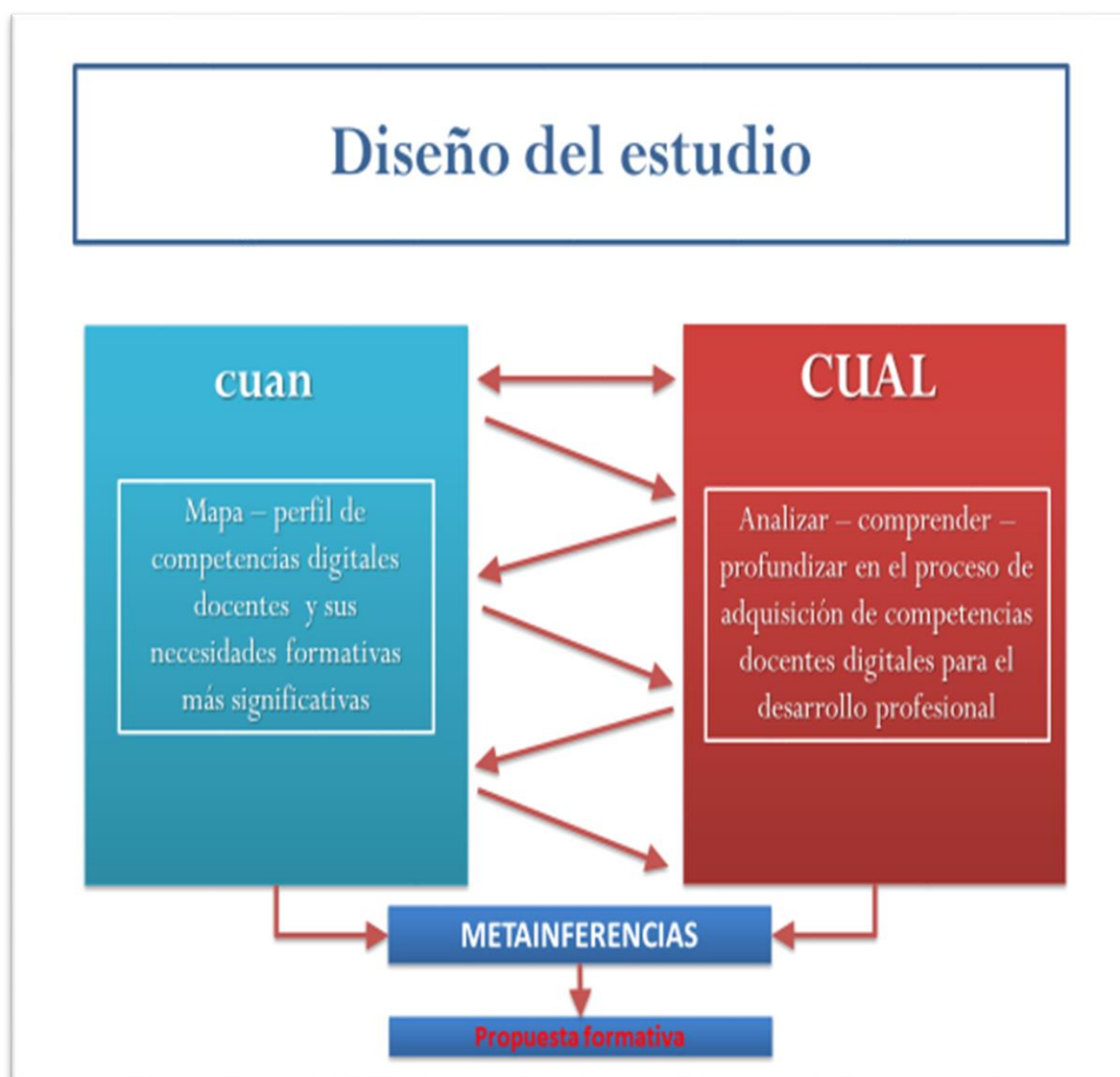


Figura 9. Diseño del estudio.

5.3 Población y muestra

La elección de los sujetos participantes en una investigación es una acción importante y determinante para el éxito del trabajo del investigador. Así delimitamos el ámbito de del estudio de ambas fases de la investigación, definiendo la población y una muestra específica a ser estudiada.

Al tratarse de un estudio de caso, la población está formada por profesores universitarios pertenecientes a una universidad privada de Catalunya. En este contexto, consideramos adecuado realizar un sistema de muestreo intencional, eligiendo los profesores que cuentan con distintas características, aunque suelen utilizar la tecnología en su práctica docente.

La muestra es una clave súper importante en una investigación, y de ella depende la validez y los resultados del estudio. Así pues, elegimos el muestreo intencionado, donde los criterios de representatividad y sus significados están en el discurso, respondiendo a las preguntas de la investigación, posibilitando conocer e interpretar el fenómeno estudiado con profundidad en sus distintas perspectivas.

Conviene subrayar que el muestreo intencionado no quita la posibilidad de tenernos flexibilidad a lo largo de la investigación reflexionamos y comprobamos que hay otros informantes más adecuados y adoptamos nuevas decisiones durante el proceso. Los profesores investigados vienen de distintas formaciones iniciales, tienen distintas edades y ejercen la función de docente hace muchos años.

La muestra es casi siempre pequeña en ese tipo de estudio, dado que su poder no depende del tamaño sino de las características del muestreo seleccionado y si sus aportaciones son ricas, profundas y reveladoras.

En cuanto a los profesores de la Escola Superior de Disseny ESDi | Universitat Ramon Llull, universidad que estamos en contacto y en proceso de observación, los profesores provienen de diferentes entornos culturales, poseen diferentes edades, presentan necesidades formativas pedagógicas y digitales, si bien, como hemos apuntado, todos suelen utilizar la tecnología en su práctica docente.

La universidad fue elegida por cumplir los criterios discutidos y preestablecidos para hacer parte de la muestra, con el objetivo de tener profesores de diversas áreas de conocimiento, y así obtener una visión amplia de las necesidades en competencias digital del profesorado de las Universidades Catalanas.

5.4 Variables

La variable es una particularidad o calidad mensurable en una investigación y representan diferentes condiciones y peculiaridades adjudicados al objeto de estudio, suelen estar sujeta a cambios. Las variables son clasificadas en varios tipos:

Cualitativas: Se refieren a las cualidades de un fenómeno y no se constituye serie numérica definida. Pueden ser: Dicotómicas que están relacionadas a clases y categorías y politómicas que se expresan en un número más grande de categorías.

Cuantitativas: Se relacionan con diversos grados de intensidad y admiten una escala numérica de medición.

Continuas: Admite entre dos números puntos de referencia en intervalo.

Discretas: No admiten posiciones intermediarias entre dos números.

Simples /Complejas (Según el grado de complejidad): Se expresan directamente a partir de un indicador o una medida; o Complejas que se dividen en dos o más dimensiones con indicadores específicos.

Independiente o Dependiente (Según su función): Característica o calidad que consideramos ser la causa del fenómeno investigado, tiene el poder manipulador. Las variables dependientes es una variable que es posible cambiar bajo la manipulación de la variable independiente.

Interviniente: Es una variable que puede afectar la variable dependiente, pero puede ser neutralizada a través de la manipulación deliberada, en teoría afecta el fenómeno observado.

En nuestro estudio las variables son cualitativas, continuas y complejas. Debido a la subjetividad del tema y estudio propuesto. Analizar el proceso de adquisición de las competencias digitales implica considerar variables e indicadores que pueden interferir en el proceso, tales como el entorno profesional, formación pedagógica y académica, comunidad escolar, proyecto pedagógico de la institución, relaciones interpersonales,

nivel de dominio de las competencias digitales, así como su formación inicial y continua, experiencia y desarrollo profesional.

Siendo así, hemos elegidos 4 puntos que consideramos de suma importancia en nuestra investigación y que seguramente nos dará un análisis más detallado y subjetivo acerca del tema:

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- La relación entre las competencias digitales y su desarrollo profesional docente.

En la siguiente tabla se concretan el conjunto de variables implicadas en el estudio, con especificación de las dimensiones, las categorías y las unidades de análisis

Tabla 3. Concreción de las variables desde las dimensiones, categorías y unidades de análisis

Dimensiones	Categorías	Unidades de Análisis
A. Impactos de las TICs en la IES	- Entorno profesional de la IES - La infraestructura de la institución - Recursos tecnológicos de la institución. - Cambios políticos en las IES - La IES valora la Formación pedagógica del profesorado. - Cambios institucionales. - La IES en la Sociedad del Conocimiento. - Planes y Programas de Formación de Profesores. - La Comunidad institucional (Familias). - Proyecto pedagógico de la institución. - Currículo Pedagógico de la IES - Las relaciones interpersonales en la IES.	- La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación. -- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional. - Las posibles resistencias de los Directivos en la integración de las TICs. - Los cambios estructurales en la integración de las TICs
B. El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado	- Formación inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Experiencias negativas y/o positivas con la tecnología. - Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional. - Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. - Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TICs. - La Identidad profesional y la formación docente.	- Desafíos y motivaciones - Las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido. - Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología. - De que manera las competencias digitales contribuyen para el desarrollo profesional docente. - Formación Inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Formación en TICs/ Competencias Digitales
C. Las competencias docentes digitales del profesorado / Universidades privadas de Catalunya	- Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya. - Competencias digitales Perfil profesional. - Como se ha adquirido las competencias digitales.	- Las competencias digitales actuales, ya adquiridas. - Las competencias que son necesarias construir. - Las necesidades formativas a del perfil docente actual. - El nuevo perfil profesional que se hace necesario con las

	- Demandas formativas en el ámbito digital. - Demandas formativas en el ámbito pedagógico.	- nuevas demandas tecnológicas. - Perfil docente Digital ideal.

5.5 Instrumentos

En coherencia con el conjunto de decisiones previas respecto de la metodología y el diseño de la investigación, el dispositivo de recogida de información trata de asumir la complementariedad metodológica y posibles puntos de vista desde lo que es necesario recoger los datos para responder a los objetivos de la investigación.

En ese sentido, además de asumir igualmente el principio de triangulación, el referido dispositivo es multivariado, constituyéndose el cuestionario, la entrevista como posibilitadora de las historias de vida y el grupo focal como los instrumentos más pertinentes a nuestro objeto de estudio

En anexo presentamos un dispositivo de recogida de datos que hemos preparado con el objetivo de visualizar de manera esquemática los objetivos generales y específicos, las variables e indicadores, los instrumentos de recogida de datos y las fuentes de información.

Así, es posible combinar a partir de diferentes formas y procedimientos los enfoques cualitativos y cuantitativos, considerando que cada uno de ellos tienen sus especificidades y fundamentos epistemológicos, lo que no significa conjugarlos, sino hacer un dialogo entre ambos respetando sus características y peculiaridades.

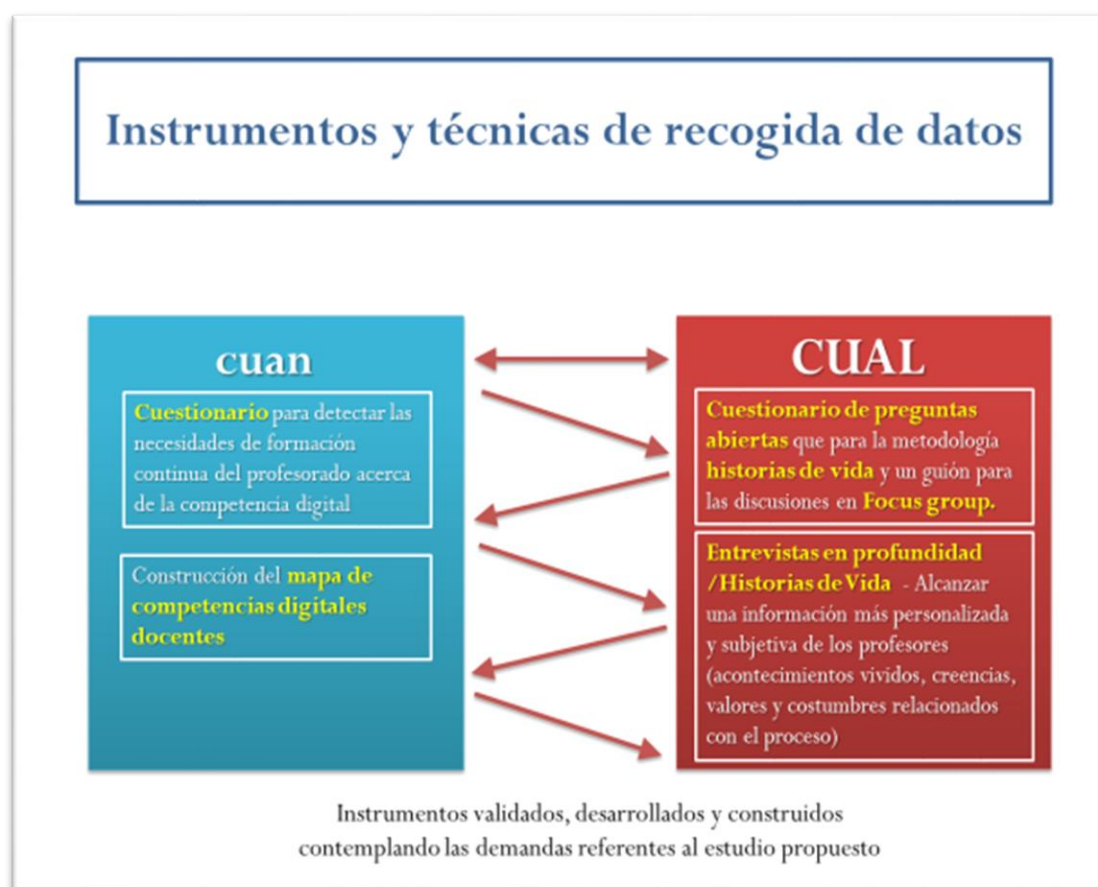


Figura 10. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

En la siguiente tabla, organizamos el proceso de recogida de información atendiendo a las necesidades informativas del estudio en consideración a los objetivos del mismo, y especificando los instrumentos y fuentes de recogida de información.

Tabla 4. Dispositivo de recogida de información con especificación de instrumentos y fuentes

Objetivos	Necesidad de información	Instrumentos			Fuentes de Información	
		Cuestionario	Historias de vida	Focus Group	Profesores	Directores / Responsables
Generales/ Específicos	Variables/ Indicadores					
1- Analizar el proceso de adquisición de las competencias digitales.	Contexto estudio					
	- Entorno profesional.	X	X	X	X	X
	- Formación pedagógica/ académica.	X				
	- Comunidad escolar.				X	X
	- Proyecto pedagógico de la institución.				X	X
	- Relaciones interpersonales en la institución			X	X	X
	Competencias digitales docentes					
	- Nivel de dominio de las competencias digitales /Escala de 1 a 5 (mínimo /máximo)	X		X	X	
	- Nivel de necesidad de las competencias digitales /Escala de 1 a 5 (mínimo /máximo)					
	- Formación Inicial:					
	- Formación pedagógica de alguna área.		X	X	X	
	- Adquisición de las competencias docentes básicas.		X	X	X	
	- Formación Continua:					
	- La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación.		X	X	X	X
	- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional.		X	X	X	X
	- Experiencia profesional:					
	- Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional.	X	X	X	X	
	- Experiencias positivas y/o negativas con la Tecnología.	X	X	X	X	
	- Desarrollo profesional:					
	- Identidad profesional	X	X		X	
	- Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología.	X	X		X	
	- Desafíos y motivaciones	X	X	X	X	
2- Identificar las necesidades formativas		X	X	X	X	
- Analizar el perfil docente digital actual.	- El análisis nos posibilitará conocer el perfil actual y establecer los puntos imprescindibles para formular un perfil docente “ideal”.	X		X	X	
- Establecer las necesidades formativas	-Las necesidades formativas serán identificadas a partir del estudio y análisis de ambos perfiles, considerando las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido.	X			X	X

- Formular un perfil docente digital ideal.	- Tras el análisis del perfil docente actual y sus necesidades formativas, podremos establecer un posible modelo de perfil docente digital.	X			X	X
3 – Elaborar una propuesta de formación docente enfocando el desarrollo profesional y la adquisición de las competencias digitales.	- Lectura y análisis de todos los cuestionarios, identificando las necesidades formativas del profesorado y los puntos relevantes para la elaboración de un Plan de Formación.	X			X	
	- Análisis de las entrevistas con Directivos y responsables por las instituciones educativas estudiadas.					X
	- Análisis de las discusiones y temas abordados en Focus Grup.			X	X	

Consideramos que las entrevistas en profundidad nos posibilitarán entender aspectos subjetivos respecto al tema y nos posibilitará hacer una triangulación con los datos recogidos en los instrumentos citados (Cuantitativo, historias de vida y *focus group*).

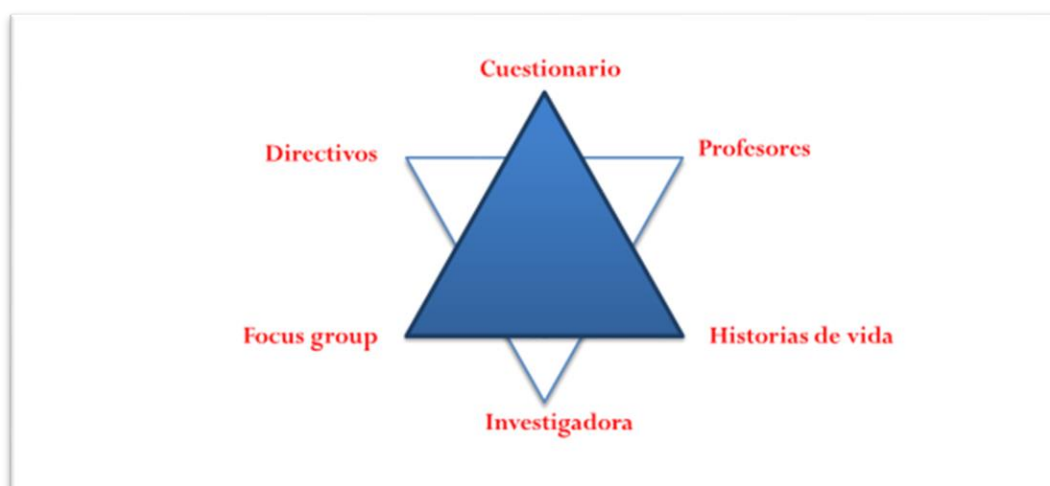


Figura 11. Triangulación de datos.

5.5.1 El cuestionario

Este dispositivo fue elaborado con la finalidad de detectar las necesidades de formación continua del profesorado acerca de la competencia digital, para que nos orientar en la construcción de un mapa de competencias digitales docentes y, posteriormente, el diseño de una propuesta de formación.

En principio utilizamos un cuestionario de preguntas con escalas de 1 a 5 abarcando las diferentes unidades de competencias (74) y sus diferentes niveles (Básico, Profundización y Gestión del conocimiento). El cuestionario está estructurado en tres partes, la primera corresponde a los datos generales; la segunda a la formación recibida hasta el momento y la experiencia docente; y la tercera, a las competencias asociadas a la Competencia Digital del Profesorado para la Sociedad del Conocimiento.

Así, el **Cuestionario de Investigación** fue estructurado obedeciendo estos bloques:

1º Bloque

- Datos de identificación
- Perfil digital del profesor universitario
 - Formación docente inicial
 - Formación docente continua
 - Formación /Competencia digital

2º Bloque

- Competencia Digital – Nivel de dominio actual

3º Bloque (Preguntas abiertas)

- Desarrollo profesional
 - Identidad profesional (Cuales los impactos ocurridos en tu identidad profesional con la llegada de la tecnología)
- Las TICs y el desarrollo profesional

- Uso reflexivo y crítico
- Estrategias pedagógicas

El cuestionario utilizado en este estudio, con muy pequeños ajustes, de adecuación del vocabulario usual, proviene del validado en el contexto mexicano por la Dra. Katia V. Perez Pozos. Se utilizó el criterio de juicio experto para la validación de contenido y se realizó una aplicación piloto. Tras los correspondientes análisis estadísticos y ajustes oportunos, se estableció el cuestionario definitivo con las 74 unidades de competencia. Todo ello permitió obtener evidencias significativas acerca de la validez y la alta confiabilidad del instrumento (Alpha .989), concluyendo que el mismo es fiable, con una escala de medida que recoge mediciones estables y consistentes (Pozos, 2010).

5.5.2 La entrevista

El objetivo central de las entrevistas en profundidad, utilizando el método Historias de Vida, es obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores tales como acontecimientos vividos, creencias, valores y costumbres relacionados con el proceso (Bisquerra, 2004).

Siendo así, hemos elegidos 4 puntos que consideramos de suma importancia en nuestra investigación y que seguramente nos dará un análisis más detallado y subjetivo acerca del tema:

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- La relación entre las competencias digitales y su desarrollo profesional docente.

Consideramos que las entrevistas en profundidad nos posibilitan entender aspectos subjetivos respecto al tema y nos permite hacer una triangulación con los datos recogidos en los instrumentos citados (Cuestionario, historias de vida y *focus group*).

5.5.3 El *focus group*

Según, Santiago y Roussos, “EL *Focus Group* ofrece un campo más amplio de información que otras estrategias de investigación, más cuantitativas, con preguntas cerradas ya determinadas de antemano” (2010, p. 7).

La dimensión de los grupos puede alterarse de acuerdo con el tema: tres a cinco personas cuando se trata de expresar emociones más profundas o temas difíciles y de seis a diez participantes si son cuestiones acerca de asuntos más corrientes, aunque las reuniones no deben superar un número manejable de personas. Su formato y naturaleza dependen del objetivo, las características y particularidades de los participantes y del problema propuesto. (Hernández-Sampieri, Fernandez-Collado y Lucio, 2006: 605).

En lo que se refiere al *focus group*, hemos realizado 2 encuentros (1 encuentro con un grupo de profesores y otro encuentro con el grupo de alumnos). Los encuentros fueron acordados por la dirección académica de dicha institución a través de correo electrónico, los criterios de elección de los participantes de ambos grupos fueron establecidos por la dirección de la institución y posteriormente pactado con el investigador.

El *focus group* con los alumnos estaba formado por 4 participantes y tenía como objetivo escuchar y entender las demandas de los alumnos con relación a la formación y las competencias docentes digitales, bien como la gestión de esas cuestiones en clase. Vale resaltar que bajo ninguna hipótesis la reunión con los alumnos se planteaba valorar o exponer el profesorado. En verdad, los alumnos se posicionaron de manera madura y conciliadora, relatando situaciones puntuales de la práctica docente.

Con relación al *focus group* del profesorado, la dirección contactó con 14 profesores vía correo electrónico, pero debido a una logística de horario del profesorado con compromiso en varias facultades, el grupo final se ha constituido con 6 profesores. El objetivo central del *focus group* de los profesores es obtener informaciones acerca de su formación docente, su práctica pedagógica y de qué manera la tecnología está inserida en ese proceso, bien como las competencias necesarias. Aunque los objetivos de ambos *focus group* estaban bien elaborados y definidos, los grupos nos presentaron

otras cuestiones y demandas, lo que es positivo e igualmente previsto cuando se trata de entrevistas grupales.

ESDi - Escola Superior de Disseny ESDi | Universitat Ramon Llull

- Cuestionarios – 26.
- *Focus group* profesores –1 *Focus Group* con 7 profesores.
- *Focus group* alumnos –1 *Focus Group* con 4 alumnos.
- Entrevista directivo (a) – Hicimos 1 entrevista con el directivo.
- Entrevistas en profundidad (Historias de vida) – Elegimos 3 profesores para la metodología historias de vida y realizamos 3 entrevistas con cada profesor, con el total de 9 entrevistas. Cada encuentro tenía la duración de 1 a 1:30 hs.

5.6 Desarrollo del trabajo de campo

5.6.1 Preparación del investigador para la entrada en el campo

Previo a la entrada en el campo, los investigadores deben tomar su tiempo en preparar el trabajo de campo. Esta preparación se realizará previamente a la entrada en campo e implica en muchos elementos y pasos necesarios en ese proceso.

Cuadro 3. Tipo y diseño del estudio y el desarrollo del trabajo de campo

Tipo y diseño del estudio/Antecedentes	Desarrollo del trabajo de campo/ Acceso al campo
• <u>Metodología Cuantitativa</u> • Registros cuantificados y mensurables • Búsqueda de precisión • <u>Metodología Complementar</u> • Historias de vida/Focus Group • Naturaleza subjetiva del objeto • Enfatiza la experiencia y aspectos individuales • Triangulación de fuentes e instrumentos de investigación	• Preparación del investigador • Observación previa acerca de la institución • Protocolos y permiso de acceso • Integración de aspectos y elementos del entorno • Contactos con personas claves, selección de participantes. • Convocatoria de reuniones con coordinadores y directivos • Reunión con los profesores

En primer lugar, el método seleccionado y sus estrategias metodológicas deberán estar claras y estudiadas con consistencia, visto que la seguridad del investigador y su consistencia teórica son irremplazables. Posteriormente y respecto al método, las técnicas que serán utilizadas para obtener información (observación participante, grupos focales, entrevistas individuales, entrevistas con directivos) tienen que estar definidas, aunque sepamos que su flexibilidad es necesaria y hace parte del proceso.

En un tercer plano, pero no menos importante, algunos puntos subjetivos y necesarios que el investigador debe tener consolidado, tales como: la preparación del entorno a

partir de las visitas para hacer el contacto, la elección de las personas clave, las características generales de los participantes etc. Igualmente, conviene subrayar que cada abordaje metodológico y cada fase de la investigación necesitarán de una preparación específica.

Por otro lado, podemos considerar que el diseño metodológico y el análisis de los datos también es parte de la inserción al campo, una vez que se planifica el ingreso adecuado posibilitando al investigador, optimizar tiempo y recursos, conocer, comprender, analizar el entorno y la realidad de los sujetos de investigación, recoger los datos de manera correcta validando la pregunta de investigación.

5.6.2 Acceso al campo

El proceso de inserción al trabajo de campo posibilita al investigador integrar aspectos y elementos del contexto c donde se desarrollan las experiencias y la práctica pedagógica de los profesores. Comprende la observación y el estudio acerca de un determinado grupo de personas en el ambiente social y profesional con el objetivo de entender e interpretar la experiencia y relaciones de la persona inmersa en dicho grupo.

La observación es fundamental en proceso investigativo y un soporte para el investigador lograr el mayor número de datos e informaciones, para ello hay que tener intencionalidad, es decir, tener un objetivo claro, definido y preciso. En una observación científica, el investigador sabe lo que aspira observar y por qué quiere hacerlo, lo que significa preparar cuidadosamente la observación.

Eso permite al investigador hacer una lectura de las relaciones de los sujetos investigados y cómo se interactúan. La inserción al trabajo de campo, además de ser un aporte metodológico, también proporciona visibilidad a los aspectos éticos que deben ser incluidos en las investigaciones que involucran personas. Asimismo, el trabajo de campo no es considerado una técnica o un conjunto de técnicas, sino que un proceso, un conjunto de acciones secuenciadas y planificadas bajo el control del investigador, es una posición metodológica.

El acceso al campo se llevó a cabo durante los meses de septiembre de 2017 a julio de 2018 de manera exitosa, estando en contacto con los aspectos y elementos del contexto de las experiencias de los profesores y su práctica pedagógica. Queda pendiente por el cierre formal en el mes de septiembre como se explicita en el calendario del capítulo 5. Hicimos una observación diaria del grupo de profesores con el objetivo de interpretar y entender las relaciones establecidas entre ellos y de qué manera influya en su práctica pedagógica y desarrollo profesional.

5.6.3 Protocolo de Actuación – Institución

Concretamente el inicio del trabajo de campo es después de la elaboración del diseño de la investigación y la preparación del investigador, identificando temas, escenarios y la elaboración de guiones para la recogida de información. En el acceso propiamente dicho hay el contacto con personas clave, selección de participantes, convocatoria de reuniones, así como la planificación y realización de técnicas generadoras de información: observaciones, entrevistas en profundidad, *focus group*, reuniones con coordinadores y directivos.

El primer momento de acceso al campo se produjo con el contacto con la Escola Superior de Disseny ESDi | Universitat Ramon Llull., proceso que se fue accediendo progresivamente a partir de la información fundamental para su estudio. Ese primer momento del acceso al campo, donde se supone apenas la obtención de un permiso para conocer y realizar una observación, es de extrema importancia pues se está adentrando en el escenario que es el objeto de la investigación.

En primer lugar, el acercamiento se produjo con carácter informal, incluso antes del contacto inicial, observamos el escenario a través de la recogida de información previa sobre el mismo, sus características, aspecto y estructura física, opiniones, etc.

Posteriormente hubo un acercamiento más formal, posibilitando la observación y construcción de esquemas sociales, características personales y profesionales, organigramas de funcionamiento, identificación de los informantes claves, etc. La

observación previa del entorno elegido nos permitió identificar se sus características y perfil cuadrarían con el tema de la investigación y sus objetivos. Así pues, la observación previa y el acercamiento formal comprobaron que las características y perfil de las instituciones en consonancia con el tema de la investigación y sus objetivos.

El contacto y el acceso al campo con la Escola Superior de Disseny ESDi | Universitat Ramon Llull, ha sido un proceso que se fue accediendo progresivamente con el periodo de observación, reuniones, presentación del proyecto, entrevistas con directivos y entrevistas en profundidad para la metodología historias de vida.

6 Resultados

6.1 Introducción

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, mediante el instrumento cuantitativo, un cuestionario, aplicado en línea con el objetivo de detectar las necesidades formativas del profesorado universitario con relación a las competencias digitales y sus diferentes niveles, en el presente estudio de caso han sido contestados 26 cuestionarios. Posteriormente, este cuestionario y sus resultados se triangularán con los resultados del análisis cualitativo, que nos permitirá construir comprensivamente un mapa de necesidades en competencias digitales docentes del caso estudiado y el diseño de una propuesta de formación para este colectivo.

6.2 Resultados obtenidos a partir del cuestionario (análisis cuantitativo)

Una de las estrategias para el estudio de las competencias digitales docentes de los actores implicados es la recogida de información a través de los cuestionarios. Una vez contruidos y validados como se expresó en el capítulo anterior, junto con las entrevistas a profesores y directivos, junto con los *focus group*, deben facilitar toda la información necesaria para la investigación.

Los cuestionarios se han dirigido a profesores. El ámbito geográfico en el que se han aplicado ha sido el de la ESDI de la Universidad Ramón Llull. La muestra final de cuestionarios ha sido de un total de 26.

Para el análisis de la información recogida se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), implicando tanto estrategias de análisis descriptivo como inferencial.

Para una mejor comprensión de los resultados se ha organizado su presentación atendiendo al orden establecido en los propios cuestionarios. De ahí que, en un primer momento, se atienda a la caracterización de la muestra para posteriormente centrar la atención en algunos cruces de interés para la investigación.

No debemos olvidar, de cara al informe definitivo, que esta información debe complementarse (triangularse) con la obtenida por las entrevistas y los *focus group*. Todo ello aquilatará mejor las competencias digitales docentes, así como indicación de algunas necesidades sobre la formación y desarrollo de estas que se concretarán en la propuesta formativa en tal dirección.

Primeramente, se presentará un análisis descriptivo de los datos para dibujar un mapa inicial de las necesidades en competencia digital del profesorado del caso de estudio, y posteriormente, se presentará un análisis inferencial más detallado y comprensivo a partir de diversas pruebas estadísticas realizadas para determinar si las necesidades formativas en competencia digital del profesorado encontradas en el cuestionario son estadísticamente significativas. Posteriormente, se vincularán estas inferencias con los resultados del análisis cualitativo, para comprender dichas necesidades, en mayor

profundidad, y estableciendo así posibilidades más fiables para estructurar y priorizar dichas necesidades, como base de la planificación y diseño de una propuesta formativa.

6.2.1 Caracterización de la muestra

La **edad** media del grupo de análisis es de 49,69 años, con un valor mínimo de 30 y un máximo de 74, y una desviación de 10,81 años. Podemos considerar este valor dentro de la normalidad de la distribución socioprofesional de esta variable.

El **género** se distribuye de manera desigual entre masculino y femenino: 57,7 % de hombres frente a 42,3 % de mujeres. Hay que considerar en este sentido que sociológicamente esta distribución puede considerarse normal, ya que estamos frente a una profesión con cierta predominancia del género masculino.

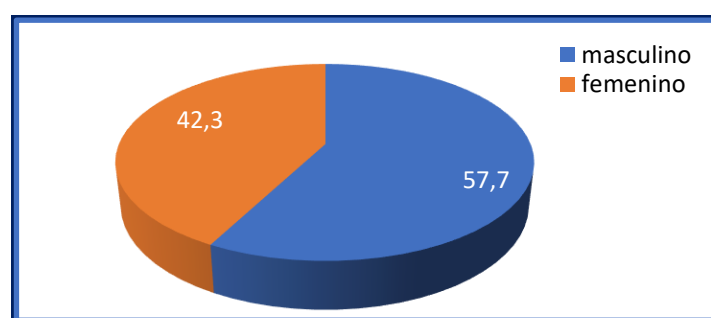


Gráfico 1. Distribución del Género

La **formación inicial** se distribuye entre diplomado (4%), licenciado/grado (96%)

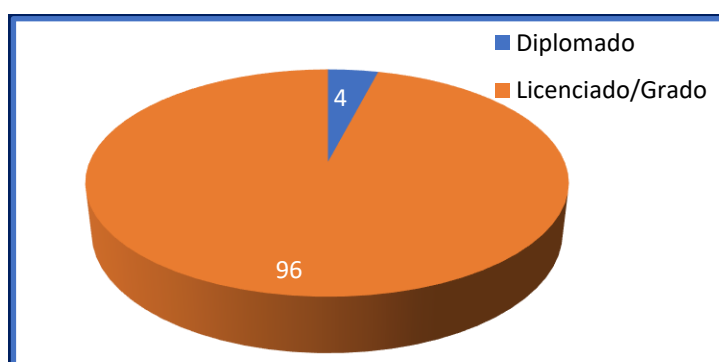


Gráfico 2. Distribución formación inicial

Cuentan además con otros estudios que se distribuyen en Postgrado 14,3%, Máster 28,6% y Doctorado 57,1 %.

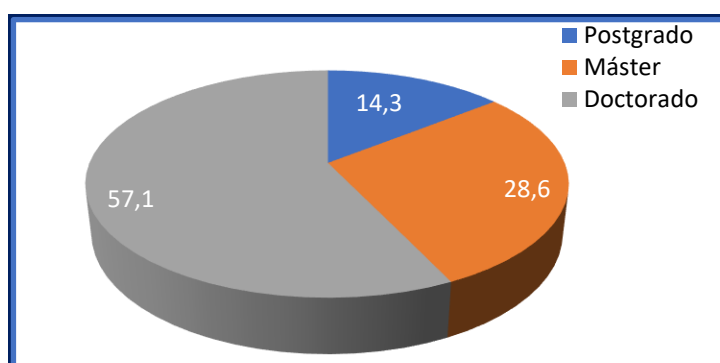


Gráfico 3. Distribución de otros estudios

Por lo que se refiere a la **formación continua de tipo pedagógico**, 57,7% afirma haber realizado, mientras que un 42,3 % no ha realizado este tipo de formación.

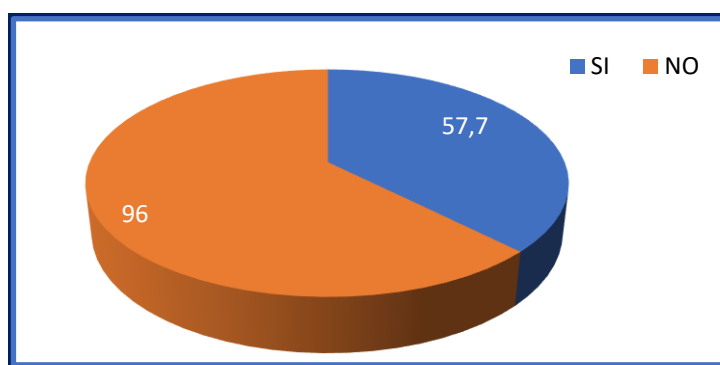


Gráfico 4. Distribución de formación continua tipo pedagógico

Respecto de la **formación continua en Tics** apuntan un incremento de esta formación con un 69,2 de formación realizada.

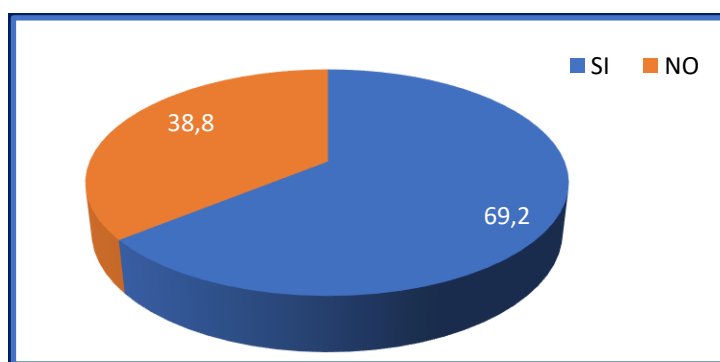


Gráfico 5. Distribución de formación continua TICs

Respecto de su experiencia docente, más de 2/3 especifican que cuentan con experiencia docente no universitaria, tal como se concreta en el gráfico siguiente. Predomina la relativa a Formación profesional con un 37,5%, seguida de Primaria- Secundaria con un 25%, Bachillerato 12,5%, al igual que en primaria y en empresa con porcentajes similares (12,5%).

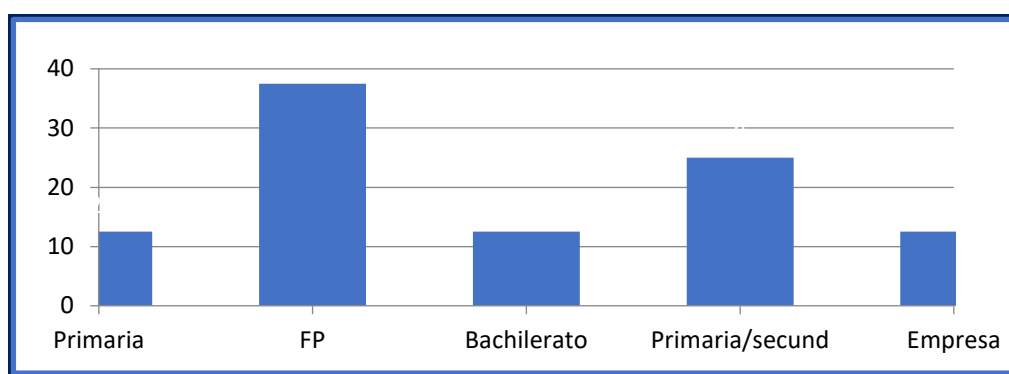


Gráfico 6. Distribución de formación continua TICs

Igualmente cuentan con **experiencia profesional tanto en la modalidad presencial como mixta**. En el primer caso con un 73% y en el segundo con un 26,9%

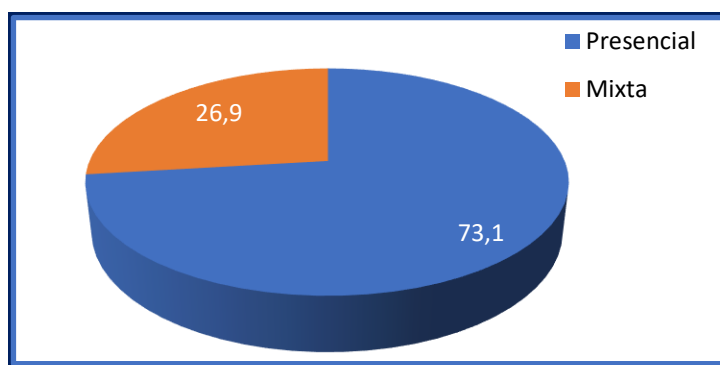


Gráfico 7. Distribución de formación continua

6.2.2 Valoración de las competencias generales (cuestionario)

Para poder comprender los resultados obtenidos sobre el dominio actual y la necesidad de dominio, se han obtenido las medias estadísticas de cada puntuación por competencia, considerando los siguientes criterios para la toma de decisiones con respecto a la identificación de la discrepancia o necesidad (Pozos, 2016, p. 240):

- 1) En primer lugar, se identificó por separado (Dominio actual/Necesidad de dominio), si las medias obtenidas fueron muy altas, altas, medias, bajas o nulas, de acuerdo con la misma escala utilizada para cada caso:

Tabla 5. Criterios de valoración de las medias de dominio /necesidad

5 =	dominio total	imprescindible
4 =	dominio alto	alta
3 =	dominio medio	regular
2 =	dominio básico	poca
1 =	no desarrollada	ninguna

- 2) Posteriormente, se contrastaron dichas valoraciones. Para identificar si existía una discrepancia o necesidad, se consideró que la media ($\bar{x}$) de la Necesidad tendría que ser más alta que la de la media ($\bar{x}$) del Dominio.
- 3) Cuando hay necesidad formativa, hay que valorar si ésta es significativa; es decir, identificar y priorizar cada una de ellas para orientar la toma de decisiones formativas. De acuerdo con la misma escala del cuestionario, cuando hay necesidad establecemos los siguientes criterios:

Tabla 6. Criterios de decisión para la formación

CRITERIO (PUNTOS DE LA ESCALA)	VALORACIÓN	DECISIÓN PARA LA FORMACIÓN
[1, 2] [3, 5]	Dominios de nivel bajo con Necesidades de medias a altas	= 1. PRIORIDAD ALTA
[1, 2] [2, 2.99]	Dominios de nivel bajo con Necesidades medias	= 2. PRIORIDAD MEDIA
[2.1, 3] [2, 2.99]	Dominios medios con Necesidades medias o regulares	= 3. PRIORIDAD BAJA

Tal y como se observa en la tabla y gráfica siguientes, respecto de la **UC1. Planificación y Diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales**, podemos destacar que en todas las unidades competenciales hay diferencias significativas, por tanto discrepancia y necesidad formativa. Cabe significar también que dichas necesidades son diferentes según la clasificación de las competencias en básicas, profundización y gestión del conocimiento, donde se verifica que son las de gestión del conocimiento y profundización las que evidencian mayor necesidad. Las competencias en un nivel básico, aunque evidencian necesidad, podemos considerarlas con un nivel de dominio medio alto.

Tabla 7. Comparación dominio y necesidad UC1 PLANIFICACIÓN/DISEÑO

UC1 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN AMBIENTES PRESENCIALES Y/O VIRTUALES	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC1_B.1. Comprendo las características, lenguajes y funcionamiento básico de las herramientas digitales más comunes para integrarlas en las situaciones de aprendizaje presencial apoyado con TIC.	3,72	4,68	,000
UC1_B.2. Identifico las posibilidades didácticas de las herramientas digitales básicas y de los materiales didácticos existentes.	3,64	4,68	,000
UC1_B.3. Diseño mecanismos para la identificación de necesidades de aprendizaje de mis alumnos utilizando herramientas o materiales digitales.	3,27	4,38	,000
UC1_B.4. Selecciono las herramientas digitales más adecuadas para su integración estratégica en el diseño de experiencias de aprendizaje presencial, de acuerdo con las metas de aprendizaje de los alumnos.	3,52	4,56	,000
UC1_B.5. Diseño las experiencias de aprendizaje presenciales enriquecidas con TIC y busco la metodología(s) didáctica más adecuada para guiar el aprendizaje de los alumnos.	3,52	4,64	,000
UC1_P.1. Exploro las características, lenguajes y funcionamiento de nuevas herramientas digitales para integrarlas en las experiencias de aprendizaje presencial y a distancia.	3,24	4,68	,000
UC1_P.2. Aprovecho mi experiencia docente y el conocimiento profundo que tengo de mi asignatura para aplicar las TIC de manera flexible en el diseño de una diversidad de situaciones de aprendizaje.	3,80	4,76	,000
UC1_P.3. Evalúo las potencialidades didácticas de nuevas herramientas y materiales didácticos digitales.	3,19	4,65	,000
UC1_P.4. Vinculo nuevas herramientas digitales con los posibles tipos de aprendizajes o competencias que promueven, señalando los momentos y contextos más adecuados para su utilización.	3,23	4,62	,000
UC1_P.5. Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia.	2,92	4,38	,000

UC1_P.6. Diseño de materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos.	2,50	4,35	,000
UC1_P.7. Exploro nuevas metodologías y estrategias didácticas para aplicar las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje presencial y/o virtual.	3,12	4,58	,000
UC1_GC.1. Exploro críticamente nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento, para contribuir a la potenciación del aprendizaje y creatividad en los alumnos para la generación del conocimiento.	3,04	4,58	,000
UC1_GC.2. Construyo experiencias de aprendizaje innovadoras incorporando pertinentemente recursos y sistemas tecnológicos complejos para la creación y difusión cooperativa del conocimiento.	3,04	4,60	,000
UC1_GC.3. Diseño y desarrollo materiales de aprendizaje innovadores con la participación de los alumnos.	3,15	4,65	,000
UC1_GC.4. Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad.	2,65	4,65	,000

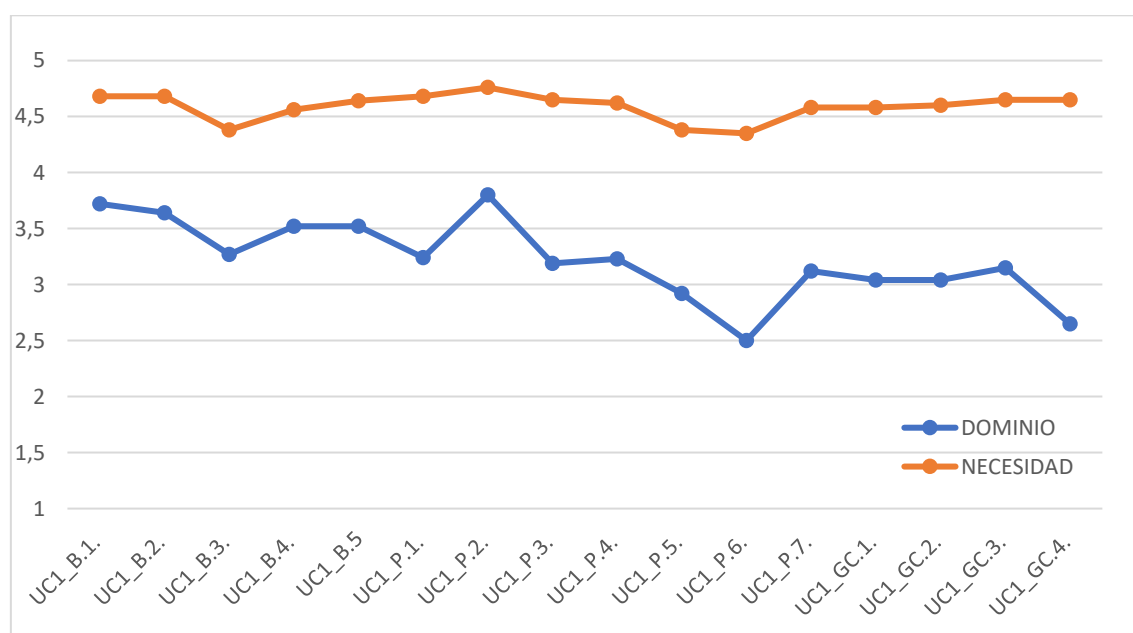


Gráfico 8. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC1

La competencia **UC2. Desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y en red**, arroja resultados similares a la anterior. En la tabla y gráficas siguientes, se aprecia que hay discrepancia-necesidad en todas las unidades competenciales, si bien, las de nivel básico obtienen valoraciones medio altas, las de nivel de profundización valoraciones medias y las de nivel de gestión del conocimiento se sitúan por debajo de la media

Tabla 8. Comparación dominio y necesidad UC2 DESARROLLO

UC2 DESARROLLO Y CONDUCCIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVAS PRESENCIALES Y EN RED	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC2_B.1. Gestiono experiencias creativas de aprendizaje en entornos presenciales con apoyo de las herramientas digitales básicas para motivar y guiar el aprendizaje de los alumnos.	3,42	4,54	,000
UC2_B.2. Utilizo las metodologías de enseñanza – aprendizaje que conozco hasta el momento, para integrar las herramientas digitales básicas en los momentos adecuados del acto didáctico.	3,77	4,69	,000
UC2_B.3. Fomento la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las herramientas digitales básicas de comunicación y colaboración digital.	3,58	4,69	,000
UC2_B.4. Gestiono los proyectos de investigación y trabajos de los alumnos con el apoyo de las herramientas digitales básicas.	3,85	4,65	,000
UC2_P.1. Gestiono ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje, que permitan a los alumnos resolver situaciones complejas ya sea simuladas o de la realidad.	2,92	4,38	,000
UC2_P.2. Adapto estratégica y metodológicamente herramientas digitales y materiales de aprendizaje más complejos, para su utilización en los momentos adecuados del acto didáctico.	3,15	4,46	,000
UC2_P.3. Conduzco los proyectos de investigación y las experiencias de los alumnos a través de casos o problemas simulados o reales, con el apoyo de herramientas digitales avanzadas y de trabajo colaborativo en red.	3,04	4,50	,000
UC2_P.4. Fomento la comunicación, la reflexión crítica y el liderazgo de los alumnos usando herramientas de comunicación y trabajo colaborativo en red.	3,38	4,50	,000
UC2_GC.1. Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes.	2,52	4,16	,000
UC2_GC.2. Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos.	2,58	4,38	,000

UC2_GC.3. Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos.	2,73	4,31	,000
UC2_GC.4. Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación.	2,73	4,42	,000

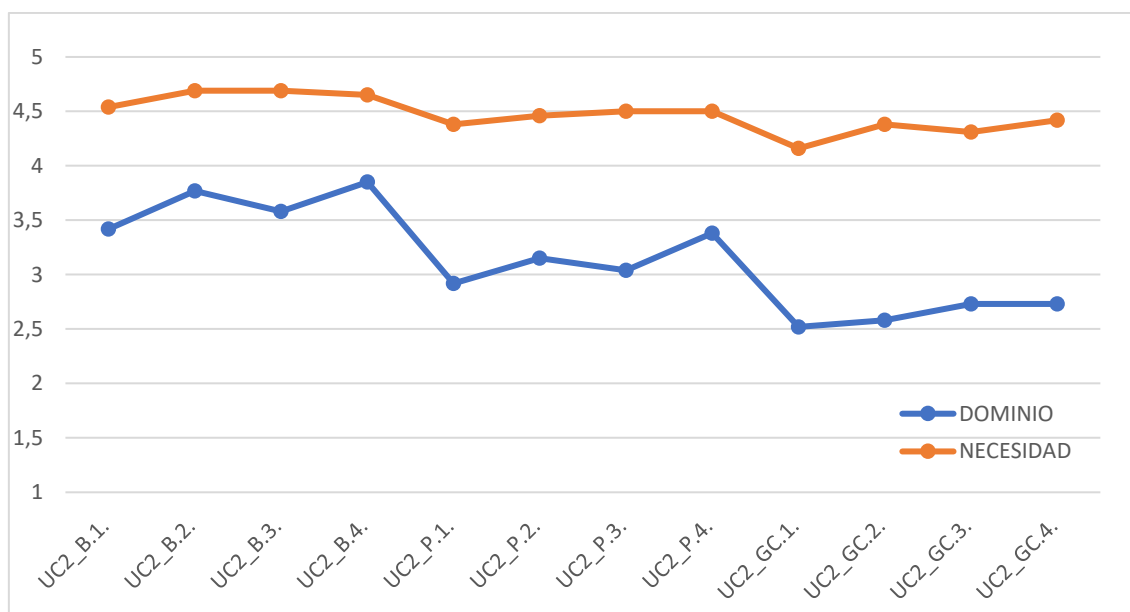


Gráfico 9. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC2

Por lo que respecta a la competencia UC3. Orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales, se puede observar que el nivel de dominio es medio-bajo en todos los niveles considerados (básico, de profundización y de gestión del conocimiento), en un intervalo de 2 a 3. Cabe considerar que solo la UC3P5 utilización de las plataformas virtuales para administrar los sistemas de evaluación y seguimiento del curso obtiene un valoración medio alta (3), si bien también podemos considerar en la mismas dirección la UC3GC3, apoyo en la reflexión en la evaluación externa

Tabla 9. Comparación dominio y necesidad UC3 EVALUACIÓN

UC3 ORIENTACIÓN, GUÍA Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN ENTORNOS PRESENCIALES Y/O VIRTUALES	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC3_B.1. Analizo las necesidades de aprendizaje, los conocimientos previos y las motivaciones de los alumnos con el apoyo de herramientas o materiales digitales.	2,65	4,23	,000
UC3_B.2. Evalúo continuamente los aprendizajes y los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales de aprendizaje mediados por TIC.	2,62	4,04	,000
UC3_B.3. Aplico y ajusto los apoyos necesarios para guiar el aprendizaje con apoyo de las TIC en entornos presenciales de aprendizaje.	3,08	4,35	,000
UC3_B.4. Utilizo las herramientas digitales para la construcción de instrumentos para la evaluación y auto evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	2,58	4,12	,000
UC3_B.5. Utilizo las plataformas virtuales de gestión de contenidos académicos de la institución para administrar el sistema de evaluación del curso y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos.	3,52	4,64	,000
UC3_P.1. Propongo actividades y experiencias de aprendizaje motivadoras y complejas con el uso de herramientas digitales para valorar y fomentar el grado de comprensión, creatividad, análisis crítico y pensamiento práctico de los alumnos.	3,04	4,31	,000
UC3_P.2. Tutorizo los procesos de aprendizaje y de comunicación de los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje, cediendo el control al alumno cuando éste es capaz de asumirlo y recuperando el papel de guía cuando así lo precise.	2,88	4,24	,000
UC3_P.3. Conduzco la participación y las interacciones de los alumnos con los contenidos, los materiales de aprendizaje, los compañeros, otras personas y expertos en red.	2,62	4,15	,000
UC3_P.4. Proveo a los alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC.	2,69	4,19	,000
UC3_GC.1. Modelo el pensamiento creativo e innovador impulsando a los alumnos a que participen y se impliquen activamente en la planeación, desarrollo y resolución de situaciones o problemas de la realidad social con el apoyo de las TIC.	2,96	4,31	,000
UC3_GC.2. Analizo colaborativamente con alumnos y expertos a través de la red, el contexto social actual y sus problemáticas específicas para orientar las reflexiones y los procesos de construcción del conocimiento.	2,69	4,19	,000
UC3_GC.3. Apoyo el proceso de reflexión de los alumnos cuando se enfrentan a la evaluación externa proveniente de su participación en proyectos de la realidad social.	3,12	4,31	,000

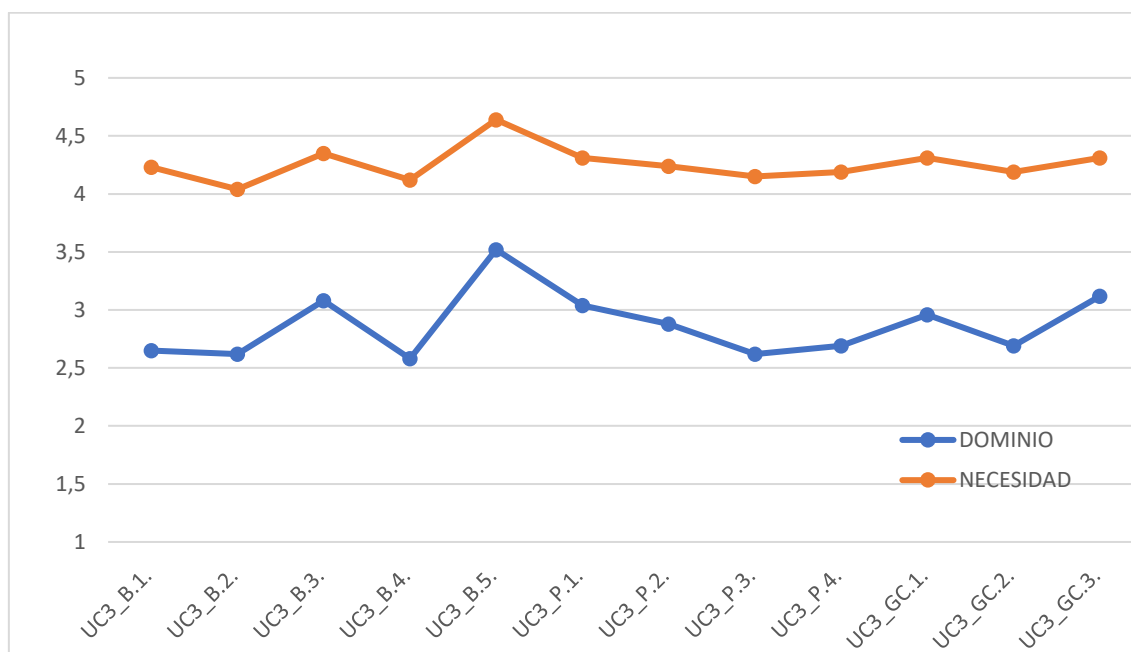


Gráfico 10. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC3

La competencia **UC4. Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC**, como puede observarse en la tabla y gráficas siguiente, presenta también discrepancias entre el dominio y la necesidad, si bien cabe considerar que el nivel de competencia general es medio alto en el dominio tanto del nivel básico como el de profundidad, apreciándose un nivel de dominio medio en lo relativo al nivel de generación de conocimiento. Cabe significar el alto dominio en lo relativo a las unidades específicas del uso de las TIC para la adquisición de conocimiento complementario para las asignaturas y práctica pedagógica y para el propio desarrollo profesional, así como la valoración del aprendizaje permanente en diversos ámbitos y en Tic, al igual que el compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida y el propio desarrollo profesional, donde se obtienen valoraciones en torno a los 4 puntos de la escala.

Tabla 10. Comparación dominio y necesidad UC4 GESTIÓN DESARROLLO PROFESIONAL

UC4 GESTIÓN DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL CON APOYO DE LAS TIC	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC4_B.1. Hago uso de las TIC, especialmente en la adquisición de conocimientos complementarios sobre mis asignaturas y sobre pedagogía-didáctica, que contribuyan a mi propio desarrollo profesional.	3,85	4,73	,000
UC4_B.2. Utilizo las herramientas tecnológicas básicas de gestión académica en los ámbitos profesionales habituales para apoyar mi desempeño profesional.	3,65	4,58	,000
UC4_B.3. Participo en propuestas de formación básica en/con TIC para el mejoramiento de mi actividad profesional habitual.	3,15	4,62	,000
UC4_B.4. Valoro la importancia y la necesidad del aprendizaje permanente en diversos ámbitos y en TIC para el mejoramiento de mi desarrollo profesional.	3,96	4,58	,000
UC4_P.1. Me comunico activamente y comparto el conocimiento con mis alumnos y otros expertos o personas a través de la red.	3,62	4,73	,000
UC4_P.2. Participo continuamente en diversas propuestas y modalidades de formación en/con TIC ajustadas a mis necesidades y al plan personal de desarrollo profesional.	3,00	4,42	,000
UC4_P.3. Me comprometo con el aprendizaje a lo largo de la vida para el mejoramiento constante de mi desarrollo profesional y personal, procurando integrar los últimos avances científicos y tecnológicos.	3,85	4,58	,000
UC4_GC.1. Creo mis propias redes sociales, de aprendizaje, de trabajo y personales a través de la red y lo promuevo en mis alumnos.	2,81	4,27	,000
UC4_GC.2. Potencio la exploración activa de nuevas formas de crecimiento y desarrollo profesional con otras personas a través de redes sociales y profesionales.	3,04	4,35	,000
UC4_GC.3. Creo mis propias propuestas y modalidades de formación para el desarrollo y crecimiento profesional de otros profesionales a través de la red y las TIC.	2,92	4,12	,000

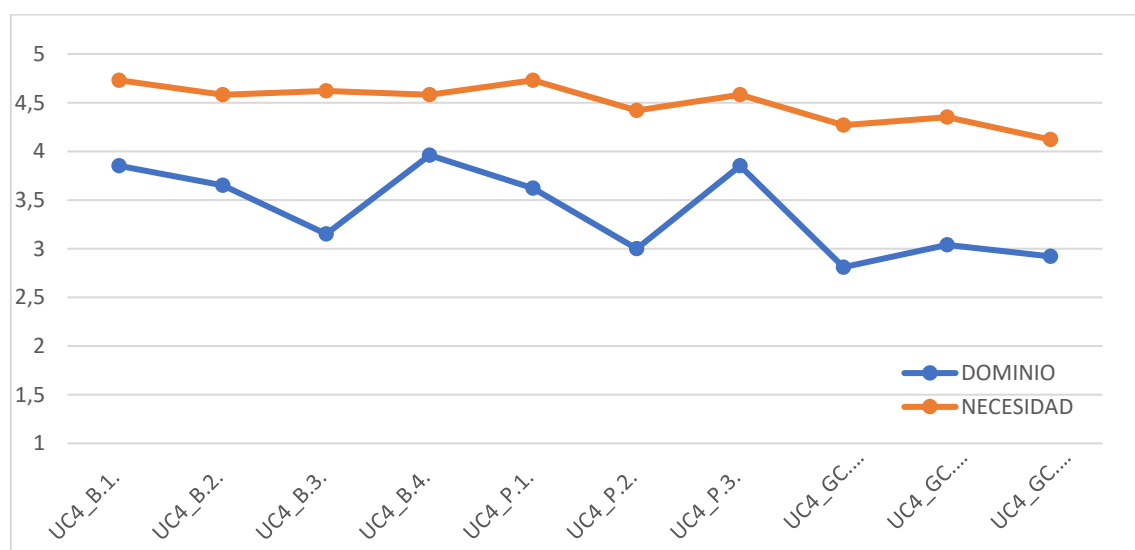


Gráfico 11. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC4

Por lo que respecta a la **UC5. Investigación, desarrollo e innovación pedagógica con Tic y para el uso de las Tic en educación**, se aprecia también necesidades para cada una de las unidades competenciales, si bien los niveles de dominio son dispares. En este sentido, se verifica que existe un buen dominio en cuanto a la consulta de información con herramientas digitales, sobre la reflexión sobre la práctica sobre la utilización de dichas herramientas y propiciar la construcción colaborativa de conocimiento (medias en torno a 4 puntos); sin embargo este decae en el resto de las unidades competenciales por debajo de la media.

Tabla 11. Comparación dominio y necesidad UC5 INVESTIGACIÓN

UC5 INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA CON TIC Y PARA EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC5_B.1. Consulto información relevante a través de las herramientas digitales básicas para el desarrollo de mis actividades profesionales cotidianas de docencia, investigación y gestión.	4,04	4,65	,000
UC5_B.2. Reflexiono sobre la práctica, acerca de los beneficios de la utilización de las herramientas digitales básicas en las experiencias educativas presenciales.	3,77	4,54	,000
UC5_B.3. Participo en proyectos de investigación con apoyo de las herramientas digitales básicas.	3,08	4,08	,000
UC5_P.1. Diseño, desarrollo y evalúo proyectos de investigación e innovación con/para las TIC orientados a la mejora de la práctica profesional.	2,54	3,81	,000
UC5_P.2. Investigo y aplico reflexivamente, sobre y en la práctica, las posibilidades y beneficios reales de las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje presencial y virtual.	2,92	4,12	,000
UC5_P.3. Reflexiono constructivamente a través de redes con otros profesores o profesionales expertos, para compartir y debatir sobre el conocimiento didáctico-pedagógico, el conocimiento de la profesión y el contexto social local y global sobre el que actuamos.	2,77	4,19	,000
UC5_P.4. Difundo el conocimiento a través mi participación en seminarios, congresos, foros de debates y diversas actividades presenciales y virtuales a través de la red.	3,15	4,42	,000
UC5_GC.1. Propicio la construcción colaborativa del conocimiento comprometiéndome en el aprendizaje con alumnos, colegas y otros en ambientes presenciales y virtuales.	3,54	4,50	,000
UC5_GC.2. Participo en la construcción del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos educativos con apoyo de las herramientas digitales.	2,77	3,96	,000
UC5_GC.3. Creo redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.	2,42	3,85	,000

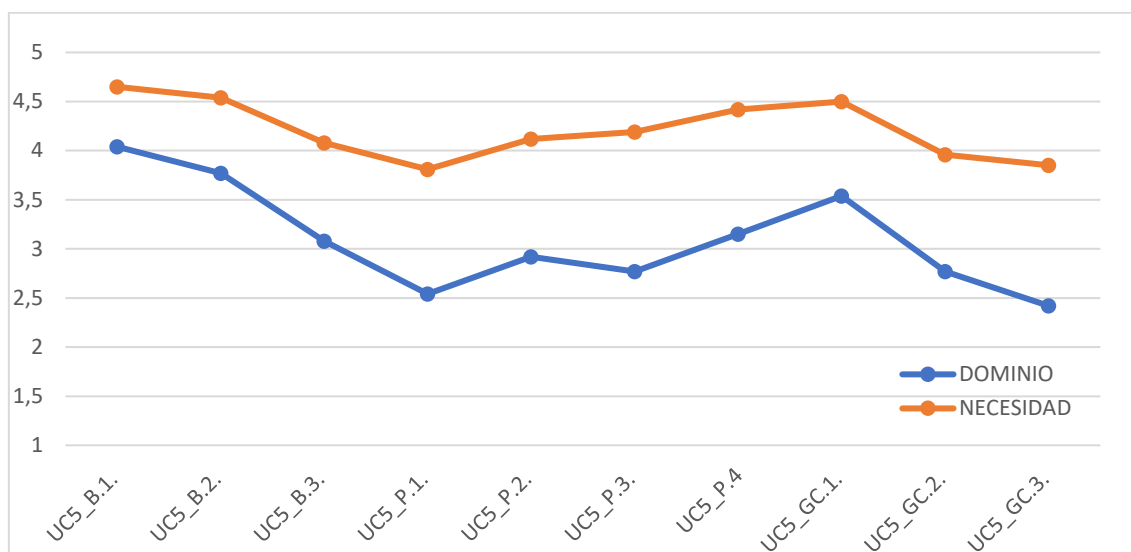


Gráfico 12. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC5

La **UC6. Diversidad, ética y uso responsable de las Tic en el desarrollo profesional docente**, aun evidenciándose necesidad para cada una de las unidades competencias, se verifica que esta competencia cuenta en general con un buen dominio. Como puede apreciarse en la tabla y gráficas siguientes las valoraciones medias están por encima de 3,5 puntos.

Tabla 12. Comparación dominio y necesidad UC6 DIVERSIDAD-ÉTICA

UC6 DIVERSIDAD, ÉTICA Y USO RESPONSABLE DE LAS TIC EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC6_B.1. Comprendo las implicaciones y los riesgos potenciales de las herramientas digitales en la segregación y exclusión social.	4,08	4,62	,000
UC6_B.2. Actúo con criterios éticos para la integración responsable de las TIC en el currículo y en las actividades de aprendizaje de los alumnos.	4,00	4,72	,000
UC6_B.3. Garantizo el acceso equitativo al uso de las TIC a los alumnos durante las experiencias de aprendizaje presenciales, especialmente en las actividades colaborativas.	3,73	4,50	,000
UC6_B.4. Proporciono experiencias y materiales digitales de aprendizaje considerando la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.	3,50	4,50	,000
UC6_P.1. Garantizo el acceso equitativo al uso de las TIC a los alumnos durante las experiencias de aprendizaje virtuales y en red.	3,46	4,27	,000
UC6_P.2. Personalizo y adapto el diseño de las actividades de aprendizaje virtuales para atender a la diversidad de los alumnos.	3,35	4,35	,000

UC6_P.3.	Fomento el respeto a la diversidad cultural y de diversas formas de pensamiento durante las experiencias de aprendizaje y de comunicación colaborativas en los entornos virtuales de aprendizaje y el uso de redes sociales.	3,92	4,62	,000
UC6_P.4.	Promuevo la libertad de expresión en los procesos comunicativos de los entornos de aprendizaje virtuales.	4,00	4,65	,000
UC6_P.5.	Fomento el uso ético, legal y responsable de las TIC en los alumnos a través del análisis crítico de las implicaciones y consecuencias de su uso inadecuado para la sociedad.	4,00	4,65	,000
UC6_GC.1.	Promuevo el debate y el análisis crítico sobre el uso ético y aplicación responsable de las TIC y del nuevo conocimiento generado.	3,65	4,62	,000
UC6_GC.2.	Reconozco y respeto los derechos intelectuales y de autoría sobre los nuevos conocimientos generados a través de las TIC.	4,31	4,62	0,003

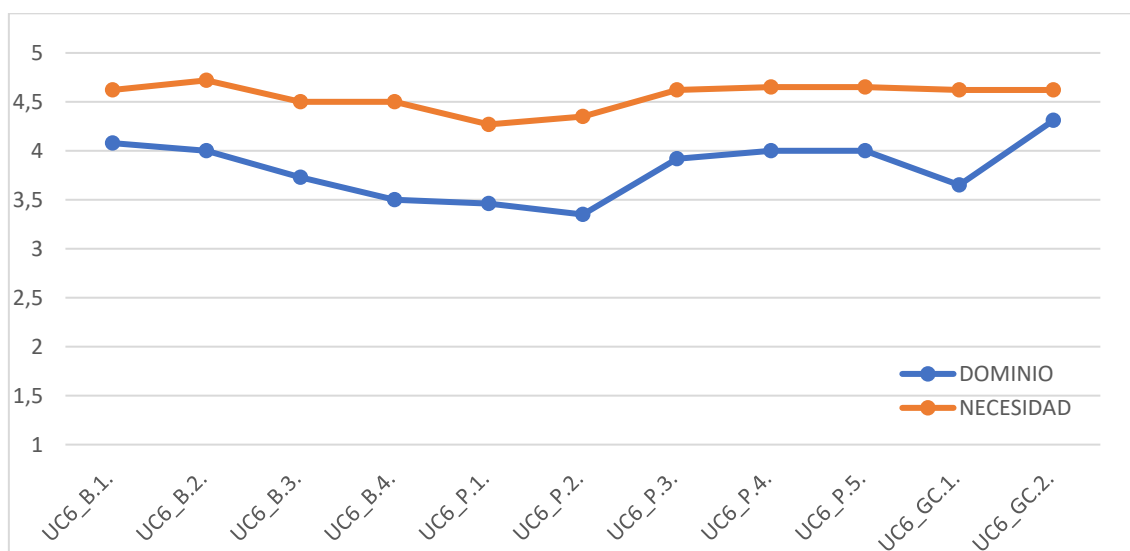


Gráfico 13. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC6

La competencia UC7. Medio ambiente, salud y seguridad laboral con el uso de las Tic en la profesión, manteniendo la evidencia de necesidad en todas sus unidades competenciales, cuenta también con una buena valoración sobre su dominio actual con puntuaciones superiores a 3, con la excepción del nivel de generación de conocimiento donde el desarrollo de estrategias innovadoras que impacten positivamente en el medio ambiente y la orientación para la utilización racional y segura de las TIC en la preservación y mejoramiento del medio ambiente y de las condiciones de salud en la profesión docente que presentan valoraciones inferiores a 3, evidenciando con ello mayor necesidad de formación.

Tabla 13. Comparación dominio y necesidad UC7 ECOLÓGICA

UC7 MEDIO AMBIENTE, SALUD Y SEGURIDAD LABORAL CON EL USO DE LAS TIC EN LA PROFESIÓN DOCENTE	DOMI NIO	NECE SIDA D	Sig.
UC7_B.1. Manejo adecuadamente el estrés y las emociones en la adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de competencias alrededor de las TIC en mi práctica diaria.	3,42	4,54	,000
UC7_B.2. Utilizo adecuadamente las TIC conjuntamente con los correspondientes manuales de instalación y uso.	3,42	4,54	,000
UC7_P.1. Reflexiono sobre las TIC utilizadas en la profesión docente y analizo su impacto global en el medio ambiente.	3,12	4,38	,000
UC7_P.2. Utilizo adecuadamente las herramientas digitales, en el momento y condiciones adecuados de seguridad tanto para mí como para mis alumnos.	3,73	4,50	,000
UC7_P.3. Conozco y aplico las normas básicas de seguridad alrededor de las TIC para prevenir riesgos y afecciones de salud en mi práctica docente en general.	3,31	4,46	,000
UC7_GC.1. Desarrollo estrategias innovadoras para la utilización de las TIC que impacten positivamente en el medio ambiente.	2,69	4,38	,000
UC7_GC.2. Oriento la generación del conocimiento para la utilización racional y segura de las TIC en la preservación y mejoramiento del medio ambiente y de las condiciones de salud en la profesión docente.	2,88	4,31	,000

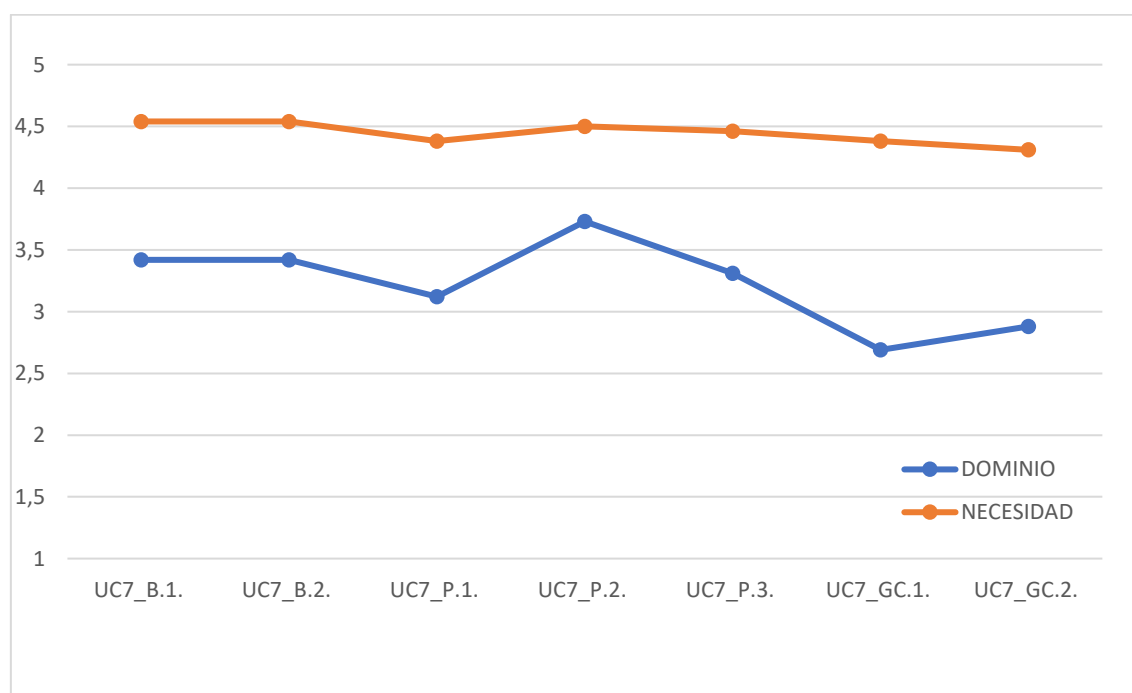


Gráfico 14. Perfil diferencial entre unidades de competencia UC7

Si reparamos ahora en el conjunto de unidades competencias digitales docentes puede apreciarse que el perfil de necesidad está más igualado, evidenciándose necesidades similares para el conjunto, con valoraciones medias en torno a 4.5 puntos. Por el contrario, el perfil del dominio competencias para el conjunto es más dispar, donde las diferencias de dominio pueden también explicarse por los distintos niveles (básico, profundización y generación del conocimiento); de manera que hay mayores niveles de dominio en el básico y los más bajos estarían en la gestión del conocimiento.

Tabla 14. Comparación dominio y necesidad Unidades de competencia

UNIDAD DE COMPETENCIA	DOMINIO	NECESIDAD	Sig.
UC1_B	3,56	4,53	,000
UC1_P	3,14	4,57	,000
UC1_GC	2,98	4,62	,000
UC2_B	3,65	4,64	,000
UC2_P	3,12	4,46	,000
UC2_GC	2,65	4,32	,000
UC3_B	2,89	4,25	,000
UC3_P	2,80	4,23	,000
UC3_GC	2,92	4,26	,000
UC4_B	3,65	4,62	,000
UC4_P	3,48	4,57	,000
UC4_GC	2,92	4,24	,000
UC5_B	3,62	4,42	,000
UC5_P	2,84	4,13	,000
UC5_GC	2,91	4,10	,000
UC6_B	3,82	4,58	,000
UC6_P	3,74	4,50	,000
UC6_GC	3,98	4,61	,000
UC7_B	3,42	4,53	,000
UC7_P	3,38	4,44	,000
UC7_GC	2,78	4,34	,000

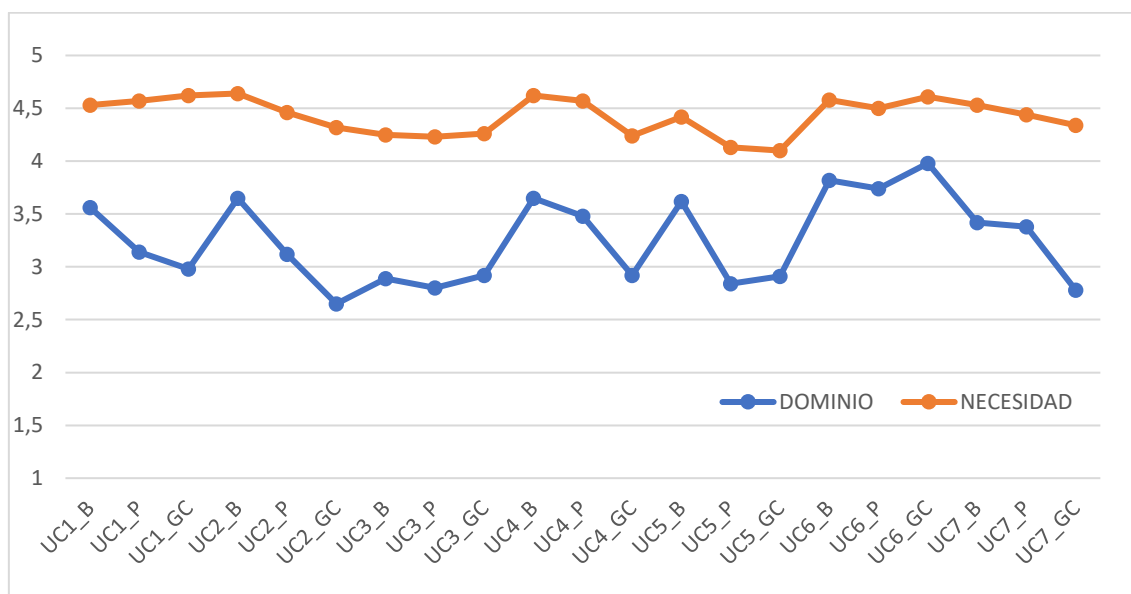


Gráfico 15. Perfil diferencial entre las Unidades competenciales según dominio y necesidad

Por último, creemos importante sintetizar en torno a las competencias generales. En este sentido, cabe advertir que, para cada una de ellas, al haber discrepancias entre el nivel de dominio y necesidad, existen necesidades formativas. En cualquier caso, decir que no son iguales todas las necesidades, sino que dependen del nivel de dominio.

En tal dirección, la competencia UC6 (Ética) sería la que menos necesidad de formación tiene, al contar con un nivel de dominio medio alto (3,84).

Tabla 15. Comparación dominio y necesidad COMPETENCIAS DIGITALES

UNIDAD DE COMPETENCIA	DOMINIO	NECESIDAD	Sig.
UC1. PLANIFICACIÓN	3,23	4,57	,000
UC2. DESARROLLO	3,14	4,47	,000
UC3. EVALUACIÓN	2,87	4,25	,000
UC4. GESTIÓN DESARROLLO PROFESIONAL	3,35	4,48	,000
UC5. INVESTIGACIÓN	3,12	4,22	,000
UC6. ÉTICA	3,84	4,57	,000
UC7. ECOLÓGICA	3,20	4,44	,000

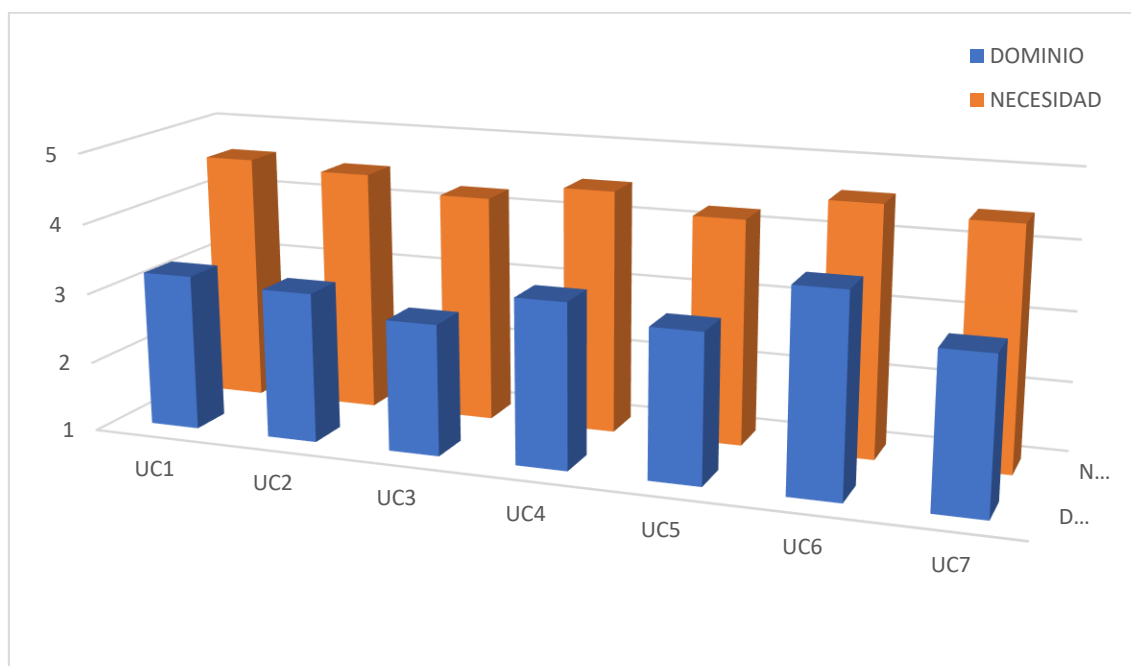


Gráfico 16. Perfil diferencial entre las competencias digitales según dominio y necesidad

Las UC4 (Gestión del Desarrollo profesional), UC1 (planificación) y UC7 (Ecológica) contarían con un nivel medio de necesidad al presentar niveles de dominio en torno a la media de la escala de valoración-

Y por último, las competencias UC2 (Desarrollo), UC3 (Evaluación) y UC5 (Investigación) serían las que más necesidad de formación presentan, al contar con los niveles de dominio más bajos.

Tabla 16. Comparación dominio y necesidad COMPETENCIAS DIGITALES

		Media	Sign.	Diferencia
Par 1	UC1do	3,2325		
	UC2do	3,1432		
Par 2	UC1do	3,2325	,002	1>3
	UC3do	2,8733		
Par 3	UC1do	3,2325		
	UC4do	3,3547		
Par 4	UC1do	3,2325		
	UC5do	3,1282		
Par 5	UC1do	3,2325	,001	1<6
	UC6do	3,8491		
Par 6	UC1do	3,2325		
	UC7do	3,1987		
Par 7	UC2do	3,1432	,002	2>3

	UC3do	2,8733		
Par 8	UC2do	3,1432	,022	2<4
	UC4do	3,3547		
Par 9	UC2do	3,1432		
	UC5do	3,1282		
Par 10	UC2do	3,1432	,000	2<6
	UC6do	3,8491		
Par 11	UC2do	3,1432		
	UC7do	3,1987		
Par 12	UC3do	2,8733		
	UC4do	3,3547		
Par 13	UC3do	2,8733		
	UC5do	3,1282		
Par 14	UC3do	2,8733	,000	3<6
	UC6do	3,8491		
Par 15	UC3do	2,8733	,006	3<7
	UC7do	3,1987		
Par 16	UC4do	3,3547		
	UC5do	3,1282		
Par 17	UC4do	3,3547	,002	4<6
	UC6do	3,8491		
Par 18	UC4do	3,3547		
	UC7do	3,1987		
Par 19	UC5do	3,1282	,000	5<6
	UC6do	3,8491		
Par 20	UC5do	3,1282		
	UC7do	3,1987		
Par 21	UC6do	3,8491	,0001	6>7
	UC7do	3,1987		

6.3 Resultados obtenidos de las entrevistas y focus group (análisis cualitativo)

6.3.1 – Introducción

El análisis cualitativo realizado en el presente estudio es parte del diseño mixto de la investigación, estableciendo y fundamentando el concepto de triangulación propuesto en el diseño y desarrollo del estudio. Las entrevistas en profundidad nos permitieron entender aspectos subjetivos respecto al tema permitiendo una triangulación con los datos recogidos en todos los instrumentos utilizados (cuestionario, historias de vida y *focus group*).

Hemos utilizado la técnica Historias de vida con 3 profesores, cada historia de vida corresponde a 3 entrevistas individuales de aproximadamente 60 minutos con cada profesor. Con el Directivo (a) de la IES utilizamos una entrevista individual, con 50 minutos de duración aproximadamente. Igualmente, con el objetivo de obtener una discusión colectiva más rica y contrastar los datos se realizó un *focus group* con los profesores y otro *focus group* con los alumnos, separadamente.

En congruencia con lo expuesto anteriormente, el objetivo del análisis de contenido es obtener la complementariedad al estudio cuantitativo, ampliando las perspectivas y posibilidades de análisis para su comprensión en profundidad, es decir, aumentando las posibilidades para su mejor interpretación, significado y validez de los constructos y los resultados obtenidos.

Tal y como señalamos en el Marco Aplicado, dentro de la metodología cualitativa, utilizamos la técnica de historias de vida, ya que nos permitió recoger, en mucho mayor amplitud y profundidad, los relatos de la vida del profesorado de la muestra del presente estudio de caso que corresponden a los informantes clave de esta investigación.

La construcción de las historias de vida se llevó a cabo a través de diversas entrevistas en profundidad a un mismo sujeto (profesorado). El guion semiestructurado de dichas entrevistas se realizó a partir de preguntas abiertas, con el fin de obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores acerca de su

trayectoria profesional, formación y desarrollo profesional, a partir de acontecimientos vividos, creencias y valores.

En este sentido, priorizamos algunas cuestiones que consideramos relevantes en nuestra investigación, las cuales posibilitó un análisis más detallado y profundo acerca de las necesidades formativas en competencia digital del profesorado de la muestra del estudio de caso:

- Analizar el recorrido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional. Este análisis nos permitió conocer la historia del profesor, lo que nos ayudará detectar las necesidades formativas desde la perspectiva subjetiva, señalando las posibles resistencias y obstáculos con relación a la tecnología.
- Sabemos que la tecnología trajo un cambio de paradigma muy fuerte, lo cual implica un cambio de actitud y postura ante su práctica pedagógica. Siendo así, analizar las reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs es imprescindible, una vez que ha sido un cambio que ha provocado muchas resistencias y, por otro lado, una motivación muchas veces exacerbada, ambos extremos careciendo de reflexiones.
- Visto que la tecnología ha provocado un cambio de paradigma, el desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional ha sido un camino muy particular y con peculiaridades dictadas por el entorno, la historia de vida del profesor, bien como los conceptos arraigados y cristalizados referentes a su profesión.
- Considerando que las competencias digitales fomentan el desarrollo profesional docente, analizaremos de manera detallada como el profesor establece esa relación y observa en su práctica.

6.3.2 El Proceso del Análisis Cualitativo: sistema de codificación

El proceso de codificación en el análisis cualitativo ha pasado por varias etapas y depuración en la medida en que la investigación avanzaba. En un primer momento pensamos en las dimensiones y sus respectivas unidades de análisis a partir de la literatura leída acerca del tema, las visitas a las distintas universidades con la propuesta de investigación, lo que nos ha posibilitado acercarnos del entorno y de los distintos perfiles del profesorado universitario de Catalunya.

La estructuración de las categorías también ha pasado por el mismo proceso, desde su concepción hasta la finalización del proceso. Una vez hechas y transcritas las entrevistas y el *focus group*, observamos que el texto del discurso del profesorado nos ofrecía un material muy rico, lleno de subjetividad y significaciones. Siendo así, se hizo necesario replantear y revisar las categorías, añadiendo algunos puntos de análisis que sobresalieron repetidas veces en las entrevistas.

Las dimensiones han sido establecidas en la planificación de la investigación y se mantuvieron a lo largo del proceso, aunque, como mencionamos en el párrafo anterior, sus respectivas unidades de análisis y categorías han sufrido cambios y ajustes que detallamos a continuación. Para facilitar y ordenar de una manera más precisa el proceso de análisis, lo hemos identificado en tres fases, donde observamos el proceso de creación y evolución de las categorías de acuerdo con los avances de la investigación y las discusiones con el objetivo de enriquecer la codificación y profundizar la comprensión, posibilitando una conclusión fidedigna y minuciosa del análisis de datos.

Cuadro 4. Fases del Sistema de establecimiento de categorías

FASE 1	FASE 2	FASE 3
Dimensiones, unidades de análisis y categorías (1)	Dimensiones, unidades de análisis y categorías (2)	Dimensiones, unidades de análisis y categorías (3)
Establecidas durante la planificación de la investigación y las visitas a la IES. Fueron revisadas durante las entrevistas, en la medida que se observaba el entorno, las relaciones institucionales y profesionales.	Revisadas en las tutorías, tras las entrevistas de historias de vida con los profesores, directivos y grupos de alumnos, con el objetivo de especificar las categorías en consonancia con el análisis del discurso y sus entrelineas.	Depuradas en reunión de tutoría durante el análisis de los datos, algunas categorías han sido identificadas e insertadas en el guion de contextualización de la investigación como parte del proceso de análisis.

Cuadro 5. Sistema de establecimiento de categorías FASE 1

FASE 1		
Dimensión A: Impactos de las TICs en la IES	Dimensión B: El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado	Dimensión C: Las competencias docentes digitales del profesorado/ Universidad
Categorías: - Entorno profesional - La infraestructura de la institución - Recursos tecnológicos de la institución. - Cambios políticos en las IES - La IES valora/no valora la Formación pedagógica del profesorado. - Cambios institucionales. - La IES en la Sociedad del Conocimiento. - Planes y Programas de Formación de Profesores. - La Comunidad institucional (Familias). - Proyecto pedagógico de la institución. - Currículo Pedagógico de IES	Categorías: - Formación inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Experiencias negativas y/o positivas con la tecnología. - Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional. - Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. - Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TICs. - La Identidad profesional y la formación docente.	Categorías: - Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya. - Competencias digitales Perfil profesional.  - Como se ha adquirido las competencias digitales. - Demandas formativas en el ámbito digital. - Demandas formativas en el ámbito pedagógico.

- Las relaciones interpersonales en la IES. Unidades de Análisis: - La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación. -- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional. Las posibles resistencias de los Directivos en la integración de las TICs. - Los cambios estructurales en la integración de las TICs	Unidades de Análisis: - Desafíos y motivaciones - Las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido. - Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología. - contribución de las competencias digitales al desarrollo profesional - Formación Inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Formación en TICs/ Competencias Digitales	Unidades de Análisis: - Las competencias digitales actuales, ya adquiridas. - Las competencias que son necesarias construir. - Las necesidades formativas a del perfil docente actual. - El nuevo perfil profesional que se hace necesario con las nuevas demandas tecnológicas. - Perfil docente Digital ideal.

Cuadro 6. Sistema de establecimiento de categorías FASE 2

FASE 2		
<u>Dimensión A:</u> Impactos de las TICs en la IES	<u>Dimensión B:</u> El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado	<u>Dimensión C:</u> Las competencias docentes digitales del profesorado/ Universidad
Categorías: - Cambios institucionales. - Planes y Programas de Formación de Profesores. - Proyecto pedagógico de la institución. Unidades de Análisis: - La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación. -- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional.	Categorías: - Formación inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Experiencias negativas y/o positivas con la tecnología. - Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional. - Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente.	Categorías: - Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya. - Competencias digitales Perfil profesional.  - Como se ha adquirido las competencias digitales. - Demandas formativas en el ámbito digital. - Demandas formativas en el ámbito pedagógico. Unidades de Análisis:

Las posibles resistencias de los Directivos en la integración de las TICs. - Los cambios estructurales en la integración de las TICs	- Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TICs. - La Identidad profesional y la formación docente. Unidades de Análisis: - Desafíos y motivaciones - Las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido. - Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología. - De que manera las competencias digitales contribuyen para el desarrollo profesional docente. - Formación Inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Formación en TICs/ Competencias Digitales	- Las competencias digitales actuales, ya adquiridas. - Las competencias que son necesarias construir. - Las necesidades formativas a del perfil docente actual. - El nuevo perfil profesional que se hace necesario con las nuevas demandas tecnológicas. - Perfil docente Digital ideal.

Cuadro 7. Sistema de establecimiento de categorías FASE 3

FASE 3.		
Dimensión A: Impactos de las TICs en la IES	Dimensión B: El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado	Dimensión C: Las competencias docentes digitales del profesorado/ Universidad
Categorías: - Los impactos positivos y negativos de las TICs en la IES (IMPAC_TIC_IES) - Los impactos positivos y negativos de las TICs en la práctica pedagógica - (IMPAC_TIC_PPED) - Inversión de la IES en la formación docente digital (INVER_IES_FORM_DOC_DIG) - Inversión de la IES en infraestructura	Categorías: - Formación inicial del profesorado. (FORM_INIC_PROFES) - Formación Pedagógica del profesorado. (FORM_PEDAG_PROFE) - Formación Autodidacta (FORM_AUTODIDACT) - Experiencias negativas con la tecnología. (EXPER_NEGAT_TIC) - Experiencias positivas con la tecnología.	Categorías: - Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya. (PERF_ACTUAL_PROFES) - Competencias digitales ⇒ Perfil profesional. (COM_DIG_PERF_PROFESIONAL) - Como se ha adquirido las competencias digitales. (ADQ_COMP_DIG)

tecnológica (INVER_IES_INFRA_TEC) - Relación del profesor con la IES (REL_PROF_IES) Unidades de Análisis: - La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación. - La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional. - Las posibles resistencias de los Directivos en la integración de las TICs. - Los cambios estructurales en la integración de las TICs.	(EXPER_NEGAT_TIC) - Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional. (UTILIZ_TIC_PROFESION) - Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. (COMP_DIG_DESAR_PROFES_DOC) - Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TIC. (RESIST_PROFES_INTEG_TIC) - La Identidad profesional y la formación docente. (IDENT_PROFES_FORM_DOC) Unidades de Análisis: - Desafíos y motivaciones - Las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido. - Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología. - De que manera las competencias digitales contribuyen para el desarrollo profesional docente. - Formación Inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Formación en TICs/ Competencias Digitales	- Demandas formativas en el ámbito digital. (DEMAND_FORM_DIG) - Demandas formativas en el ámbito pedagógico. (DEMAND_FORM_PEDAG) - Perfil del alumno actual (PERF_ALUM_ACTUAL) Unidades de Análisis: - Las competencias digitales actuales, ya adquiridas. - Las competencias que son necesarias construir. - Las necesidades formativas a del perfil docente actual. - El nuevo perfil profesional que se hace necesario con las nuevas demandas tecnológicas. - Perfil docente Digital ideal.

6.3.3 Resultados del Análisis Cualitativo

Los resultados del análisis cualitativo se presentan a continuación, siguiendo el orden y estructura de las dimensiones y unidades finales de análisis anteriormente descritas. Paralelamente, dicho análisis se organiza en tablas donde se triangulan ya las visiones tanto del profesorado, del directivo, como del *focus group* de la muestra (profesores y de alumnos).

6.3.3.1 Dimensión A: Impactos de las TICs en la IES

Categoría 1

Los impactos de las TICs en la IES - (IMPAC_TIC_IES)

Los impactos positivos de las TICs en la IES (IMPAC_POSIT_TIC_IES)

Los impactos negativos de las TICs en la IES (IMPAC_NEGAT_TIC_IES)

Los resultados en esta categoría señalan que los impactos de las TIC en las IES son relevantes, debido que inicialmente los profesores los valoran como positivos ya que la IES hizo una inversión en infraestructura tecnológica con ordenadores y softwares de punta, y otros como negativos una vez que no hubo una inversión en formación y luego los ordenadores y herramientas se quedaron obsoletos, esas observaciones se confirmaron en la discusión del *focus group* de alumnos y profesores.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Mientras la tecnología para mí ya no supusiera un esfuerzo extra, porque para mí ahora supone esto... es un cabreo constante, porque cuando no funciona, no sé qué, ahora se me ha colgado, ahora no sé, pues ya de entrada, tendría que ser un elemento que fuera realmente una ayuda (...) no un impedimento, porque ahora es un impedimento...” (HVP1_E3_P46) “...en ESDI, que depende de, bueno, que de hecho cuando empezamos no dependía aún de la Ramon Llull, que ella misma como institución académica ha sufrido un proceso que ha ido evolucionando, y todas ellas tienen en común el hecho de que ha habido también un cambio a nivel político, de políticas de educación con la implantación de los grados y de Bolonia. Entonces, de alguna forma los cambios no solamente han venido dados por la propia tecnología, sino también por como la política de educación ha asumido estos propios cambios, es decir, que ha habido cambios impuestos que vienen desde muy arriba, de Europa.” (HVP3_E3_P8) “Y yo pienso que una de las razones que han provocado los cambios que comento, es justamente el hecho de que la tecnología digital ha evolucionado, ha permitido una evolución en la comunicación y en el perfil de los estudiantes de tal manera que, bueno, desde la perspectiva de los que mandan pues, ha hecho necesario ese cambio general de lo que es la enseñanza universitaria para adaptarla a los nuevos tiempos, que está muy relacionado pues, con la era de la información y de la imagen en la que vivimos.” (HVP3_E3_P11) “...la primera década incluso, que yo veo que aquí realmente disponemos de herramientas que nos permiten dar una calidad de enseñanza, cuando aparece propiamente y se impone la tecnología digital en los procesos docentes, cuando empieza a ser imprescindible, entonces aquí están como un poco atascados, o sea, se quedan atrás en el proceso de adaptación, por una cuestión, no sé si de inversión económica, o porque justo les pilla con la crisis que hay menos alumnos.” (HVP3_E3_P14)	“La verdad es un tema complejo dentro de la dinámica de la institución donde trabajo.” (ENT_DIR_P15) “Tiene una perspectiva a corto plazo, inmediatista, quiere ver resultados a corto plazo, y esto es algo que tiene que ser a largo plazo...” (ENT_DIR_P76) “Entonces esta facultad, justamente hace dos años, o hace un año, logró adquirir unos softwares punteros completamente con la colaboración de HP, qué tenía los mejores softwares, las mejores herramientas de 3D de realidad aumentada.” (ENT_DIR_P60) “De la indiferencia, y no es por falta de tener las herramientas. Es un círculo vicioso, porque la Institución como invirtió muchísimo en este laboratorio, quiere que esté lleno, pero para estar lleno hay que haber una formación previa antes, para que los alumnos y los profesores realmente puedan utilizar de una manera adecuada...” (ENT_DIR_P64) “Dentro del laboratorio digital que es como la historia, el Lab de la Facultad está vacío.” (ENT_DIR_P64) “Nosotros siempre cada año proponemos formaciones o actividades formativas, o que tienen una visión similar a la nuestra, porque ellos todavía tienen esa mentalidad de que la formación es aprender una herramienta.” (ENT_DIR_P36)

“En ese sentido, eso ha marcado mucho la relación institucional con su adaptación a las tecnologías, porque ha coincidido con un momento crítico a nivel mundial.” (HVP3_E3_P50) “...aquí ha sucedido qué para ahorrarse dinero, en vez de seguir trabajando con los profesores con experiencia, que llevaban años dando las clases, y que eran profesionales de su campo, empezaron a poner alumnos.” (HVP3_E3_P70)	

<i>Focus Group - Profesores</i> “...nosotros hemos vivido la transición de la era analógica a la digital y nos hemos ido adaptado, y las profesoras más jóvenes ya han empezado a trabajar en la era digital por lo tanto el resultado al medio natural no ha habido ese proceso de adaptación de la misma manera, aunque obviamente haya ido evolucionando, pero para nosotros ha sido un reto constante, cada año hemos tenido que ir estudiando y buscando las estrategias. Eso sí lo hemos hecho, porque adaptarse siempre requiere un esfuerzo mental, un esfuerzo de tiempo que normalmente no suele sobrnarnos.” (FG_PROF_P8) “Lo que pasa también en la inversión que haces en aplicar todo este tipo de tecnologías en la enseñanza siempre es un poco a medio y a largo plazo...” (GF_PROF_P276)
<i>Focus Group - Alumnos</i> “Yo he notado un cambio abismal, porque yo, bueno, me compré ya directamente un ordenador para entrar a la Universidad, para ya tomar apuntes con el ordenador...” (FG_ALUM_P28) “Sí, como replantear las cosas teniendo en punto que esto es algo esencial, que la tecnología ahora no se puede negar. Entonces hacer una revisión de todo para proponer formas efectivas de enseñar.” (FG_ALUM_P74)

En síntesis, los profesores consideran que los impactos de la tecnología en la IES que inicialmente han sido positivos, actualmente se convirtieron en un impedimento para el trabajo del profesor. El discurso del directivo coincide con los profesores y se complementan, es decir, toda la inversión hecha inicialmente con la tecnología y el laboratorio se ha quedado obsoleta y parada, la postura de la IES es de total indiferencia con el tema, sobre todo con la demanda de formación del profesorado. En ese sentido está claro que la IES no contribuye y no valora el desarrollo de las competencias digitales docentes de su profesorado.

Con relación a los alumnos, hubo un cambio de cultura al entrar en la Universidad y la necesidad de tener un ordenador al entrar en la Universidad lo que ha provocado inúmeros impactos en su cotidiano, sus clases y su postura ante los profesores. Asimismo, los alumnos consideraron que la tecnología es un hecho que no se puede negar y proponen un replanteamiento con nuevas formas efectivas de enseñanza con la tecnología.

En esa categoría observamos una necesidad clara de Formación docente enfocada en el desarrollo de las competencias docentes digitales, también podemos considerar que la necesidad de inversión en estructura tecnológica está intrínsecamente vinculada a esa formación.

Categoría 2

Los impactos de las TICs en la práctica pedagógica - (IMPAC_TIC_PPED)

Los impactos positivos de las TICs en la práctica pedagógica
(IMPAC_POSIT_TIC_PPED)

Los impactos negativos de las TICs en la práctica pedagógica
(IMPAC_NEGAT_TIC_PPED)

Los resultados en esta categoría señalan que los impactos de las TIC en la práctica pedagógica del profesorado han sido de extrema importancia, una vez que la llegada de la tecnología afectó directamente el cotidiano, las clases, la planificación, la postura y la práctica de los profesores. En algunas asignaturas esos impactos han sido más relevantes, incluso desde el punto de vista negativo, en cambio en otras asignaturas la tecnología ha sido un plus añadiendo valor a la práctica pedagógica.

Observamos que esas cuestiones también han sido señaladas de distintas maneras en la discusión del *focus group* de alumnos y profesores.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...actualmente, a través de las tecnologías, han cambiado completamente lo que es el perfil del diseñador, hoy en día es una persona que está delante de un ordenador haciendo fichas técnicas, esta persona ni toca ni ve los tejidos para nada...” (HVP1_E2_P12) “Pues que a nivel docente tienes que hacer, tienes que hacerte digamos... permeable al cambio que ha habido ¿No? Con lo cual, la forma de enseñar tradicional también se ha tenido que... ha tenido que dar paso a este nuevo concepto, pero en este caso, yo he sido una digamos... sufridora pasiva...” (HVP1_E2_P13) “La ventaja mayor es ésta, poder trabajar a mucha distancia, es decir, tú estás trabajando ahora con, pues estás trabajando con China, con India, es decir, eres un todo terreno en este ámbito, pero para mí ha perdido una parte muy fuerte de la profesión, y que se está notando que ha ido en detrimento de la profesión, que es el tema táctil...” (HVP1_E2_P14) “...entonces sí que las herramientas son una... las herramientas digitales son hoy en día indispensables, indispensables para todo.” (HVP1_E2_P16) “A nivel profesional yo creo que te ayuda, ¡Sí! Yo creo que sí que te ayuda, te ayuda, pero yo sigo pensando qué sin la formación anterior, imposible, no habría llegado a donde he podido llegar ni a nivel profesional...” (HVP1_E2_P29) “El problema está en que la tecnología está ahí, es muy rápida, es maravillosa, pero ellos lo que les falta, y esto para mí, igual soy yo la que no lo sabe ver, lo que a ellos les falta es esa madurez y ese pensamiento crítico, y el pensamiento crítico es que no lo da una herramienta, es que para mí la tecnología es una herramienta.” (HVP2_E1_P34) “...mi propia profesión, el trabajo que yo he elegido, la especialidad que he elegido también ha sufrido esa transformación, y a todos los profesionales que nos dedicamos a ella, en cualquiera de los ámbitos.” (HVP3_E1_P9)	“Muchos de los profesores, algunos, no todos, pero sí que ven como una herramienta y aplican como herramienta, sin necesariamente hacer ese vínculo con la parte pedagógica.” (ENT_DIR_P16)

“Para mí ha sido un cambio positivo, porque es una evolución a mejor...” (HVP3_E1_P30) “...hubo un tiempo en el que todo esto fue más complicado porque tenías que decidir en qué momento habías de dejar lo antiguo para empezar con lo nuevo y entonces, el cambio no solo implicaba nuevas formas de enseñar, sino la materia misma que tenías enseñar.” (HVP3_E1_P36) “...creo que ahora mis clases son más eficaces, que explico las cosas... ya sé mejor elegir los temas, y también lo sé transmitir mejor, lo cual no significa que no pueda mejorar.” (HVP3_E1_P104) “...llega un momento en que yo tengo que explicar cosas que no he aprendido en la Universidad, en la escuela, tengo que explicar cosas que he aprendido por mí mismo, porque lo digital es tan nuevo, que no tiene nada que ver con todo lo que yo estudié.” (HVP3_E2_P65)	

<i>Focus Group - Profesores</i>
“Hay muchos aspectos positivos, pero también con respecto, siempre yo hablo con respecto a las asignaturas que yo imparto que son negativos, que es que les impide pensar...” (FG_PROF_P9) “Para mí también un poco, me siento totalmente analógica y he tenido que hacer ese proceso que decía P3 que seguramente no está concluido, porque me pierdo muchas veces en el mundo tecnológico, pero sí que es cierto también desde mi punto de vista de las asignaturas que yo hago, que básicamente son conceptuales y hay que pensar...” (FG_PROF_P14) “...aquí se trataba de ver como utilizábamos todas las tecnologías digitales en la enseñanza para conseguir que los alumnos adquirieran unos conocimientos.” (FG_PROF_P47) “Yo creo que el gran cambio que se da a nivel pedagógico que favorece esto, es que configura otro sistema de enseñanza, que es el tema de enseñanza no presencial, por ejemplo, es para mí el gran cambio que puede provocar el mundo este de las TICS o más virtual a nivel de metodología.” (FG_PROF_P52) “Porque ellos también tienen que empezar a ver qué método has empleado tú, y ellos que luego construyan el suyo, pero tienen que ver que detrás hay una metodología, entonces estás explicando esto, pero no gratuitamente, estas imágenes son para esto, éstas están seleccionadas según este criterio...” (FG_PROF_P124)
<i>Focus Group - Alumnos</i>
“También depende mucho de lo que decimos, de la asignatura, del profesor, y de todo, pero que sí que hay este... Pero en la Universidad no hemos tenido problemas en el sentido de decir nadie te dice cierra el ordenador o no vamos a utilizar internet.” (FG_ALUM_P34)

“Bueno, es que creo que la tecnología es como otro punto, otro camino que se ha abierto y se tiene miedo a lo desconocido. Entonces, creo que sí es necesario evidenciar que hay esto, que aquí ahora también pasan cosas. ¿Qué pasa? Que hay muchas más fuentes de información, muchas más.” (FG_ALUM_P75)

“Si tú necesitas la tecnología para explicar algo, adelante, pero no utilices la tecnología para cosas que quizá no es lo más favorable, porque creo que también igual que es una herramienta positiva, lo puede ser negativa.” (FG_ALUM_P141)

En resumen, los profesores consideran la tecnología indispensable, aunque tengan impactos negativos en la práctica pedagógica, indicado por P1 y reforzado por el P2, ambos profesores también ratifican la importancia del pensamiento crítico y de la formación, ambos anteceden la llegada de la tecnología y es la base para el desarrollo profesional docente. El directivo resalta la importancia de la herramienta tecnológica estar vinculada, desde su concepción, a los aspectos pedagógicos lo que está en total consonancia con los profesores.

Sin embargo, para el P3 los impactos fueron positivos en todos los aspectos, aunque tubo que prepararse como autodidacta para acompañar los cambios que la tecnología trajo a su practica pedagógica y que ha impactado de manera positiva en sus clases.

Igualmente, la tecnología cambió el perfil del diseñador y su actuación en el mercado de trabajo, el P1 ha señalado ese punto como un aspecto negativo, aunque los otros profesores no hayan evidenciado esa cuestión, podemos considerar que la tecnología tiene un gran impacto en esa categoría.

Con relación al *Focus Group*, los profesores oscilan entre los impactos positivos y negativos, consideran la tecnología importante, algunos ven como un valor añadido a la educación y su asignatura, pero muchos no se sienten preparados y formados debidamente para utilizarlas en clase. Asimismo, los alumnos la consideran imprescindible, pero hay que ser utilizada con discernimiento, pues es una herramienta con aspectos negativos y positivos.

Categoría 3

Inversión de la IES en la formación docente digital
(INVER_IES_FORM_DOC_DIG)

Los resultados en esta categoría indican la inversión de la IES en la formación docente digital de su profesorado. Una vez que la demanda de formación docente estuvo en los fragmentos del discurso de los profesores en las categorías anteriores, sea de manera directo o en entrelineas, se consideró la necesidad de una categoría que tratara de esa cuestión de manera más específica. La necesidad de formación y la falta de inversión de la IES con relación a ese tema se confirmaron en la discusión del *focus group* de alumnos y profesores.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...a nivel institución, cero, cero formaciones del profesorado. Es que yo creo que no se ha preocupado de saber qué competencias tenía cada persona a la hora de poder dar clases...”(HVP1_E3_P9) “No hay nada, no hay nada. Y a nivel de profesorado para nada se han preocupado de ningún tipo de formación, ni pedagógica ni a nivel de... nunca, nunca.”(HVP1_E3_P10) “Incluso yo he invertido dinero, yo he invertido en cursos, he invertido en viajes, yo he invertido dinero en mi formación, pero la entidad nunca ha puesto un duro para nada.”(HVP1_E3_P16) “...creo que de vez en cuando las instituciones igual que en cualquier centro, en cualquier empresa reciclan al personal, pues yo creo se debería reciclar en... y en este caso, pues, en ambos sentidos, o sea, tanto a nivel pedagógico como a nivel, como a nivel y contrastar información con compañeros, es decir, que prácticamente	“No se apuesta por la formación pedagógica, que es una lucha constante que tengo yo y los profesores como equipo académico y como directora, enseñar la necesidad y la importancia de esa formación.” (ENT_DIR_P38) “Y desde mi función como directora siempre he intentado escuchar y llevar la voz de los profesores, y de las demandas de los profesores hacia la Dirección General, que es la Fundación. Porque, existe una cuestión de aprobación jerárquica, de aprobación presupuestaria, de lograr aquí...” (ENT_DIR_P52) “El Lab de la Facultad está vacío. ¿Por qué está vacío? Porque no hubo una

no tenemos ni reuniones a este nivel de decir vamos a hacer, yo que sé, una semana, tres días, cambios de impresiones a nivel pedagógico, que es lo que funciona, porque sería bueno para toda la institución.” (HVP1_E3_P24) “Yo, sí que es cierto que yo he hecho, aquí, he hecho muy poca formación, por varias razones: Una porque es cierto que al estar en la dirección académica es una locura, es una locura. Entonces, sí que es cierto que hay una cuestión de tiempo.” (HVP2_E2_P87) “...a mí me gustaría que la formación del profesorado tuviese más peso en la institución.” (HVP2_E2_P88) “...de la misma manera que yo creo que la institución a día de hoy tendría que implicarse más en la formación del profesorado, también es cierto que hay que decir que en su día se implicó con el profesorado de la casa para que pudiese hacer la tesis...” (HVP2_E2_P92) “Y en su día, yo creo que la institución aquí apostó por la gente de la casa, y dio este voto de confianza y ayudó a que varias personas de la casa pudiesen doctorarse. Y el peso de la formación se puso en la cuestión del doctorado (...) ahora sí que es cierto que yo echo en falta pues más estos cursos, pues más vinculados a cuestiones pedagógicas, a las TIC” (HVP2_E2_P94) “No han dado importancia a lo que realmente es fundamental en una Universidad y en un centro de enseñanza, que es una formación de calidad.” (HVP3_E3_P29) “Entonces, en ese sentido, aquí se produjo un cambio muy grande desde que empezó y tal. Que yo llevo veinticinco años en esta escuela y ha pasado mucha gente, y distintos directores, y ha habido momentos muy diferentes, pero desde que vino la última dirección, que ya lleva bastantes años, pues todo está... este cuidado del profesor y de los medios, y de la tecnología, y de ofrecer al alumno una calidad extra, pues se perdió.” (HVP3_E3_P33) “La cuestión es que... la perspectiva pedagógica es lo que no han cuidado.” (HVP3_E3_P99) “Las tres cosas, que dices: ¡Los pilares del futuro! Tener personas bien formadas, tener... estar a la última en lo que sería las vanguardias del conocimiento, o sea, investigación	formación para los profesores.” (ENT_DIR_P61) “Pero esa es la cuestión, ¡Allí está la tecnología y el laboratorio prácticamente vacío! Entonces, eso para mí es un símbolo y es un síntoma muy fuerte de la necesidad de una formación...” (ENT_DIR_P62)

y ciencia, y la salud. Que la gente esté en buen estado como para hacer su trabajo.” (HVP3_E3_P97)	

<i>Focus Group - Profesores</i>
“Un director académico, un coordinador de cada especialidad, no de coordinación académico de todo. De ese Coordinador hay el jefe del departamento de Área, así posibilita que tú puedas hacer reuniones y reuniones, y pequeños grupos y grandes grupos, y tener tiempo para gestionar todo.” (FG_PROF_P393) “Pero si con la gente del departamento, que estoy en teoría físicamente pegado a ellos no los veo, nos lo veo...” (FG_PROF_P395) “Entonces, si hubiera aquí un espacio de tiempo y de gente que pudieras más o menos reunirte, que es básico para mí en la educación, que no cada uno vaya por su cuenta y riesgo, esto es fundamental.” (FG_PROF_P403) “Y luego ya no te hablo de compartir como dice ella, de compartir conocimientos ya con otros departamentos, o con otra gente, o con otras instituciones, o lo que sea, porque realmente se trata de esto, de compartir experiencias ...” (FG_PROF_P405)
<i>Focus Group - Alumnos</i>
“Es que sí que hay unas normas, bueno normas, como unas pautas en la educación que sí se tienen que restablecer por completo, porque es que no creo que estén dando el resultado... bueno, que se espera.” (FG_ALUM_P77)

Resumiendo, la IES en ningún momento hizo una inversión en la formación docente digital, los profesores tienen muchas quejas con relación a la indiferencia de la IES cuanto, a ese tema, el directivo comparte del mismo pensamiento e incluso los alumnos sugieren que “se tiene que restablecer por completo...” porque los resultados no son los esperados.

En ese sentido, el punto de la formación genera un gran impacto negativo en la IES, aunque el P2 justifica que la IES ha ayudado al profesorado en la formación cuando ellos hacían el doctorado, admite que pasado ese momento la IES se ha implicado poco con la formación. Los profesores P1 y P2, tienen un cierto resentimiento que afecta la relación con la IES, el directivo relata todo el proceso de construcción del laboratorio,

los equipamientos y su propia invalidez actual por falta de formación y de renovación del material. La demanda formativa en la IES es viva y latente, es urgente un cambio institucional en su proyecto pedagógico, tecnológico y sobre todo en la formación docente.

Categoría 4

Inversión de la IES en infraestructura tecnológica – (INVER_IES_INFRA_TEC)

Los resultados en esta categoría indican la inversión de la IES en infraestructura tecnológica. La demanda de formación docente estuvo presente en distintos fragmentos del discurso de los profesores ya señalados en las categorías anteriores, pero observamos que la cuestión formativa está implícitamente relacionada con la inversión en infraestructura tecnológica. Asimismo, se consideró la necesidad de una categoría que tratara de esa cuestión de manera más específica y con la importancia que le conviene.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Estamos pidiendo software de tecnología que ya está puesta en la industria y tampoco lo logramos, es decir, nada, en la institución, cero patatero.”(HVP1_E3_P10) “...no hay ninguna propuesta, ninguna inversión a nivel de tecnología para nada.” (HVP1_E3_P12) “Es como si habláramos de hace tiempo, por ejemplo, de una escuadra, cuando ahora ya hay otros elementos que se necesitan o que se están implementando ya a nivel industrial que aquí no	“La tecnología avanza de una manera... a una velocidad increíble, entonces cada año, o cada dos, tres años, el software cambia, o viene un nuevo software, otra herramienta, que ya no es más la herramienta que se enseñaba, entonces el profesor también tiene que aprender esta herramienta.” (ENT_DIR_P60) “Un laboratorio de alta, alta tecnología que se podría utilizar para hacer proyectos de una manera didáctica, pero que todavía, o sea, el potencial que tiene y no está siendo utilizado. Porque no hubo una formación adecuada hasta

hay manera de que en este sentido se apoye la inversión.” (HVP1_E3_P14) “...yo me contentaría solamente a nivel de que todos los instrumentos que me sirvieran para dar la clase funcionaran y no me cabreara con ellos, porque es que claro, a veces no funciona ni el reproductor, y tienes que proyectar cosas y no funcional y al final acabas cabreado. Yo me conformaría a nivel didáctico, con que los soportes que tienen que funcionar, funcionaran...” (HVP1_E3_P18) “El problema es que aquí, por ejemplo, cada año nos hacen decir, pues, que los softwares que utilizas normalmente, te los hacen como pedir como un elemento extra, es decir, tú tienes que pedir: “Quiero el InDesign y el Photoshop en mi ordenador, puesto esto tendría que estar ya, en una escuela de este tipo, tendría que estar incorporado en todos los ordenadores y softwares, y, bueno, que todos los ordenadores estuvieran en condiciones, porque mi ordenador tarda veinticinco minutos en arrancar cada día, entonces esto es pérdida de tiempo, cabreo, porque a veces tienes que hacer cosas rápido y no puedes, no puedes acceder al ordenador.” (HVP1_E3_P44) “Entonces, lo primero es que el centro se provea de recursos. Esto es lo primero, que se invierta en recursos, y luego, con los recursos que tienes, pues hacer la formación adecuada, pero hay que tener los mínimos de recursos también.” (HVP1_E3_P50) “...pues en las clases no había ordenadores ni vídeo proyectores, entonces, todo fue muy progresivo, porque la propia tecnología también fue avanzando al mismo tiempo que nosotros enseñábamos, y fueron apareciendo nuevas herramientas que antes no estaban.” (HVP3_E1_P56) “...todo lo que en un principio aquí había sido innovación y tecnología, se había quedado tan desfasado, que no sólo los equipamientos de lo que es el aula, las aulas que utilizamos se habían quedado desfasados en ESDI, sino que además, también lo que es el servicio que ofrecían a los	ahora, para realmente aprovechar muchísimo esa tecnología dentro del contexto de adaptación de la docencia.” (ENT_DIR_P61) “No se puede empezar a dar clases con este laboratorio, si el profesor no tiene una formación adecuada”. (ENT_DIR_P62)

alumnos por medio de plataformas digitales.” (HVP3_E3_P54) “Entonces, aquí empezaron a implantarlo progresivamente, pero nunca sin haber llegado al nivel deseado o ideal (...) pero yo creo que ya por una cuestión de dinero, porque desde el momento en que empezó la crisis, que en un principio no fue tan fuerte, pero que luego sí realmente se notó mucho, porque bajó drásticamente el nivel de estudiantes (...) todo lo que es la inversión en equipamientos, pues se resintió mucho, y todavía se resiente.” (HVP3_E3_P24) “Desde el punto de vista de tener los recursos, en un principio sí. Desde el punto de vista material, de los equipamientos, como te comentaba antes, en un principio sí, quiero decir, en un principio sí que se preocuparon de tener unos equipamientos a la altura en la privada.” (HVP3_E3_P99)	

<i>Focus Group - Profesores</i>
“Si tuviéramos aquí en esta Universidad, un campus virtual en condiciones, en las que tuvieras, en las que pudieras subir los contenidos, en las que pudieras interactuar con los alumnos, enviar un mensaje y que todos lo reciban, y al mismo tiempo que si alguien te pregunta, o te cuelga un trabajo, o lo tienes en una carpeta pero claro, eso son unos medios que cuestan un dinero y que ese dinero pues... hay que tenerlo, hay que invertirlo, y si no se tiene, pues tienes que buscarlo.” (FG_PROF_P140) “Pero esa inconsciencia de que tú tienes que espabilar, yo no estoy de acuerdo. Creo que tienes que espabilar, pero la institución tiene que darte recursos también.” (FG_PROF_P208)

En síntesis, inicialmente la IES hizo una inversión en su infraestructura tecnológica, montando un laboratorio avanzado con ordenadores, softwares y muy bien equipado, pero el laboratorio se ha quedado sin utilidad y obsoleto, los profesores necesitaban de una formación previa y los alumnos no tuvo una orientación para trabajar con las herramientas. El discurso de los profesores y directivos se complementan.

La falta de infraestructura tecnológica produce un impacto muy negativo en la IES, considerando que es una Facultad de Diseño y que la profesión de diseñador ha sufrido

cambios significativos con la llegada de la tecnología y que actualmente no se supone la profesión y el desarrollo profesional del diseñador, hemos considerado imprescindible una inversión en el sector.

Categoría 5

Relación del profesor con la IES (REL_PROF_IES)

Los resultados en esta categoría señalan puntos importantes en la relación de los profesores con la IES y los impactos producidos en efecto a esa relación en la enseñanza y la práctica pedagógica del profesorado, en la utilización de la tecnología y en el aprendizaje de los alumnos.

Observamos que esas cuestiones han sido señaladas solamente en las entrevistas individuales con los profesores y el directivo, en ambos *focus group* de alumnos y profesores no se observó una información relevante y específica sobre dicha categoría, eso ratifica la importancia de la técnica historias de vida, donde el acercamiento y con el profesor resulta en un vínculo de confianza permitiendo el acceso a un material más detallado y minucioso.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...aquí entras como profesor y nadie te dice nada, ni te explican nada ni te dan una línea a seguir. Cada uno se busca su propio camino y tampoco te dicen, vamos a apostar por esto.”(HVP1_E3_P9)	“Otra cosa que quería comentar, hicimos unas propuestas, pero bueno, allí también está la dificultad de que la Dirección entienda la importancia.” (ENT_DIR_P60)

“Yo no he tenido aquí ningún tipo de formación.... De decirte, en la universidad te dicen un montón de cosas, pero luego no hay los recursos.” (HVP1_E3_P54) “Pero no solamente yo, sino todos mis compañeros, la percepción es la misma, o sea, te sientes como un todo terreno que todo está en tus espaldas, es decir, todo lo que das tú lo das tú porque puedes y porque quieres, pero en teoría no hay nada que te respalde, es decir, te quitan horas...” (HVP1_E3_P56) “Entonces, todos mis compañeros y yo misma es que somos como mulas de carga, podemos con todo, pero claro, llegará un punto que esto va a petar porque no puede ser. Todo es porque tú le pones voluntad o porque tú puedes o te sacas horas de no sé dónde y lo haces, pero claro, lo que te digo, es una sensación más que de frustración, de que estás todo el día cargando un cargamento tremendo en la espalda.” (HVP1_E3_P56) “Con esta dirección no, te lo digo claro. Es un problema de dirección. Porque no hay línea, no hay línea de escuela, no interesa para nada la línea pedagógica...” (HVP1_E3_P77) “Aquí! Va por libre, la dirección va, por un lado, y los profesores vamos por otro. Entonces es imposible.” (HVP1_E3_P57) “... yo creo que es una cuestión de perspectiva, de dar más importancia a según qué cosas, y tengo la impresión de que en esta escuela no han sabido cuidar a los profesores.” (HVP3_E3_P27)	“Entonces no entienden, no saben. Por ejemplo, preguntas como ¿Por qué tanto tiempo para preparar una clase? ¿Por qué tanto tiempo para escribir?” (ENT_DIR_P87) “Y eso tiene que ver, si no tengo hora para planificar y para preparar ¿Para qué voy a tener hora para formarte? ¿Para qué una formación a largo plazo? ¿Por qué?, Si una clase la puedes preparar en dos horas.” (ENT_DIR_P88) “Incluso ellos calculan las horas de preparación de clase dentro de la jornada laboral del profesor, tienes que dar tantas horas de docencia, tantas horas de docencia en clase, que casi no cuenta la preparación...” (ENT_DIR_P92)

En síntesis, la relación de los profesores y directivo con la IES está bastante dañada y desgastada, hemos observado un sentimiento de no valoración del trabajo del profesor por parte de la IES y mucha indiferencia con las demandas y necesidades básicas y formativas del profesorado.

El discurso del profesorado está en total consonancia con el directivo y, como hemos comentado anteriormente, produce impactos negativos respecto a las TIC. El P1 comenta que con esa dirección (Dirección General) no hay escuela y que profesores y

directores van por camino distintos, incluso la dirección académica no está de acuerdo con las decisiones y postura de la dirección general, es un sentimiento de frustración y abandono general.

6.3.3.2 Dimensión B: El proceso de integración de las TICs y el desarrollo profesional del profesorado

Categoría 6:

Formación inicial del profesorado (FORM_INIC_PROFES)

Los resultados en esta categoría indican la formación inicial del profesorado y como ha sido ese recogido, es decir, la elección, los posibles cambios de profesión y/o actuación profesional. Aunque que sea una Facultad de Diseño, los profesores entrevistados tienen su formación inicial vinculada al área de humanidades, incluso el P2 ha considerado en otros fragmentos del discurso que la IES tiene una visión humanista del diseño.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...pero como yo era una persona que sacaba muy buenas notas en todo, y mi padre era una persona que o carrera, o prácticamente ... bueno, éramos todas, o tenías que tener una carrera.” (HVP1_E2_P49) “Primero quería estudiar pedagogía (...) pero como yo quería salir del ámbito dónde estaba, y me quería ir a Barcelona a estudiar, entonces dio la puñetera casualidad que aquel año me pusieron pedagogía en Tarragona fue donde creía yo que tenía el acceso más fácil, me matriculé que fue (...) e en Filología Española.” (HVP1_E2_P50)	“Desde el ámbito académico, yo como directora, y que también antes fui coordinadora académica. Sí que tengo una escucha, hasta porque también yo vengo de otro ámbito, no soy pedagoga, pero sí que no tengo ese perfil tan técnico y profesionalizante. Entonces, mi formación, bueno soy híbrida, mi formación es de psicóloga, tengo una escucha muy atenta, pero también para la comunicación audiovisual, y por eso también estoy aquí.” (ENT_DIR_P51)

“Yo hice Historia del Arte.” (HVP2_E1_P15) “...yo vengo de Bellas Artes, no he hecho una carrera técnica, lo que pasa, que siempre me ha gustado toda la parte técnica y científica.” (HVP2_E1_P95)	“Mi ámbito es más del ámbito de las humanidades y el ámbito de la comunicación.” (ENT_DIR_P15)

En suma, los profesores entrevistados tienen formación inicial en el área de humanidades, es decir, P1, P2 y P3 son licenciados en Filología, Historia del Arte y Bellas Artes respectivamente, igualmente la directora académica tiene formación inicial en Psicología y Doctorado en el ámbito de la psicología y la comunicación.

El P1 quiso hacer la facultad de pedagogía, pero las contingencias de la vida y el deseo de cambiar de ciudad corroboró para elegir Filología, posteriormente cambió de profesión y estudió diseño de moda, aunque con muchos cambios en su recorrido, P1 ha empezado a dar clases y se ha conectado con su deseo inicial.

Los profesores entrevistados y la directora presentan necesidades formativas sobre todo en el ámbito pedagógico, fueron necesidades muy visibles a lo largo de la investigación.

Categoría 7

Formación Pedagógica del profesorado (FORM_PEDAG_PROFES)

Los resultados en esta categoría indican la formación pedagógica del profesorado tanto del punto de vista formal como informal, es decir, las formaciones desarrolladas a lo largo de la vida. La formación pedagógica también produce un impacto en la TIC, visto que uno de los objetivos de la enseñanza es vincular la herramienta a los aspectos pedagógicos promoviendo el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...la fui adquiriendo, yo he leído muchísimo, de psicología y de pedagogía y de sociología, siempre me ha interesado. Empecé por artículos, pero siempre me ha interesado, entonces, yo he leído mucho, y supongo que es una formación que te va quedando.” (HVP1_E2_P56) “Si que es cierto que yo, por ejemplo, estuve unos años trabajando en Mallorca, en la Universidad de las Islas Baleares y la verdad es que ahí, los cursos de formación del profesorado, bueno, es que no podías hacer todo lo que ofertaban, la verdad en ese sentido sí que funcionaba muy bien, tanto en cuestiones tecnológicas como en cuestiones didácticas y de metodologías docentes y demás.” (HVP2_E1_P13) “Yo hice, bueno, lo que ahora es el máster de profesorado, que ahora son dos años, en su día cuando yo estudié era un curso, era un curso de unos meses que además incluso hacías unas prácticas, pero estaba muy mal montado, era un saca-cuartos, es decir, era para que te apuntases, para que pagases el curso, porque yo ahí no aprendí nada.” (HVP2_E1_P81) “Nadie me ha enseñado a hacer clases, ni nadie me ha enseñado a introducir la tecnología en mis clases; entonces claro, lo haces, porque llega un momento en que lo tienes que hacer, y porque además son herramientas que a mí me han ido muy bien.” (HVP2_E1_P86) “Al final vas un poco a trompicones si no tienes esa formación.” (HVP2_E2_P84) “...pues es un proceso en el que... ir dando clases y viendo los resultados, hace que plantees la manera de enseñar.” (HVP3_E1_P10) “Igualmente, para mí siempre ha sido algo muy vocacional, quiero decir, que la enseñanza me gusta, y la disfruto, me gusta el contacto con los alumnos, y ver como progresan, y ver cómo...” (HVP3_E1_P11)	“Es algo técnico, práctico, y falta muchísima, porque nosotros dentro de nuestra Institución, lo que hacemos es participar más de formaciones de otras universidades dentro de la propia URL que de dentro de la propia ESDI.” (ENT_DIR_P38)

“Siempre, desde el momento en que empecé a dar clases, todas las cuestiones pedagógicas las he tenido que aprender por mí mismo, porque en ninguna Universidad nos han dado cursos de como enseñar...” (HVP3_E1_P54) “...cuando acabé la carrera hice el CAP, que es el curso que se supone que era una especie de máster actualmente sería más o menos el formato equivalente, que era, pues, lo que te explicaban de técnicas de enseñanza, y yo no lo había hecho, porque en un principio tampoco tenía una idea clara de dedicarme a la enseñanza, a la docencia, pero, luego cuando lo vi claro, ya no... directamente empecé a dar clases.” (HVP3_E1_P54) “...no tengo una formación docente específica en el sentido de que... yo me he preparado en mi carrera, he estudiado una carrera de Bellas Artes, que no teníamos asignaturas de Pedagogía, de la enseñanza de las Bellas Artes, por ejemplo, ni tampoco hice el CAP, como comentábamos la semana pasada, por lo tanto, mi formación docente fue autodidacta.” (HVP3_E2_P9) “Pues muchas horas, yo he estado toda mi vida preparándome, o sea, yo doy clases, pero al mismo tiempo me preparo, y lo que pasa, que es cierto, que no he recibido clases, las propias universidades en ningún momento o casi se han molestado en formarnos” (HVP3_E2_P58)	

En síntesis, los profesores no han tenido una formación pedagógica inicial, a lo largo de su recorrido profesional han hecho algunas formaciones en algunas universidades que en su momento estaban trabajando, pero la clasifican como rápidas, técnicas y sin efectividad. La directora académica que también no tuvo formación pedagógica nos ha señalado que ha participado de algunas formaciones en la IES y las cualifica nuevamente como técnicas y sin continuidad.

La formación pedagógica del profesorado se ha desarrollado a lo largo de su recorrido profesional de manera autodidacta, lo que discutiremos en la categoría siguiente de manera más detallada.

Categoría 8

Formación Autodidacta (FORM_AUTODIDAC)

Los resultados en esta categoría nos evidencian acerca de la formación autodidacta del profesorado. Observamos que la demanda de formación docente estuvo presente literalmente y en las entrelineas del discurso de los profesores en las categorías anteriores, también hemos examinado que los profesores buscaron su propia formación de acuerdo con sus necesidades, así se consideró la importancia de una categoría que tratara de esa cuestión de manera más específica.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Bueno, yo tengo que confesar que he sido muy autodidacta, o sea, no he tenido nunca una formación...” (HVP1_E1_P9) “Lo que yo sé del ámbito digital, pues lo he ido aprendiendo con el tiempo, y era lo que comentábamos de una manera muy autodidacta, he hecho algún curso y alguna cosa, pero al final siempre es... Y luego al final aprendes lo que necesitas para más o menos tu día, o como mínimo, el conocimiento básico.” (HVP2_E2_P8) “Es que vas haciendo todos los días, vas probando cosas, prueba y error, he sido yo... llevo como cuatro años con la misma asignatura, pero todos los años hay cosas diferentes, hay cambios, porque tú vas probando, y dices esto no funciona bien y lo cambio, esto sí, pero al final, es un poco una cuestión de prueba y error propia.” (HVP2_E2_P63)	“Es verdad también que, hoy en día con tutoriales, uno puede ser autodidacta, y uno también puede desarrollar en su propia... individualmente.” (ENT_DIR_P9)

“Me he formado, la diferencia es que me he formado por mi cuenta, de forma autodidacta, pero formarme me he formado porque si no hubiera sido incapaz de explicar...” (HVP3_E1_P66) “...cada año ya iba afinando el programa, pues, por ejemplo, vas haciendo más imágenes de referencia para mostrar... pues, antes eran diapositivas, y bueno, vas buscando estrategias para conseguir explicar de una manera más clara los conceptos técnicos, o los conceptos creativos.” (HVP3_E1_P12) “Si yo... hubiera recibido clases ¡Lo hubiera preferido! Pero no te queda otro remedio...” (HVP3_E1_P17) “La cuestión es que cuando empecé a hacer todo este proceso de dar clase, bueno, empecé propiamente la tarea docente, pues, tuve que aprender muchas cosas por mi cuenta, y buscar estrategias para transmitir la información mejor.” (HVP3_E1_P56) “Siempre va bien, o sea, yo lo que he procurado en este tiempo ha sido aprender de los que sabían más que yo, entonces, tú, autodidactamente puedes buscar información, pero, otras veces lo que hay que hacer es buscar a alguien que sea más experto, o que tenga más competencias en esa materia y que te ayude...” (HVP3_E1_P60) “...pues empecé a aplicar todos los conocimientos que tenía, pero, buscando un orden, ya desde el principio tuve claro que para explicar hace falta un método.” (HVP3_E2_P14) “...empecé a estudiar, empecé a investigar un poco desde la perspectiva puramente pedagógica, y me di cuenta qué cosas que yo estaba leyendo escritas por pedagogos, se ajustaban a lo que yo hacía, es decir, qué sin haber estudiado pedagogía, aplicaba criterios pedagógicos.” (HVP3_E3_P85)	

Focus Group - Profesores

“Entonces la gente, normalmente lo hacemos de forma autodidáctica los que podemos o hasta dónde llegamos, pero, la gente se cree que en cuando tengo esto, ya está, a tope, ¡Ya está! ¡Y no!”

En suma, averiguamos que todos los profesores, sin excepción, se han formado de manera autodidacta, tanto en el ámbito pedagógico como en el ámbito digital, incluso la directora señala la utilización de tutoriales. Sin embargo, es animador ver la fuerza, la dedicación y ánimo del profesorado al buscar caminos, metodologías pedagógicas y estrategias para formarse y mejorar sus clases.

Aunque el profesorado tenga una postura autodidacta inherente a su profesión, en el sentido de investigar, crear, estudiar y planificar las clases, no podemos negar la importancia de la formación continuada y el valor inmensurable que aporta a la práctica pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado.

Categoría 9

Experiencias negativas con la tecnología (EXPER_NEGAT_TIC)

Los resultados en esta categoría indican las experiencias negativas con la tecnología en la práctica pedagógica del profesorado, estas experiencias tienen un impacto relevante en la IES, en la enseñanza y en el desarrollo profesional docente. Incluso, podemos afirmar que las experiencias negativas tienen una relación directa con la IES, su falta de infraestructura tecnológica y la indiferencia con la formación docente.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...claro si la gente no tiene el criterio para... de selección, porque las herramientas te pueden llevar a errores garrafales, o confundirte.” (HVP1_E1_P56) “Es que no puedo utilizarlo, es lo que te digo, yo voy a clase e intento proyectar algo y ya lo espaciado un montón, es decir, no es una cosa habitual mía, tengo que preparar antes esta clase e ir media hora antes y comprobar que todo funciona, y todo y así, a veces no me funciona, entonces, esto es una pérdida de tiempo tremenda.” (HVP1_E3_P48)	“Entonces la Dirección decía: “Bueno, que entren al ordenador, que lo prueben, que aprendan una herramienta, y hacer un curso muy básico técnico de pocos días” (ENT_DIR_P61)

Focus Group - Alumnos

“Yo creo que también es lo que decimos, el ordenador sólo nos aporta más estímulos para despistarnos y no sé qué, pero la gente que se quiere despistar.” (FG_ALUM_P61)

En síntesis, observamos en el cuadro que el P1 e la directora tuvieron experiencias negativas con la tecnología y esas experiencias están directamente relacionadas con la IES, sea por la falta de infraestructura tecnológica o por la escasez y/o ausencia de formación. Sin embargo, observamos dentro de otras categorías, en el discurso del P2, por ejemplo, una indiferencia y resistencia con la tecnología, que igualmente podríamos clasificar como una experiencia negativa.

Con relación al *focus group*, los alumnos consideraron que la tecnología y la utilización del ordenador y sus herramientas son más motivos para despistarse. Aunque, supuestamente, los alumnos sean digitales, ellos reconocen la importancia del papel del profesor como mediador y orientador del proceso, hecho que retomaremos y comentaremos de manera más detallada en otras categorías.

Categoría 10

Experiencias positivas con la tecnología (EXPER_POSIT_TIC)

Los resultados en esta categoría indican las experiencias positivas con la tecnología en la práctica pedagógica del profesorado, estas experiencias tienen un impacto relevante en la IES, en la enseñanza y en el desarrollo profesional docente. En este sentido, podemos afirmar que las experiencias positivas están relacionadas con la inversión y esfuerzo del profesor en buscar nuevas alternativas y estrategias para sus clases.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“La clase es de esto, ¿de qué les hablo?, tal, vale, les hablo de esto, de esto, ¿Qué ejemplos les pongo? Pues les pongo estas pinturas o le pongo la catedral de no sé qué, es decir, había un orden, o sea, estaba estructurado; si se te caían, ya la hemos liado, (risas); ahora claro, ahora vas con un Powerpoint que es mucho más cómodo obviamente, en el que tú además puedes hacer y deshacer, en el que además puedes...” (HVP2_E2_P92) “...ahora mismo, por un lado, es más fácil enseñar desde el punto de vista de las herramientas de que dispones para transmitir la información, y el propio hecho de la manera de trabajar.” (HVP3_E1_P73) “...en ese sentido cuando daba clases, pues también, todo eso que yo estudiaba ya porque me interesaba, pue lo iba aplicando, pero, sí que fue duro, porque cuando ya parece que tienes una cierta estabilidad, que ya puedes dar las clases y que no tienes que pasarte tantas horas preparándolas como al principio, que al principio	

ya te digo, cada clase era un montón de horas de preparación.” (HVP3_E2_P55) “Yo creo que la tecnología digital me ha ayudado a ser mejor profesor, porque los recursos que aporta te permiten enriquecer las herramientas que les das a los alumnos.” (HVP3_E2_P93)	

<i>Focus Group - Profesores</i> “Para mí sí, y la tecnología es una herramienta maravillosa para llegar y llegar más rápido.” (FG_PROF_P16) “Hay otras facultades que sí que trabajan con plataformas, que yo creo que la plataforma facilita no solo la búsqueda de la información, pero como dinámicas de activar el aula.” (FG_PROF_P20) “...el hecho de poder contar con unas ciertas herramientas, también de alguna forma me permitió facilitar la tarea de aprendizaje a través de un canal nuevo, que yo podía comunicarme con los alumnos y al mismo tiempo introducir contenidos.” (FG_PROF_P49) “...muy interesante de la experiencia de haber dado clases online durante varios años, es todo lo que también me ha aportado para las clases presenciales y los modelos mixtos...” (FG_PROF_P53)
<i>Focus Group - Alumnos</i> “Claro, ella ya te incita a buscarlo, ir a la página web de este artista y vas a ver todas sus obras, y entonces tú miras las obras si te interesas.” (FG_ALUM_P52) “Ella nos lo pide, también nos dice: Buscarlo, y a veces nos da unos minutos. Incluso ella te comenta las obras y dice mira, ve esto, esto no sé qué, esto no sé cuántos.” (FG_ALUM_P54) “Yo creo que es porque no le da miedo, por así decirlo, que hagamos un mal uso de la tecnología, entonces ella confía en algunos alumnos de que sí que lo van a hacer, tiene como esa positividad.” (FG_ALUM_P56)

En síntesis, observamos que las experiencias positivas están presentes en el discurso del P3, incluso no hemos visto ninguna indicación de experiencias negativas por parte del P3. Por otro lado, la experiencia positiva del P2 dice respecto únicamente a la utilización del Power Point y su comodidad, en cambio no hemos identificado ninguna experiencia positiva por parte del profesor P1 y de la directora.

Con relación al *focus group*, de una manera general los profesores consideran positivas e interesante la experiencia con la tecnología y la valoraron como una herramienta que promueve y facilita el aprendizaje. Igualmente, los alumnos la valoran como una herramienta facilitadora del aprendizaje y resalta la importancia del profesor en el proceso.

Categoría 11

Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional
(UTILIZ_TIC_PROFESION)

Los resultados en esta categoría nos evidencian acerca de la utilización de la tecnología en el recorrido profesional del profesorado. La tecnología ha llegado y es un hecho que ha suscitado resistencias y muchos impactos en la educación, pero es casi imposible que un profesor nunca haya utilizado la tecnología en su práctica pedagógica.

En ese sentido, la experiencia de la utilización de la tecnología es muy importante y significativa en el análisis cualitativo y, consecuentemente, para identificar algunas de sus necesidades formativas.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Sí de algunas herramientas que me ayudarían, pero como luego, a la hora de la verdad, ya me ha pillado que ya no las he tenido que utilizar, porque ya a nivel profesional ya he cerrado una etapa, entonces, como ya no las he tenido que utilizar y como no he tenido tiempo de practicar...” (HVP1_E2_P39) “No lo sé, estamos fallando. Y esto no es ni a causa, ni consecuencia de la tecnología, ni mucho menos, o sea, la tecnología es un arma maravillosa que tenemos ahí, que la	“Yo lo que siento en mi trayectoria es que la utilizo como una forma técnica, más que como una forma realmente de vincularla con la función pedagógica. Intento realmente hacerlo, pero desde una forma... una forma intuitiva.” (ENT_DIR_P11)

usamos, pero yo creo que no la sabemos usar. O no la usamos como debíamos.” (HVP2_E1_P42)

“Pero yo necesito también saber determinadas cuestiones para que ellos hagan ese camino. Pero claro, yo tengo que aplicarlos desde el punto de vista docente, yo al final les tengo que enseñar una serie de cosas que ellos van a utilizar luego. Entonces ahí está donde, yo, a mí me cuesta ver mucho el encaje.” (HVP2_E3_P83)

“O me preparo las clases y les doy contenido que ellos van a necesitar, o me pongo a mirar cómo se hace un blog.” (HVP2_E2_P53)

“...tenías que ir estudiando por ti mismo, para poder hacer las fotos que te interesaban y dominar el medio, para poder explicarlo mejor luego a los alumnos. Y, por otro lado, las herramientas que iban apareciendo también, en lo que es propiamente la cuestión docente de explicación.” (HVP3_E1_P38)

“...lo que tiene la cuestión digital, es que sigue evolucionando, quiero decir, no es que te hayas adaptado justo en el momento en que aparece, es que te tienes que adaptar cada año.” (HVP3_E1_P60)

“...hacía falta el ir introduciendo cada cierto tiempo, no sé, algo, una llamada de atención o algo que captase su interés, y fui también introduciendo cambios en ese sentido. Y allí las tecnologías eran importantes, porque tenías que aprender a usar el ordenador, porque lo necesitabas para tu vida, pero al aprender a usarlo, encontrabas herramientas que funcionaban de manera muy eficaz.” (HVP3_E2_P57)

“...todas las herramientas pedagógicas que existen ahora actualmente en digital, que siempre me gusta ir adaptándolas, porque son como un canal de comunicación más, y luego están las herramientas o las aplicaciones o los programas que ellos utilizan para otras cosas, para su vida cotidiana, pero que también me parece interesante introducirlos.” (HVP3_E2_P94)

“Entonces las tecnologías digitales, te permiten, desde este punto de vista, te permiten nuevas posibilidades que facilitan esa fijación de los conocimientos, porque puedes introducir un componente lúdico, puedes introducir, por ejemplo, también un componente social, de interactividad, de interconexión, de aprendizaje entre ellos.” (HVP3_E3_P83)

Focus Group - Profesores

“Bueno para mí, la incorporación de todo lo digital a nivel de profesora, para mí ha sido una experiencia que la utilizo y la sigo utilizando, y es en lo que más me ha enriquecido a nivel de buscar referentes y de buscar información muy rápida...” (FG_PROF_P9)

“la cuestión es que al mismo tiempo que he tenido que aprender a enseñar, pues ha habido esa procedimental formación, con lo cual también he ido aprendiendo a utilizar ciertas herramientas que he visto que me facilitaban el trabajo, y que además eran eficaces porque conseguían que los alumnos aprendieran más cosas, y estuvieran más motivados en clase también, más dinámicos, a la hora de encarar los ejercicios de la asignatura y lo que sería propiamente permanecer en el aula atento...” (FG_PROF_P57)

“Pero la cuestión es cómo puedo mejorar las clases que doy para que aprendan más y de forma más eficaz, y se les queden mejor los conocimientos, porque a veces el reto no es enseñarles más cosas, el problema es que lo que aprendan lo aprendan bien, y que aprendan lo esencial y lo importante, porque el tiempo es muy limitado...” (FG_PROF_P363)

Focus Group - Alumnos

“Que muchas veces al tener tanta información y tanta internet que tenemos como acceso a... Nos dicen a veces, es que nosotros no teníamos estas posibilidades como que nos dicen que deberíamos saber más, o sea, esto es algún profesor, como que dan por supuesto que deberíamos saber más por el hecho de tenerlo más fácil el acceso a la información, esto viene como implícito, entonces mi pensamiento tras este comentario quizá, es como decir, no por tenerlo más fácil de acceder, lo tengo más fácil por ejemplo filtrar la información, tenemos tanta información, que qué te crees, o sea, no sabemos a veces que creernos, o si lo que nos dice esta página web es verdad y lo que nos dice, o sea, dan por supuesto como que debemos saber más, o nos exigen más... que sepamos más, pero no tenemos a veces este criterio de decir lo que es realmente verídico. “ (FG_ALUM_P119)

En síntesis, los profesores entrevistados ya utilizaron la tecnología en su recorrido profesional, pero la experiencia ha sido diferente para cada uno, respetando las peculiaridades y competencias acerca del tema.

Observamos que la directora la utiliza de manera técnica y cuando intenta articularla con la enseñanza es de manera totalmente intuitiva. Por otra parte, el P1 ha utilizado algunas herramientas, pero no tuvo éxito, ha identificado que necesitaba de más práctica, el P2 ha utilizado puntualmente, pero presenta mucha resistencia en su discurso, incluso comparando e imposibilitando compaginar la preparación de una clase y aprender a hacer un blog. El P3 utiliza la tecnología a menudo las adapta a sus clases, hace inferencias y las considera como una herramienta maravillosa para su trabajo y el aprendizaje de los alumnos.

Con relación al *focus group*, los discursos de los profesores están en concordancia con las entrevistas, sin embargo los alumnos utilizan la tecnología casi siempre y valoran de manera positiva la presencia del profesor para mediar, orientar y establecer criterios en su utilización. Los impactos producidos son muchos, tanto negativos como positivos, pero también conviene resaltar que los impactos negativos no son con 2 profesores y ambos no hicieron ninguna formación en el ámbito digital.

Categoría 12

Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente
(COMP_DIG_DESAR_PROFES_DOC)

Los resultados en esta categoría nos indican la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente y de qué manera los profesores, los alumnos y la IES corrobora y lidia con ese tema. acerca de la utilización de la tecnología en el recorrido profesional del profesorado. Entender y percibir las competencias digitales como parte de su desarrollo profesional es esencial para hacerse partícipe de la Sociedad del conocimiento.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...a nivel de formación, evidentemente sí que me hubiera ido bien, ya te lo dije el otro día, algunos softwares, que hubiera podido tener en clase o poder haber tenido una formación en ese sentido. Sí, sí, esto me hubiera ido perfecto.” (HVP1_E3_P22) “...yo estoy en las asignaturas humanísticas, es cierto que yo no necesito controlar determinados softwares, que sí que necesita un diseñador (...) Yo creo que estaría bien que yo lo pudiera conocer.” (HVP2_E2_P9)	

“Y lo bueno sería, que alguien nos enseñase a hacer ese blog, o esa página web, o lo que sea, y que además otra persona que también del ámbito de la pedagogía, nos dijese cómo trabajar con esa nueva herramienta.” (HVP2_E2_P59) “...pero yo creo, por eso te decía, me falta formación, pero no sabría decir cuál. Seguramente si conociese más del ámbito, vería cosas, que dices, otras, esto lo puedo aplicar, que es el problema que tiene el desconocimiento; la ignorancia te hace feliz, no eres consciente de que no tienes ni idea.” (HVP2_E3_P18) “Lo que ocurre, que es cierto, que también disfruto cuando aprendo cosas que me interesan, y me gusta mantenerme al día, y como te comentaba, posiblemente lo haría, aunque no diese clases, pero a otro nivel, obviamente. La cuestión es que... sí que me ha costado esfuerzo, pero también ahora tengo un nivel de competencia digital que yo creo que está por encima de la media con respecto a mis profesores, a mis compañeros.” (HVP3_E1_P90) “Entonces, la propia tecnología ha cambiado mi forma de enseñar, pero también, porque ha cambiado la propia materia que estoy enseñando, o sea, por los dos lados ha cambiado, y sí, ha habido una evolución importante, y yo creo que ahora enseño mejor que antes, quiero decir, también pasa otra cosa, que yo cada vez sé más.” (HVP3_E1_P102)	

<i>Focus Group – Profesores</i> “Es que la velocidad es tan grande, que no llegas. Que necesitas de un tiempo de reflexión en tu jornada normal, que te vayan como agilizando, que te vayan dando otros parámetros, pues esto, incluso grupos de gente que se reúnan, que compartan....” (FG_PROF_P190)

En definitiva, todos los profesores consideraron que las competencias docentes digitales promueven su desarrollo profesional, incluso los más resistentes y con más demandas formativas en ese ámbito como el P1 y el P2. El P3 tiene un nivel muy alto de

competencia digital, las utiliza en clase y tiene claro su importancia para su desarrollo profesional, la tecnología ha cambiado y mejorado su manera de enseñar, todos los fragmentos de su discurso nos confirman los impactos positivos de la tecnología en su práctica pedagógica y en su desarrollo profesional.

En cambio, en el *focus group* los profesores complementan y ratifican que las competencias digitales favorecen el desarrollo profesional, pero también resaltan que los avances de la tecnología son tan veloces que muchas veces se hacen inalcanzable.

Categoría 13

Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TIC
(RESIST_PROFES_INTEG_TIC)

Los resultados en esta categoría nos señalan acerca de las resistencias del profesorado con las TIC, sabemos que la llegada de la tecnología ha provocado muchos impactos en la sociedad, en la educación y principalmente en la práctica pedagógica y en el posicionamiento del docente ante la enseñanza. La resistencia genera impactos negativos en el desarrollo profesional docente, en su praxis y en el sistema educativo, romper con la resistencia es indispensable para una perfecta integración de las TIC.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Entonces no soy, todavía no he encontrado la fórmula de que esto pudiera ser, por ejemplo... que pudiera ser totalmente digital, o sea, llega a un punto que me topo con una barrera que normalmente suele ser la materia.” (HVP1_E1_P13)	“En la Institución, yo creo que sí que hay resistencias del profesorado, no voy a decir que no, que hay profesores que creen que no hace falta...” (ENT_DIR_P72) “Bueno para mí, sigue siendo un continuo aprendizaje, porque es verdad que yo vengo de otra época.” (ENT_DIR_P8)

“...pero que luego, también como me interesa mucho que ellos reflexionen, porque lo que veo es al revés...” (HVP1_E1_P14)

“...lo digital para mí es un mero instrumento, pero hay que controlar el contenido y cómo la gente gestiona este contenido.” (HVP1_E1_P14)

“La tecnología nos ha facilitado muchas cosas, pero también ha lastrado muchas otras...ha entrado un sistema que realmente ha sido muy productivo, que ha agilizado muchos procesos, y que ha sido muy válido y que es muy válido, pero que ha lastrado a otra parte, que ahora se está dando cuenta la gente de que hay que volver otra vez atrás a recuperar esto.” (HVP1_E1_P15)

“Hay un tema, hay un tema que para mí ha salido muy mal parada en todo este proceso es que la tecnología conlleva inmediatez, es todo rápido, todo en un momento, busco y lo tengo. Entonces, hay un tema que ha salido, que hemos salido todos perjudicados, que es el tema de la reflexión...” (HVP1_E1_P18)

“...tenemos muchas cuestiones a nuestro alrededor y trabajamos y vivimos de un modo como muy digital, pero es cierto que desde mi punto de vista muchas de estas cuestiones, o muchas de estas tareas, o muchas de estas acciones que ahora hacemos de un modo digital, las hacemos de un modo digital porque nos ponen en las manos un aparatito para que las hagamos, pero es que se pueden hacer de otra manera sin ningún problema...” (HVP2_E1_P10)

“Entonces, si tú no lo formas, ¿Qué más te da tener el mundo a un golpe de clic? Es que tienen el mundo a un movimiento de dedo, pero no saben por dónde meterle mano.” (HVP2_E1_P39)

“...estamos focalizando mucho en la cuestión digital y nos estamos que hay que enseñar, que hay que transmitir conocimiento.” (HVP2_E3_P29)

“a mí la tecnología me encanta, pero me encanta si me aporta algo, la tecnología por la tecnología a mí no me dice nada” (HVP2_E1_P11)

<i>Focus Group – Profesores</i>
“...una vez que tú eres capaz de analizar, de pensar, de llegar a una serie de conclusiones luego utilizas esa herramienta y luego llegas muy rápido a un resultado final, pero a lo mejor yo tengo esta idea porque no me he incorporado al 100 %.” (FG_PROF_P14) “...las tecnologías necesitan de un esfuerzo extra. Ese es el problema, que necesitan un tiempo que no tenemos, quiero decir.” (FG_PROF_P138) “Hay un factor aquí, que es el factor tiempo, que lo has nombrado, y que es muy importante, porque esto es una dedicación bestial.” (FG_PROF_P151) “Pero llega un punto que es una dedicación tan, tan bestia, que esto sí que configura otro mundo, que no sabemos a dónde nos va a llevar, porque, es decir, no podrá un profesor establecer su trabajo por horas, imposible...” (FG_PROF_P160) “Para mí la tecnología, sé que es una herramienta muy útil, pero decir que me gusta, no.” (FG_PROF_P326) “A mí lo que no me gusta es el tiempo que tengo que invertir, porque no lo tengo, si tuviera tiempo, yo creo que sí que...” (FG_PROF_P331)
<i>Focus Group – Alumnos</i>
“No lo sé, no lo tengo porque saber y te piden ayuda a veces para hacer las cosas, sí, pero sí que algunos que muestran como más interés para aprender y quieren hacerlo ellos, pero hay otros que no muestran tanto interés para aprender... digamos lo que no saben.” (FG_ALUM_P10) “Según su propio interés. Si les ha interesado aprender alguna cosa, pues sí que lo aprenden y lo hacen, pero a lo mejor hay otros profesores que dicen: Yo no tengo porque saber esto y si no sé cómo se pone...” (FG_ALUM_P10)

En síntesis, la resistencia a las TIC es un reto que debemos encontrar un camino para cruzarlo, los profesores presentaron mucha resistencia a la tecnología, señalando puntos con equívocos y mala interpretación acerca del tema, ratificando la necesidad de la formación docente. El P1 y el P2 consideraron que la tecnología y su inmediatez quita la capacidad del pensamiento y de la reflexión, además de influir de manera negativa en la transmisión del conocimiento, esa equivocación solo puede ser superada con una formación bien planificada pues implica en un cambio de postura.

La directora ha considerado que, desde el punto de vista institucional, también siente la resistencia del profesorado, lo que ha sido confirmado en el *focus group*, todos los profesores, incluso los que consideran la tecnología útil, resaltaban un impedimento para integrarla en su práctica. Igualmente, en el *focus group* dos alumnos han sido mencionadas situaciones con los profesores que confirman esa resistencia a la tecnología y, de hecho, eso es un entrabe para la integración de las TICs.

Categoría 14

La Identidad profesional y la formación docente (IDENT_PROFES_FORM_DOC)

Los resultados en esta categoría nos señalan la relación entre la identidad profesional y la formación docente, bien como su importancia. La identidad profesional es un proceso históricamente construido a partir das experiencias y vivencias del profesorado, así como los cambios ocurridos en la educación en ese proceso.

En ese sentido, la tecnología se reafirma como un cambio significativo y de grande impacto en la construcción y legitimación de esa identidad, de modo que la formación se hace necesaria y ejerce la función mediadora en ese proceso.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“¿Por qué la educación? Para mí, la educación es básica y la experiencia, no me refiero experiencia como educador, sino experiencia personal, es decir, tú no puedes transmitir nada si tú no llevas un background detrás de todo...” (HVP1_E1_P65) “Y no solamente profesional, también, y yo estoy convencida de que nos construimos como personas, no solamente profesional, es decir, yo tengo un cúmulo de todo lo que he vivido y todo lo que llevo a mis espaldas, de lo bueno y de lo malo, de los errores y de los saltos que he pegado, pero me doy cuenta ahora y me da una tranquilidad...” (HVP1_E1_P70) “Pero la educación comporta un amor por la persona. Tú no puedes ser profesor si no empatizas con la gente. A ver, empatizar no sería la palabra, es decir, dentro de lo que cabe, el rol del profesor tiene que intentar ayudar a la gente a que salga adelante, es decir, ayudar... es una formación pedagógica, o sea, yo no solo transmito conocimiento, yo intento que la persona mejore, para mí es básico para un profesor ...” (HVP1_E1_P80) “...para mí es vocacional totalmente, es decir, no sirve todo el mundo para ser profesor. Una persona que tenga muchos conocimientos pero que le importe un bledo que éste se estampe, que éste no sé qué, que él otro... entonces, no puede ser profesor para mí.” (HVP1_E1_P82) “...los profesores tienen que estar constantemente conectados, y tiene que haber un... o sea, hay un espacio.” (HVP1_E3_P127) “Lo digo porque es cierto que yo creo que lo primero es que el profesor tiene que tener ganas de seguir formándose, tiene que entender que, bueno y formarse, aquí estamos hablando de cuestiones de metodologías docentes o TIC, o lo que sea, que puede no ser tu ámbito; pero también algo de tu ámbito, seguir leyendo, investigando, congresos y demás de tu ámbito.” (HVP2_E2_P107)	“Lo que ellos solicitan, y yo creo que es nuestra lucha, es que fuera una formación didáctica, o sea, pedagógica, que se enseñe una tecnología, pero, desde el punto de vista didáctico y pedagógico, que es lo que les falta a esos profesores. A nosotros, a mí también.” (ENT_DIR_P43)

“...yo creo que la primera tarea es que él como persona diga yo tengo que seguir aprendiendo, tengo que seguir formándome, tengo que seguir porque es que, sobre todo porque además es una cuestión de actitud.” (HVP2_E2_P115) “...muchas veces el profesor deja todo a cargo de la tecnología con la excusa del contenido estar más pendiente de la tecnología, creo que no hay un contenido que quite la intervención y la mediación del profesor.” (HVP2_E3_P46) “El profesor y su libertad de cátedra hay que ser valorada porque es lo que tenemos de más precioso y formativo.” (HVP2_E3_P46) “En un principio tampoco tenía pensado dar clases, quiero decir, que hay gente que lo tiene claro ya, estudia y sabe que inmediatamente se va a dedicar a eso, yo no tenía muy claro exactamente qué es lo que iba a hacer después de la carrera, aparte de seguir estudiando, quiero decir, que todavía me faltaban algunas cosas importantes por aprender.” (HVP3_E2_P9) “Pero, es cierto que la enseñanza siempre ha estado allí, y te vas preparando de manera autodidacta en la medida que vas dando clases, y bueno, siempre intentando mejorar, es decir, basándome en la experiencia.” (HVP3_E2_P39) “Pero, yo creo que tiene un componente vocacional, lo cual no implica que tú vayas a ser un buen profesor sólo porque te guste dar clases (...) es difícil que alguien sea un buen profesor si no lo hace por vocación. Porque esa pasión, ese sentimiento que tú transmites...” (HVP3_E3_P161) “Ese compromiso interno se transmite en las clases y los alumnos lo notan, quiero decir, alguien que enseñe por enseñar, por ganarse la vida, así como un trámite, normalmente es un mal profesor.” (HVP3_E3_P163)	

<i>Focus Group – Profesores</i>
“Hay un vacío muy fuerte en lo que concierne a nuestra generación, bueno yo, aún soy más antigua que vosotros, hay un salto brutal. Ya que debería de haber una formación intermedia, que no ha

estado; Hemos pasado de..., o sea, cada uno ha sido autodidáctica, es decir, con lo que se ha encontrado, ha ido haciendo.” (FG_PROF_P178)

“...cuando tú te has sacado el título y ya prácticamente pasas a... te incorporas al mundo laboral, esto pasa en todo, o sea, que tendría que haber una formación constante, que no todo el mundo la tiene, ni sabes dónde encontrarla, que tienes que ir como...” (FG_PROF_P188)

“Porque está cambiando un montón el tema de la educación y yo creo que actualmente, muchos de nosotros estamos afrontando un reto que a veces se te escapa de las manos, que ya no sabes cómo manejarlo, porque estás viendo que está cambiando el perfil de la gente...” (FG_PROF_P205)

“A nivel pedagógico la enseñanza está fatal, o sea, una cosa que tendría que tener como pilar la pedagogía, es algo inaudito.” (FG_PROF_P225)

“Que en la enseñanza hay mucho de voluntad propia. Muchísimo de voluntad y de esfuerzo propio y de vocación afortunadamente, porque si no estaríamos muertos.” (FG_PROF_P377)

Focus Group – Alumnos

“Pero yo creo que allí supone un ejercicio del profesor de como plantear estas clases, estas asignaturas y que es difícil para ellos, o sea, si es que no los culpo, quiero decir, ellos no han aprendido así, ni les han enseñado en la Universidad así, es como tener que reinventarse.” (FG_ALUM_P85)

“Creo que el papel del profesor más que de enseñar todo esto, tiene que ser abrir puertas. Y esto... bueno, sé que hay asignaturas que son más de esto es esto.” (FG_ALUM_P96)

Los resultados acerca de esa categoría se presentaron de dos maneras, es decir, el P1 y el P2 ratificaron la importancia del profesor, sus experiencias y vivencias, su libertad de cátedra y la formación continua como puntos que legitiman la identidad profesional. El P3 ha resaltado el componente vocacional como parte de la identidad profesional, también ha considerado la formación importante. La directora afirma la su lucha y de los profesores para la implementación de la formación pedagógica y digital en la IES y la importancia de ese espacio formativo para la identidad profesional.

Con relación al *focus group* de los profesores, observamos que esa identidad está debilitada con tantos cambios en la educación, hay como una especie de desgaste y el sentimiento de estar perdido, pero consideraron la formación importante y necesaria en ese proceso, complementando el pensamiento del P1 y P2. Los alumnos reconocen la lucha del profesor, la necesidad de formación y también el componente vocacional.

Categoría 15

Perfil Real /Actual del profesorado en una universidad privada de Catalunya
(PERF_ ACTUAL_ PROFES)

Los resultados en esta categoría nos indican características importantes acerca del perfil real y actual del profesorado universitario privado de Catalunya. Visto que la educación ha pasado por mudanzas significativas y por muchos impactos positivos y negativos con relación a las TIC, el perfil del profesor también se ha transformado y sigue en constante transformación.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Para mí me pones que yo soy absoluta defensora del criterio de la libertad de pensamiento, yo soy totalmente partidaria de esto, pero bueno, allí sí que no me convencería nadie, porque yo lo he visto en mi propia forma de proceder, y lo veo en la gente que es crítica, bueno para mí merecen un respeto absoluto.” (HVP1_E1_P32) “Yo creo que tendría que ser una parte importantísima de la educación, ¡Fíjate! Yo creo que la educación del futuro como no se oriente en este ámbito ya está muerta, o sea, yo soy muy crítica con el sistema educativo, muy crítica.” (HVP1_E1_P50) “...muy bien cuál es el punto, pero ahí es cuando realmente te das cuenta de lo que puedes llegar a influir en la vida de una persona o en el futuro de una persona.” (HVP1_E3_P156) “Esta democratización del conocimiento que está muy bien, pero hay que saber.” (HVP2_E1_P24) “...yo la impresión que tengo es que como estamos en un momento hiper tecnológico, la tecnología no tiene que invalidar las demás	“Es verdad que muchos profesores tienen muchísimas habilidades con la tecnología, porque en su propia carrera desde el primer año, en el plan de estudio de cualquier Universidad de Diseño, ellos aprenden porque es una herramienta de comunicación visual y muy importante para un diseñador, entonces ellos saben y manejan muy fácilmente la tecnología...” (ENT_DIR_P15) “Otros profesores que son del área de humanas que no tienen este contacto en sus carreras con la tecnología, entonces, eso de alguna forma no te acerca a este lenguaje tecnológico y técnico con el alumno.” (ENT_DIR_P16)

opciones, claro y dices ¿Y por qué no pueden convivir?” (HVP2_E1_P51) “Puede convivir una clase más tradicional con otra ¿No?, Y un día les haces una clase más tradicional y otro día, pues un juego de gamificación, yo qué sé.” (HVP2_E1_P55) “Lo ideal sería que todo fuese al unísono ¿no? y que tanto la familia como los educadores fuesen de la mano y tuviesen un diálogo y pudiesen ir juntos, eso es lo ideal.” (HVP2_E1_P78) “...para mí la clave está en el buen uso de las cosas, pero no sólo de las competencias digitales, te todo...” (HVP2_E3_P85) “...en realidad lo hago porque busco lo mejor para mis alumnos. En el fondo no deja de ser eso, o sea, yo lo que intento es explicar todo lo que tengo que transmitir de la manera que considero más eficaz posible, porque lo que busco es que aprendan, que aprendan de una forma real, que los conocimientos que adquieran los puedan utilizar de forma aplicada, práctica y también amena, y bueno, todo eso hace que ese esfuerzo que yo hago, que me cuesta, que no es que sea fácil, me merezca la pena.” (HVP3_E1_P93) “...todo lo que hago en la asignatura lo hago enfocado al hecho del aprendizaje, de que les resulte realmente útil, si intentas enseñarles cosas, que sean útiles para su vida como profesionales.” (HVP3_E2_P110) “Siempre he pensado que la enseñanza tiene que ser transversal.” (HVP3_E2_P65)	

<i>Focus Group – Profesores</i>
“Siempre que he enseñado, he procurado tener una estrategia pedagógica por una cuestión lógica para aprovechar al máximo el tiempo, y también porque yo tengo la costumbre de situarme en el lugar de los demás, y entonces siempre he pensado por intentar dar a mis alumnos la mejor clase que pueda darles...” (FG_PROF_P57) “...la tecnología como una herramienta no tanto solamente de poder llegar al contenido de la mejor manera posible, pero más de interacción, de dinámica, de acercarse a su vida, a su momento, a sus... de captar su atención.” (FG_PROF_P94)

“...es cierto que lo que nos ha traído el mundo digital, es que tienes muchas más cosas tu alcance de una manera más rápida, y entonces tiras más de ello, te vuelves vicioso en ese sentido.”
(FG_PROF_P101)

“Yo ya tengo mi título de profesor, pero es que claro, si no lo reciclas, es decir, tengo un título, yo lo puedo tener colgado en la pared...” (FG_PROF_P216)

“...para mí allí tendría que haber un cambio bestial, pero de sistema ya, entonces ya no solamente a nivel pedagógico, si no que esto se está cayendo a pedazos, y ya no sirve para nada...”
(FG_PROF_P233)

“De todas formas, cuándo yo hablo de todo el sistema de la enseñanza, para mí pasa por todo, pasa por planes de estudios, pasa por sistemas, porque a lo mejor un plan de estudios puede ser como integrar más cosas, pero que sean como más prácticas a pequeña escala...” (FG_PROF_P263)

“Y más cuando vas, cuando es una profesión que implica mucho de tu tiempo personal, porque tú te vas con muchas cosas en la cabeza, preparas, no sé qué... retrocedes, ¡Hostia, esto que ha pasado hoy como lo puedo!... y estás... entonces, es mucho tirar de ti para... y con poco tiempo para la reflexión, que creo que hace mucho tiempo para la reflexión.” (FG_PROF_P380)

“Yo creo que falta espacio, yo que soy mucho como de que hay que dejar un espacio para que la gente piense, yo soy muy defensora del pensamiento y de la crítica, entonces, el profesor tiene que tener un espacio para pensar, aunque sólo para pensar. Se necesita, y eso y para compartir ¡Genial!, o sea, esto sería genial poder compartir, pero si no lo puedes hacer ni con tus compañeros de aquí, si no encuentro el tiempo para reunirme con la gente.” (FG_PROF_P389)

Focus Group – Alumnos

“Pero yo creo que allí supone un ejercicio del profesor de como plantear estas clases, estas asignaturas y que es difícil para ellos, o sea, si es que no los culpo, quiero decir, ellos no han aprendido así, ni les han enseñado en la Universidad así, es como tener que reinventarse.”
(FG_ALUM_P85)

En síntesis, los resultados de esa categoría presentan las mismas variaciones encontradas en algunas categorías descritas anteriormente, es decir, defienden y legitimen el pensamiento crítico, la crisis en la educación, el exceso de tecnología en la enseñanza, las competencias y actividades básicas de un docente, el compromiso con el alumno y el aprendizaje y el P3 resaltó la importancia da transversalidad de la enseñanza.

Estas cuestiones también han sido planteadas y discutidas en el *focus group* de profesores. Los alumnos reconocen el valor y el labor del trabajo del profesor, sobre todo la necesidad de reinventarse ante la tecnología.

6.3.3.3 Dimensión C: Las competencias digitales docentes del profesorado en la universidad

Categoría 16

Competencias digitales /Perfil profesional (COM_DIG_PERF_PROFESIONAL)

Los resultados de esta categoría nos señalan de qué manera las competencias digitales definen y orientan el perfil profesional de los profesores. Las competencias digitales diseñan un nuevo un nuevo perfil profesional que está en constante cambio y perfeccionamiento.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...las competencias digitales en sí mismas no son ni buenas ni malas para mí, pero se pueden convertir en malas si anulan la voluntad de la persona que las utiliza, o el criterio de la persona que las utiliza, y pueden ser muy buenas si esta persona sabe muy bien qué es lo que tiene que buscar, dónde contrastar la información, evidentemente, y no quedarse con aquello sólo y creérselo todo, entonces, este es el problema.”(HVP1_E1_P26) “¿Un curso sobre páginas web o un curso de metodología e inserción de las Tics en la	“Muchos de los profesores, algunos, no todos, pero sí que ven como una herramienta y aplican como herramienta, sin necesariamente hacer ese vínculo con la parte pedagógica.” (ENT_DIR_P16) “Yo creo que una de las cuestiones importantes de las competencias digitales también, es utilizarla para reflexionar, para utilizar otras funciones, no solamente la técnica.” (ENT_DIR_P22)

docencia? Pues seguramente lo segundo.” (HVP2_E2_P28) “Tiene que ser algo que añade valor a tus contenidos, a tus prácticas.” (HVP2_E2_P41) “La cuestión, es que cuando estoy dando clases ahora, el hecho de tener las herramientas digitales ha cambiado mis pautas de trabajo, ya no explico las cosas exactamente de la misma manera, porque utilizo muchas más imágenes, utilizo muchas herramientas, que me permiten transmitir la información de una manera más visual, y también, yo creo que más interactiva...” (HVP3_E1_P102)	

<i>Focus Group - Profesores</i> “...en realidad la esencia no ha cambiado, o sea, a nivel conceptual hay que explicar lo mismo, el proceso es el mismo, hay que tener una idea que hay que desarrollar, si no tienes una idea y la forma de expresarla, o sea, en realidad las tecnologías de la comunicación son herramientas que te pueden facilitar determinadas cosas.” (FG_PROF_P88) “...la enseñanza online tiene sus ventajas, pero también tiene muchos inconvenientes, pero lo interesante es que luego se puede, pueda hacer enseñanzas mixtas, que esas son las que te enriquecen, y esta combinación te permite progresar y aprovechar para enseñar mejor.” (FG_PROF_P93) “...creo yo, y por lo tanto es realmente saber combinar y saber... utilizar el potencial que tiene una herramienta analógica o una herramienta digital, pero no substituir...” (FG_PROF_P116)
<i>Focus Group - Alumnos</i> “No sé, yo creo que con relación a la tecnología los profesores sí que utilizan, bueno, sólo hay que ver que las aulas están todas equipadas con proyectores para que usemos eso durante las clases, pero sí que creo que no han tenido quizá una formación específica, que cada uno sabe lo que sabe según su experiencia.” (FG_ALUM_P9) “En los profesores más jóvenes, bueno nos hacen prácticamente todas las asignaturas de informática y todo esto, y sí que puedes llegar a exprimirles a ellos, pero en cambio hay profesores que te hacen algo más teórico que no... de tecnología utilizan un poco de internet para enseñarnos su soft u obras de artistas, obras de... pero tampoco es el uso más extenso del mundo, si no...” (FG_ALUM_P13)

En resumen, nuevamente se repete el perfil del profesorado compartido entre 2 vertientes, o sea, el P1 y el P2 cuestionan la tecnología y el exagero en su utilización muchas veces sin reflexión y sin añadir valor al contenido, en cambio el P3 defiende su utilización y nos garantiza que sus clases son más interactivas y participativas. La directora viene complementa y confirma el pensamiento del P1 y P2 y nos relata que muchos profesores utilizan la tecnología sin vincularla a los aspectos pedagógicos y sin reflexión.

El *focus group* de los profesores confirma la diversidad entre los pensamientos de P1, P2 y P3, mientras los alumnos consideran que muchos profesores utilizan la tecnología porque tienen que utilizar y aprecian mucho los profesores que les proponen criterios y orientaciones al utilizar la tecnología.

Categoría 17

Como se ha adquirido las competencias digitales (ADQ_COMP_DIG)

Los resultados de esta categoría nos señalan de qué manera el profesorado ha adquirido las competencias digitales, esa categoría nos ofrece informaciones importantes acerca del perfil del profesor al planificar la formación y definen las prioridades, metodología y estrategias para el plan formativo.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...formación en competencias digitales son las que he ido adquiriendo en los últimos años, a raíz de que han ido surgiendo todo este mundo tecnológico y digital.” (HVP2_E1_P9)	“...es verdad que he hecho algunas formaciones, algunos pequeños cursos que las universidades ofrecen, principalmente en mi época de doctorado, cuando estaba realizando el doctorado. Pero desde mi punto de vista son cursos muy cortos, muy breves, que te dan

“...a partir de entonces he ido formándome como yo he ido pudiendo, a veces incluso preguntando a los chavales en clase: “A ver chicos, ¿esto cómo lo podemos hacer mejor?” (HVP2_E1_P13) “...no había cursos de preparación, porque todo era tan reciente, tan fresco que no había dado tiempo a formar a formadores. Así que, como siempre, me dediqué a aprenderlo por mi cuenta, y en esa época, pues, te encontrabas que tenías que estar estudiando toda la semana para dar clases de lo que antes conocías de memoria...” (HVP3_E1_P15) “Eso que dominabas, pues, de repente te encuentras con un medio muy nuevo y diferente y nada... Eran horas de trabajo, de aprendizaje. Afortunadamente a mí siempre me ha gustado aprender cosas nuevas, quiero decir que, posiblemente, aun si no hubiera dado clases lo hubiera aprendido igual porque me interesaba...” (HVP3_E1_P15)	pinceladas muy rápidas para saber cómo utilizar una determinada herramienta.” (ENT_DIR_P8)

<i>Focus Group - Profesores</i> “Es lo que yo cuando hablaba de mi trayectoria ¡Claro! Las formaciones que actualmente, o por lo menos las que yo he podido hacer, son formaciones cápsulas, células, 20 horas, 4, 2 mañanas, y 4 tardes...” (FG_PROF_P194)

En síntesis, todos los profesores han adquirido las competencias digitales de manera autodidacta, desde los que poseen las competencias más básicas a las más avanzadas, cada uno hizo su recorrido de acuerdo con sus necesidades y resistencias. No obstante, la directora hizo algunas formaciones cuando estaba haciendo el doctorado pero no ha tuvo efectividad y sigue con las mismas demandas formativas.

Categoría 18

Demandas formativas en el ámbito digital (DEMAND_FORM_DIG)

Los resultados de esta categoría nos las demandas formativas del profesorado en el ámbito digital. Aunque la tecnología esté vinculada a los aspectos pedagógicos, es importante tener en cuenta las demandas formativas específicas del ámbito digital, lo que nos ofrece peculiaridades y características significativas al trazar el perfil del profesorado.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“...yo vengo de la formación analógica 100 %, incluso de tener que escribir a mano trabajos, es decir, completamente distinto, y a mí, lo que más me ha obligado de cierta manera, que no me arrepiento de nada, a... como a manejarme más en el tema de la tecnología, empezando por el propio uso del ordenador, que para mí también era un elemento nuevo.” (HVP1_E1_P9) “...yo empecé más por la gestión, a manejarme con el ordenador personal, bueno con el ordenador, porque tenía que... porque no sabía ni prácticamente ni mandar mails y nada de todo eso, entonces lo tuve que aprender de una forma totalmente... bueno, pidiendo a becarios y tal, que me dieran las cuatro bases, y yo entonces de una forma totalmente autónoma tuve que ir aprendiendo.” (HVP1_E1_P9) “...mi formación, que además mi formación viene del ámbito humanístico y tal, no había nada de hecho, yo acabé la carrera sin ordenadores, porque no existían los ordenadores.” (HVP2_E1_P9)	“Para mí esas formaciones son muy técnicas, son muy breves, por un lado, a nivel de tiempo, y muy técnicas, te enseñan la herramienta y punto. Y yo creo, desde mi punto de vista, que sería importante aparte de aprender a utilizar las diversas herramientas que existen, relacionarlas en el contexto académico, y en la clase, es importante también con qué función, de vincularlas con la posibilidad de que esta herramienta realmente sea utilizada para cumplir los objetivos y las competencias educativas que el alumno necesita.” (ENT_DIR_P9) “Los cursos de formación para los docentes de tecnología de las TICS es... son esto, una semana para aprender una herramienta, o tres días de una jornada, generalmente en épocas en que no hay clases, pero no hay una continuidad.” (ENT_DIR_P31)

“Es cierto que para mí una de las cosas que a veces falta, lo habíamos comentado alguna vez, es que se nos forme a los profesores, porque yo no vengo del ámbito tecnológico, y entonces a veces vas aprendiendo de manera intuitiva o de manera personal.” (HVP2_E1_P11)

“...en cuanto a la formación recibida, creo que ya lo comentamos un poco, yo vengo de las letras puras, y también de unos años en los que yo acabé la carrera sin ordenador, pero no porque no quisiera, sino porque no existían, no íbamos con los portátiles.” (HVP2_E2_P8)

“Yo creo que no me vendría mal, o sea, no es imprescindible, porque yo no enseño nada que esté relacionado con eso, pero yo creo, creo que, si tuviese ese conocimiento, a lo mejor, mi perspectiva de mi parte más humanística no cambiaba, pero sí que a lo mejor...” (HVP2_E2_P11)

“Pero si tuviese ese conocimiento, pues a lo mejor diría ¿Cómo puedo aplicar yo los conocimientos que tengo de hacer una página web a los chavales y a que ellos entiendan mejor, o que ellos lleguen... ¡Bueno, pues sí!” (HVP2_E2_P34)

“Todo lo que yo conozco de competencias, o sea, del ámbito digital, de todas las herramientas digitales las intento aplicar a la docencia, pero más lo que decíamos el otro día, más por una cuestión de atraer al estudiante.” (HVP2_E3_P8)

“Lo que pasa es que el cómo, es para lo que yo intento aplicar todo lo digital porque ellos funcionan de manera digital, entonces, ¿qué me faltaría?, pues seguramente tener más conocimiento de su mundo digital, entonces, si tuviese más conocimiento, seguramente tendría más herramientas.” (2)

“Bienvenida sea, entonces, utilicémosla de esa manera. Lo que pasa es que, lo que te digo, yo... a mí me falta, me falta formación en ese sentido...” (HVP2_E3_P8)

“...es el conocimiento de la herramienta, pero es cómo aplicarlo a esa herramienta.” (HVP2_E3_P76)

“...la cuestión de adaptarse a las herramientas digitales y a las TIC desde una perspectiva pedagógica no, no me la han enseñado en ningún sitio, y creo en ese sentido en la necesidad, porque de hecho las uso, y eso significa pues, que en algún momento he tenido que aprenderlas, y lo que me queda, de hecho, todavía.” (HVP3_E3_P66) “...luego desde la perspectiva pedagógica, nunca que yo recuerde, nunca se han planteado la posibilidad de hacer un curso específico para aprender a utilizar estas herramientas para sacarles partido, y para aplicarlas, e innovar, y mejorar la calidad de la enseñanza.” (HVP3_E3_P66)	

<i>Focus Group - Profesores</i> “Tal como internet tiene tanta posibilidad y los alumnos se pierden, nosotros como profesores nos perdemos con tanta herramienta. Entonces ¿Cómo saber filtrar, y saber cuál es la más adecuada?” (FG_PROF_P149) “Con unos contenidos muy básicos, y aquí queda. Ya eres una profesora de tecnología, pero no es un seguimiento a largo plazo, digo a nivel institucional. Porque nosotros tenemos que hacer para sobrevivir y para hacerlo bien, pero la institución debería no solamente hacer cursos como aquí hace y como la Autónoma hace no sé qué, que te da 2, 3 mañanas de una herramienta y se acabó. No. Tendría que ser una apuesta de formación constante.” (FG_PROF_P196)
<i>Focus Group - Alumnos</i> “Hay algunos que se desarrollan mejor que otros, pero se ve que no han sido preparados ni formados específicamente para darnos esa clase de esa manera, ha sido según su propia...” (FG_ALUM_P9) “Pero yo creo que aquí está un poco el problema, que nos exigen esta digitalización y que nosotros trabajemos con todo lo digital, pero en cambio los profesores no lo hacen de la misma forma...” (FG_ALUM_P29) “Si tú necesitas la tecnología para explicar algo, adelante, pero no utilices la tecnología para cosas que quizá no es lo más favorable, porque creo que también igual que es una herramienta positiva, lo puede ser negativa.” (FG_ALUM_P141)

En resumen, hemos encontrado en esa categoría que todos los profesores tienen demandas formativas en el ámbito digital, incluso los más avanzados como el P3 por

ejemplo. La directora complementa, acrecentando que la formación en el ámbito digital debe estar vinculada al pedagógico y al entorno académico, además de tener una continuidad, evitando los cursos rápidos y sin efectividad. El *focus group* de los profesores complementan y confirman estos resultados.

Sin embargo, en el *focus group* de los alumnos, ellos señalan demandas y necesidades formativas en el ámbito digital por parte del profesorado, incluso especifican que algunos profesores utilizan la tecnología de manera innecesaria y desfavorable al contenido, acrecentando que es visible que muchos no han sido preparados para dar clases con la tecnología.

Categoría 19

Demandas formativas en el ámbito pedagógico. (DEMAND_FORM_PEDAG)

Los resultados de esta categoría nos las demandas formativas del profesorado en el ámbito pedagógico, conviene subrayar que el ámbito pedagógico también incluye las competencias básicas que la docencia exige y que son imprescindible para el docente actuar y desarrollar su práctica pedagógica.

Como citamos anteriormente, el ámbito pedagógico debe estar relacionado con el digital, pero eso no quita de ambos sus especificidades y peculiaridades lo que los hace complementares y necesarios al planificar la formación docente.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“Sí, seguro, seguro, yo cualquier formación, bienvenida sea, allí nunca me pondría... al contrario, me encanta recibir, me encanta el	“Les falta mucho el tema pedagógico, yo creo que falta muchísimo la formación, pero, no solamente la formación técnica, sino la formación pedagógica. Y para eso, yo creo que

bueno, me encantaría de vez en cuando alguna charla interesante y tal.” (HVP1_E2_P60) “Yo creo que las dos cosas que van en paralelo, es decir, evidentemente habría que reciclarse a nivel pedagógico...” (HVP1_E3_P24) “Entonces, aquí no hay objetivos de enseñanza, aquí hay otros objetivos, pero no, digamos que cuando tú estás interesado realmente por la formación buscas unos objetivos pedagógicos: A dónde queremos llegar, cómo lo hacemos, qué tipo de alumno queremos sacar de aquí, en qué queremos ser fuertes, en qué nos diferenciaremos de la competencia, qué aspectos nos interesa reforzar más o menos, porque a lo mejor nos interesa diferenciarnos y reforzar más, pero aquí no hay nada claro, no hay línea editorial digamos, no hay una línea...”(HVP1_E3_P69) “Cuando yo digo que no lo necesito, a lo mejor me vendría mejor un curso o una formación más sobre metodologías docentes, seguro...” (HVP2_E2_P26) “...porque no teníamos una asignatura de pedagogía propiamente, pero sí que teníamos asignaturas de lenguaje, de semiótica, de antropología, y bueno, allí siempre e inevitablemente, hay cuestiones pedagógicas.” (HVP3_E2_P65)	debe ser una formación continuada.” (ENT_DIR_P25) “Justamente que la Institución entienda qué si hay esa formación, el beneficio es mucho mayor para la Institución, económico y pedagógico. Lo que pasa en la Institución, y no creo que sea la única...” (ENT_DIR_P74) “Y es verdad que muchas personas son profesores porque hicieron un máster, un doctorado, pero nunca tuvieron una formación didáctica, ¡Nunca! Entonces, así, ellos mismos solicitan y piden una formación didáctica/ pedagógica.” (ENT_DIR_P43)

<i>Focus Group - Profesores</i> “...que vengas en un futuro breve con una formación, porque yo creo que nos falta, nos falta mucho. Porque el doctorado, para quién lo ha hecho te enseña a investigar, pero no te enseña didáctica, entonces nosotros que no venimos del mundo de la Pedagogía, ya no tenemos una didáctica, o sea, aprendemos a impartir clases, podemos aprender, podemos estudiar, podemos hacer formación, pero nos falta, por lo menos en mi...” (FG_PROF_P20) “...las formaciones que se dan a nivel institucional no son las más adecuadas y tampoco hay tanta, entonces nos falta mucho ese lado, porque desde mi punto de vista las que tuve mientras hacía el doctorado, o en otras facultades que he trabajado y aquí, son más a aprender a utilizar la herramienta, pero no a nivel didáctico...” (FG_PROF_P20) “...los profesores no tenemos prácticas reales y sólo con los que hacen pedagogía o enseñan tienen prácticas durante un tiempo, pero en la Universidad no hay prácticas de ningún tipo y por lo tanto...” (FG_PROF_P219)

Focus Group - Alumnos

“No es la docencia tal y como se ha entendido todos estos años atrás y le sumamos la tecnología, sino que se tiene que tirar atrás para rehacer un modelo pedagógico o de educación que ya lo incorpore, o sea, no puedes a un sistema educativo ponerle el parche de la tecnología, porque no va a funcionar...” (FG_ALUM_P73)

“Yo creo que hace falta como una revisión conjunta, que las cosas se sepan, o sea, la pedagogía como está hecha hasta ahora, está concebida sin tecnología. Entonces yo creo que tenemos como que volver atrás para ir adelante, revisar, no ponerle un parche.” (FG_ALUM_P73)

En síntesis, así como en la categoría anterior (Demandas formativas en el ámbito digital), hemos identificado en esa categoría que todos los profesores tienen necesidades formativas en el ámbito pedagógico, y lo más interesante es que no hay resistencia en ese ámbito. El *focus group* de los profesores complementan y confirman estos resultados

La directora complementa, que es una necesidad urgente y que la gran dificultad con la IES, es que ella entienda que la formación es una inversión en la institución que, a lo mejor, los resultados vendrán a largo plazo.

Sin embargo, los resultados en el *focus group* de los alumnos indican que los profesores tienen demandas y necesidades formativas en el ámbito pedagógico por parte del profesorado, incluso señala que la IES intenta poner un parche con la tecnología para ofuscar la falta de formación pedagógica.

Categoría 20

Perfil del alumno actual (PERF_ALUM_ACTUAL)

Los resultados de esta categoría nos enseñan algunas características del perfil de los alumnos de la universidad privada de Catalunya, el perfil del alumno ha pasado por varios cambios juntamente con los profesores y la llegada de la tecnología en Sociedad

del Conocimiento. Percibir las demandas y singularidades de ese colectivo, nos proporcionará informaciones precisas para la construcción del plan de formación.

A continuación, organizamos las citas que fundamentan los resultados de la presente dimensión y que serán contrastadas posteriormente en la triangulación.

Profesores	Directivos
“El problema que yo los veo a ellos muchas veces es que ellos, claro, para ellos la biblioteca es Google. Se meten en Google, en esa página, y tú, además, puedes poner lo que te dé la gana, y tú pones lo que sea y te salen páginas. Claro, te salen páginas absolutamente de todo: Te salen artículos de gente muy seria y rigurosos, y te salen blogs, con perdón, de la señora que es como mi vecina, no sé cómo decirlo.” (HVP2_E1_P21) “...tienen muchas cosas a su alcance, pero no alargan lo brazos.” (HVP2_E1_P64) “...en algún momento algo se nos ha ido de las manos, porque estás viendo que son chavales que lo tienen absolutamente todo a su alcance y no lo cogen, y no lo cogen. ¿Comodidad, o....? Es que no lo sé.” (HVP2_E1_P68) “...ellos que viven en esta sociedad en la que tal, pues, a lo mejor para ellos eso es más seductor. Bueno, pues si de esa manera lo van a hacer más contentos, lo van a hacer mejor o tal, bueno, pues lo hacemos en formato de blog, me da igual.” (HVP2_E2_P46) “...pero ellos ya están en esa burbuja, y les cuesta mucho salir de esa burbuja...” (HVP2_E2_P119) “Claro, el problema entonces es que siguen necesitando la figura de alguien que les ayude en el camino...” (HVP2_E3_P29) “A veces también como cada vez llegan también más inmaduros a veces necesitan un poco una palabra de consuelo o una palabra de refuerzo o tal, y ellos mismos también buscan a veces esa parte más humana del profesor...” (HVP2_E3_P47)	“Los alumnos o las personas que hacen diseño, todo el tiempo están solicitando y deseando hacer, hacer, hacer, no tanto pensar, o construir una reflexión crítica, un pensamiento crítico, o un análisis, les cuesta mucho hacer ese análisis. Que yo creo que una de las cuestiones importantes de las competencias digitales también, es utilizarla para reflexionar, para utilizar otras funciones, no solamente la técnica.” (ENT_DIR_P22) “... y los alumnos, por el contexto social y cultural tienen una dificultad muy grande de hacer las tareas o de hacer su formación desde el pensar.” (ENT_DIR_P56)

“Entonces, si ellos que viven en un mundo digital y con una cabeza digital, la manera de hacer esa bajada para subirlos es a través de alguna herramienta digital, bienvenida sea.” (HVP2_E3_P63) “Y también que los alumnos van cambiando, y tú te vas adaptando al nuevo perfil de alumno, porque eso es importante, porque cambia el profesor, cambia la materia, pero también cambia el alumno, y esto es parte del proceso, pero, es un cambio.” (HVP3_E1_P106) “Una cosa que vi muy claro es que los alumnos necesitaban imágenes y cada vez más, no sólo porque cambiaba el medio, es porque también cambiaban ellos, porque el perfil del alumno era distinto, y cada vez tenían menos trabajo de concentración.” (HVP3_E2_P55) “Entonces hay que adaptarse a la tecnología, pero también, a los alumnos que vienen que son más visuales, que necesitan inputs más... como te lo diría, más atractivos, que capten su atención y que lo hagan cada cierto tiempo en clase.” (HVP3_E2_P57) “...con la experiencia tuya ya ves que cada grupo de alumnos es distinto, y que hay alumnos que tienen una inercia positiva porque hay en la clase una serie de líderes, de alumnos que tiran hacia adelante y hace que todo el nivel suba, y a veces te pasa lo contrario, que hay una energía negativa porque hay algunos alumnos o alumnas que digamos van a la ley del mínimo esfuerzo y eso hace que baje el nivel general también.” (HVP3_E2_P126)	

Focus Group - Profesores
“Pero también es cierto, qué luego entre ellos, al menos en lo online lo que he visto, que también, ellos crean su grupo y se ayudan, entonces muchas veces igual que pasa en una clase, pues, esa interacción les permite otro tipo de aprendizaje. Normalmente se lo preguntan a los alumnos, es lo lógico.” (FG_PROF_P172) “Tienen miedo a equivocarse y como es una sociedad de lo rápido e inmediato.” (FG_PROF_P251) “Entonces es el doble de esfuerzo motivarlos y engancharlos y hacer entender, que esa asignatura es importante para su carrera por más que no sea la asignatura, que sabemos que no es la asignatura.” (FG_PROF_259)

Focus Group - Alumnos

“Pero yo creo que es curioso por qué, aun así, todos tenemos como...bueno, vemos importante la tecnología en un futuro, pero igualmente, no la acabamos de potenciar, creo yo, en algunos aspectos sí, pero en otros no.” (FG_ALUM_P19)

“Yo creo que es indispensable, o sea, por ejemplo, en nuestra carrera no se puede concebir sin que tú tengas un ordenador portátil. Nosotros necesitamos por los recursos que nos enseñan y por lo que tenemos que aprender y trabajar en casa y todo, no puedes no tener un ordenador.” (FG_ALUM_P29)

“...entonces para mí es positivo también el hecho de coger un papel y un boli y escribir.” (FG_ALUM_P46)

“Aunque los profesores favorezcan dar a entender esto, también lo que tú dices, que te enseñen a saber que tienes que pensar tú, que tienes que hacer tú, que el ordenador es sólo algo más.” (FG_ALUM_P153)

En síntesis, los resultados en esa categoría han salido de manera interesante, es decir, la mayoría de los profesores, incluso la directora y excepto el P3 consideraron los alumnos con dificultad en pensar, reflexionar, leer y sin madurez como se viviera en una burbuja totalmente enganchados con la inmediatez de la tecnología. En cambio, el P3 señala que entiende ese nuevo perfil del alumno, os considera más visuales y ágiles, incluso los más descomprometidos cuando motivados funcionan super bien.

Sin embargo, ha sido unánime que ellos necesitan de la figura de un profesor, para orientar, dar criterios o límites.

En el *focus group* de alumnos, conviene subrayar que los alumnos estaban finalizando la carrera, la postura ha sido de total madurez, les encantan la clase sin tecnología y tienen una capacidad de pensamiento, reflexión y criticidad excelentes. Ese punto nos lleva a pensar que a lo largo de la carrera los alumnos maduraron y se desarrollaron muy bien desde el punto de vista cognitivo.

6.4 Triangulación

Dado que la comunidad científica demanda una creciente necesidad de garantizar la validez de los diferentes tipos de investigación, se hace necesario establecer y confirmar de manera objetiva si un estudio está bien estructurado. Durante mucho tiempo esa tarea se estaba vinculada a los estudios cuantitativos, pero actualmente también es una preocupación en las investigaciones cualitativas.

Sin embargo, es cierto que ambas investigaciones (cualitativa y cuantitativa) pertenece a diferentes naturalezas y utilizan distintos parámetros. En ese sentido, la triangulación es utilizada como una opción para ratificar y fortalecer un estudio cualitativo, sobre todo en las investigaciones mixtas, que corresponden a la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo.

El término metafórico de un triángulo simboliza el propósito del investigador, que es buscar los puntos de convergencia para lograr una interpretación más amplia del fenómeno investigado. Una vez que en la triangulación se utilizan varios métodos en un mismo fenómeno, sus fortalezas se suman y los estudios presentan menos vulnerabilidad y una visión desde diferentes perspectivas, aumentando su validez y consistencia. Cada estrategia utilizada evalúa el fenómeno investigado respetando sus peculiaridades y a partir de una perspectiva diferenciada, razón por la cual la triangulación se confirma como una herramienta valiosa, ampliando y profundizando la comprensión del estudio.

En otras palabras, la triangulación es una herramienta que confiere rigor y profundidad, al fenómeno estudiado, posibilitando su comprensión de manera detallada, principalmente en los métodos cualitativos, aumentando su grado de credibilidad y validez.

Siendo así, en ese apartado tendremos una visión más amplia y general englobando ambas perspectivas (cuantitativa y cualitativa), con el objetivo de tener una mirada más completa acerca del proceso de adquisición de las competencias docentes digitales del profesor universitario de la muestra. Igualmente, observaremos algunos aspectos más subjetivos que configuran el contexto en que estas demandas están presentes, las

barreras y dificultades encontradas, bien como las acciones facilitadoras, lo que nos permite una comprensión más profundizada y reflexiva sobre dicho tema.

La triangulación se ha estructurado a partir de la metodología mixta (CUAN + CUAL) constituida en el diseño de estudio y sistematizada en tres etapas: la primera etapa para analizar el nivel de las competencias digitales del profesorado y obtener un referente de indicadores a través de un cuestionario de detección de necesidades formativas con el objetivo de medir el nivel de competencia digital del profesorado de Catalunya y sus respectivas unidades de competencias; la segunda etapa que nos posibilitaría entender de manera más profunda los aspectos subjetivos a través del método historias de vida que nos permitiría entender los factores catalizadores o entorpecedores existentes en el contexto que influyen directamente en el proceso. Además, la segunda etapa nos permite comprender mejor como ha sido el proceso de integración de las tecnologías, las posibles resistencias y dificultades, bien como el nivel de desarrollo y aplicabilidad en su práctica pedagógica.

Por otro lado, en la segunda etapa tenemos la posibilidad de comprender la relación del profesorado con la IES y la inversión que se hace en recursos tecnológicos y pedagógicos, así como la influencia en el día a día del profesor, en su práctica docente y, consecuentemente, el aprendizaje de los alumnos. Conviene subrayar que la formación docente está incluida en los recursos pedagógicos, aunque esté direccionada a cuestiones digitales y tecnológicas.

Finalmente, la tercera etapa que sería la contrastación de todos los datos, comprobando su eficacia e identificando las necesidades formativas del profesorado de la enseñanza superior. Al contrastar los datos tendremos un panorama más amplio y complejo, garantizando los aspectos subjetivos observados y recogidos en la segunda etapa e inherentes a la naturaleza del tema, los cuales comprobarán, respetando sus especificidades y peculiaridades, los datos cuantitativos recogidos en la primera etapa.

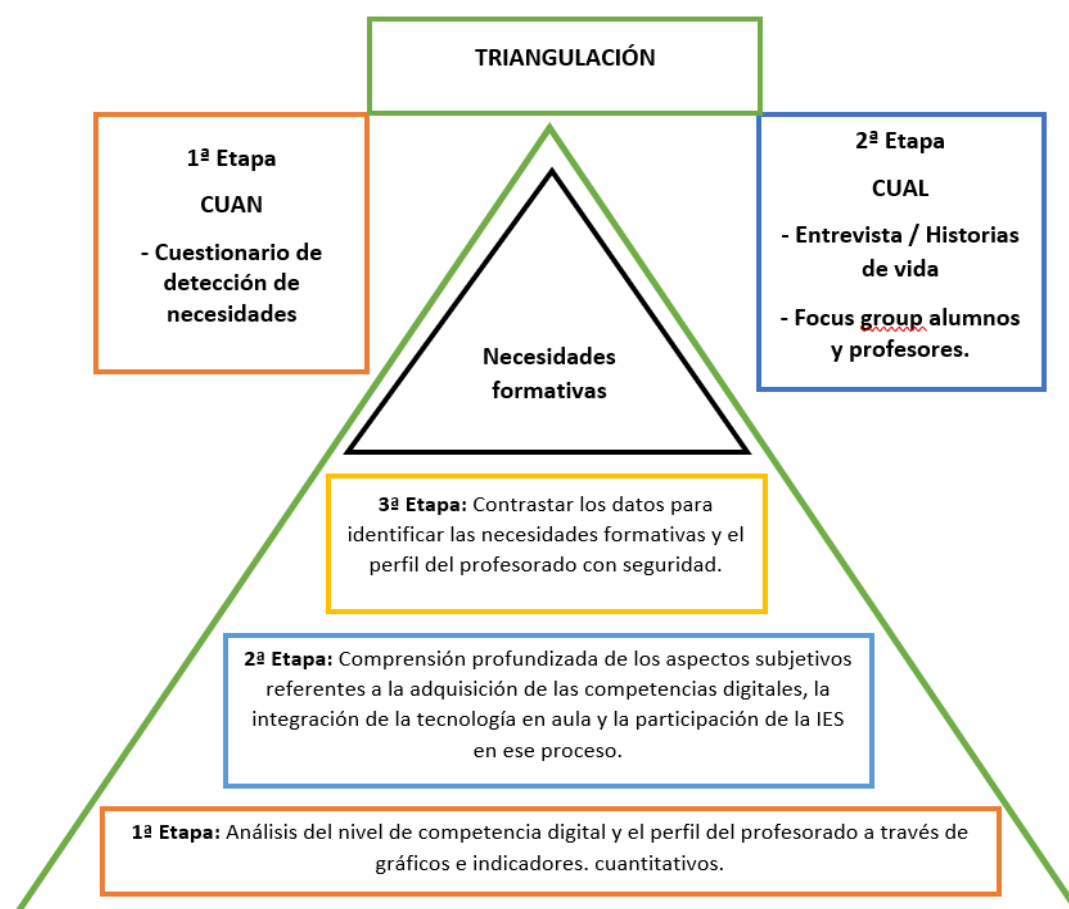


Figura 12. Triangulación de los resultados (Elaboración propia).

Siendo así, en ese apartado presentaremos los resultados a partir de la triangulación metodológica, fuentes de información y recogida de datos. Primeramente, delinearemos el perfil del profesor universitario desde la perspectiva de los datos recogidos en la investigación y los agentes participantes (profesores, alumnos y directivo), así como las observaciones y reflexiones de la investigadora durante el proceso de recogida de datos y análisis de estos.

Conviene subrayar que la directora académica de la IES ejerce las funciones de directora y profesora, lo que nos ha ayudado bastante en el entendimiento de las relaciones establecidas entre los profesores y la dirección general, bien como la importancia de la dirección académica intermediando ese proceso.

Posteriormente, contrastaremos las informaciones referentes a las competencias digitales obtenidas en el cuestionario con las recogidas en el estudio cualitativo a través de la metodología historias de vida. Dichas informaciones están presentes en el discurso de los profesores y el directivo y en sus reflexiones durante los encuentros.

A continuación, tras la contrastación de ambos datos, enseñaremos y comentaremos las necesidades formativas que se revelarán en el proceso de triangulación, respondiendo a las cuestiones relevantes tratadas ese estudio, citadas anteriormente de manera detallada, las cuales posibilitaron un análisis más profundizado acerca de las necesidades formativas del profesorado de la muestra de este estudio de caso.

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Analizar las reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- El desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- - Como el profesor establece esa relación y observa en su práctica.

Asimismo, articularemos las necesidades formativas identificadas con el contexto educativo, el posicionamiento de las universidades, la formación inicial del profesorado, las políticas públicas vigentes y las 3 dimensiones básicas que estructuraron ese estudio.

Dimensión A: Impactos de las TICs en la IES.

Dimensión B: El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado.

Dimensión C: Las competencias docentes digitales del profesorado

6.4.1 El perfil del profesor universitario de la muestra

Respecto al perfil del profesorado resultantes de la triangulación, observamos que la mayoría de los profesores investigados son del género masculino, aunque sea una diferencia pequeña, consideramos que es un dato sociológico que tiene relación con la profesión donde hay predominancia del género masculino. Con relación a la formación inicial, la mayoría son licenciados (96%) y cuentan con otros estudios (Postgrado, Máster y Doctorado).

Tabla 17. Perfil del profesorado de la muestra

Edad	Genero	Formación inicial	Otros estudios
49, 69 años	57,7% Masculino	96% Licenciado/Grado	57,1% Doctorado
Valor mínimo 30 y valor máximo 74	42,3% Femenino	4% Diplomado	28,6% Máster
Desviación de 10,81 años			14,3% Post Grado

Por lo que se refiere a la formación continua pedagógica y en TICs observamos un fenómeno interesante al triangular las informaciones, en el análisis cuantitativo 57, 7% afirman que hicieron una formación pedagógica continua y 69, 2% afirman tener formación continua en TICs. Por otro lado, en el análisis cualitativo, el discurso de los profesores y el directivo presenta claramente necesidades y demandas formativos pedagógicas y en TICs, afirman que son autodidactas y ratifican que las pocas formaciones recibidas a lo largo de la vida han sido rápidas, mecánicas y totalmente descontextualizadas.

Tabla 18. Perfil del profesorado de la muestra en relación con la formación

Análisis Cuantitativo		Análisis Cualitativo
Formación Pedagógica	57,7% Recibieron formación.	“Siempre, desde el momento en que empecé a dar clases, todas las cuestiones pedagógicas las he tenido que aprender por mí mismo, porque en ninguna Universidad nos han dado cursos de como enseñar...” (HVP3_E1_P54)
Formación en TICs	69,2% Recibieron formación	“...la fui adquiriendo, yo he leído muchísimo, de psicología y de pedagogía y de sociología, siempre me ha interesado. Empecé por artículos, pero siempre me ha interesado, entonces, yo he leído mucho, y supongo que es una formación que te va quedando.” (HVP1_E2_P56)

En ese sentido, constatamos la importancia de la triangulación y de la subjetividad del discurso al contrastar las informaciones recogidas. El profesorado de la muestra presenta demandas formativas en los ámbitos pedagógico y digital, es cierto que algunos tuvieron pequeñas formaciones a lo largo de la vida, pero las pedagógicas fueron muy rápidas y las formaciones en TICs estaban planificadas de manera más informativa y mecánica, sin ninguna vinculación con aspectos pedagógicos, es decir, no se enseñaba como planificar una clase o trabajar un contenido específico utilizando una determinada herramienta.

Así pues, la demanda formativa es la clave que se hace encubierta por pequeñas formaciones descontextualizadas. En el siguiente ítem referente al perfil del profesorado y su experiencia profesional, observamos que la mayoría posee experiencia docente no universitaria. Respecto a experiencia docente en la modalidad presencial o mixta, 73,1 % tienen experiencia en la modalidad mixta. Estos datos se confirman en el análisis cualitativo, donde los profesores relatan en su historia de vida las experiencias en el ámbito de la formación profesional, empresa, secundaria, etc.

Sin embargo, aunque muchos profesores presenten experiencias en la modalidad mixta, eso no quita las necesidades y demandas formativas desveladas en la muestra. Sabemos que la formación continua es escasa principalmente en el entorno académico que se sostienen con formaciones rápidas, sin preocuparse con el nivel de conocimiento del profesorado y sin una planificación considerando estos puntos. Igualmente, muchas IES que trabajan con la modalidad mixta utilizan entornos virtuales adaptados y programados, los cuales no exigen competencias digitales relevantes y avanzadas.

6.4.2 Unidades de competencias

Las medias estadísticas y los gráficos son imprescindibles para identificar y evaluar las unidades de competencias (UC), comprender los resultados obtenidos y la relación entre el dominio actual y la necesidad de dominio bajo los criterios previamente definidos y explicados en el apartado 6.2.2 de este documento., relativos a los criterios de valoración de las medias de dominio /necesidad (Tabla 5).

5 =	dominio total	imprescindible
4 =	dominio alto	alta
3 =	dominio medio	regular
2 =	dominio básico	poca
1 =	no desarrollada	ninguna

Al contrastar las valoraciones podremos identificar si hay discrepancia o necesidad, así como valorar y priorizar las necesidades formativas y su significatividad, posibilitando más discernimiento en el momento de elegir cuales serán orientativas al definir las necesidades formativas y planificar la formación. Con relación a priorización de las necesidades formativas, los resultados cualitativos serán de extrema importancia, visto que nos brindarán con elementos subjetivos respetando las peculiaridades y la naturaleza de cada necesidad formativa.

Asimismo, hemos establecidos algunos criterios de carácter cuantitativo para orientar en la toma de decisiones (Tabla 6).

Con relación a la **UC1 Planificación y Diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales**, según la tabla indicada en el análisis cuantitativo hay diferencias significativas en las unidades de competencia, por lo cual se supone que hay discrepancia y necesidad formativa. Sin embargo, hay que significarlas y contextualizarlas con relación a la clasificación de las competencias y su importancia en este objeto de estudio. Cada unidad de competencia tiene su importancia, sean las básicas, de profundización o de generación de conocimiento, pero observamos que estas últimas evidencian más demandas formativas, por ejemplo, UC1_P5 (Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia), UC1_P6 (Diseño materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos) y UC1_CG4 (Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad).

El análisis cualitativo ratifica esta afirmación, los profesores entrevistados tienen las competencias básicas desarrolladas, aunque con algunas dificultades, pero las gestionan de tal manera que no afectan de manera significativa su día a día. En cambio, las competencias de profundización y gestión del conocimiento que supuestamente promueven su desarrollo profesional generan más autonomía, impactos en la Sociedad del conocimiento y en su práctica pedagógica presentan menos dominio y más necesidades formativas.

“Hay otras facultades que sí que trabajan con plataformas, que yo creo que la plataforma facilita no solo la búsqueda de la información, pero como dinámicas de activar el aula.”
(FG_PROF_P20)

“...muy interesante de la experiencia de haber dado clases online durante varios años, es todo lo que también me ha aportado para las clases presenciales y los modelos mixtos...”
(FG_PROF_P53)

En la **UC2 Desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y en red** observamos el mismo fenómeno, las competencias de profundización y de gestión del conocimiento con menos dominio y más necesidades

formativas, por ejemplo: La UC2_GC.1. (Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes), UC2_GC.2. (Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos.), UC2_GC.3. (Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos) y UC2_GC.4. (Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación).

Dichas unidades de competencias citadas son consideradas avanzadas y muchos profesores no las dominan, incluso los que tienen un cierto dominio encuentran dificultades en ponerla en práctica por falta de inversión de la institución en los recursos tecnológicos, tales como: laboratorio, softwares, formación, ordenadores en clase, etc. En consecuencia, el profesorado, incluso los profesores que presentan un cierto nivel de competencia digital demandan una formación docente.

No obstante, en el análisis cualitativo observamos que todos los profesores entrevistados sienten necesidad de una formación continua pedagógica y digital, siendo que toda y cualquier formación en el ámbito digital y tecnológico deben estar vinculadas a las cuestiones pedagógicas y su aplicabilidad en la práctica docente. Los profesores señalan que aprender acerca de las herramientas tecnológicas y no saber contextualizarlas y utilizarlas en clase enriqueciendo su práctica pedagógica es una pérdida de tiempo.

“Yo lo que siento en mi trayectoria es que la utilizo como una forma técnica, más que como una forma realmente de vincularla con la función pedagógica. Intento realmente hacerlo, pero desde una forma... una forma intuitiva.” (ENT_DIR_P11).

“Muchos de los profesores, algunos, no todos, pero sí que ven como una herramienta y aplican como herramienta, sin necesariamente hacer ese vínculo con la parte pedagógica.” (ENT_DIR_P16)

Así pues, que ambos análisis (Cuantitativo y cualitativo) se comprueban y están en total consonancia, la formación docente es un hueco en la trayectoria profesional del profesorado, hueco este que se evidencia a cada día en las IES, en las escuelas y en todo el entorno educativo.

Con relación a la competencia **UC3. Orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales**, constatamos que el nivel de dominio es medio-bajo en todos los niveles, desde el básico y el de profundización hasta la gestión del conocimiento, lo que supone una prioridad alta con demandas formativas en el ámbito pedagógico y digital. Aunque algunas UC3 presente una valoración un poco mejor, consideramos una UC con prioridad alta, sobre todo porque trata de cuestiones como la construcción del conocimiento, análisis de conocimientos previos de los alumnos, evaluación continua del aprendizaje, gestión creativa y participativa, entre otras que se constituyen como competencias básicas para la docencia.

Igualmente, en el análisis cualitativo los profesores sienten dificultades en desarrollar algunas actividades pedagógicas con los alumnos con la utilización de la herramienta tecnológica por falta de formación, pero tienen menos dificultades cuando se trata de actividades más intuitivas o incluso mecánicas, como vemos en la UC3_B5 (Utilizo las plataformas virtuales de gestión de contenidos académicos de la institución para administrar el sistema de evaluación del curso y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos).

“No lo sé, estamos fallando. Y esto no es ni a causa, ni consecuencia de la tecnología, ni mucho menos, o sea, la tecnología es un arma maravillosa que tenemos ahí, que la usamos, pero yo creo que no la sabemos usar. O no la usamos como debíamos.”
(HVP2_E1_P42)

En lo que se refiere a la competencia **UC4. Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC**, esa competencia es clave para el desarrollo

profesional docente y la práctica pedagógica. En la Tabla 10 observase un nivel de dominio entre medio y alto, aunque haya discrepancias entre el dominio y la necesidad.

Sin embargo, las unidades de competencias UC4_B.1., UC4_B.4. se destacan con el dominio más alto y se refieren a la utilización de las TICs de manera pedagógica /didáctica, desarrollo profesional y aprendizaje a lo largo de la vida respectivamente. Sin embargo, el análisis cualitativo solo un profesor presenta un nivel alto en las UC4, los demás reconocen ese hueco, la importancia de tener esa UC4 desarrolladas, así como sus necesidades formativas, como podemos observar en el discurso abajo.

“Entonces las tecnologías digitales, te permiten, desde este punto de vista, te permiten nuevas posibilidades que facilitan esa fijación de los conocimientos, porque puedes introducir un componente lúdico, puedes introducir, por ejemplo, también un componente social, de interactividad, de interconexión, de aprendizaje entre ellos.” (HVP3_E3_P83)

“Y lo bueno sería, que alguien nos enseñase a hacer ese blog, o esa página web, o lo que sea, y que además otra persona que también del ámbito de la pedagogía, nos dijese cómo trabajar con esa nueva herramienta.” (HVP2_E2_P59)

Respecto a la unidad de competencia **UC5. Investigación, desarrollo e innovación pedagógica con Tic y para el uso de las Tic en educación**, se valora necesidades formativas todas las unidades competenciales. Se identifica una buena puntuación en la UC5_B.1, UC5_B.2. y UC5_GC.1 que se refieren a la búsqueda de información, reflexión sobre los beneficios de las tecnologías y la construcción colaborativa del conocimiento respectivamente. Las demás unidades de competencias tienen una prioridad alta respecto a las necesidades formativas.

El análisis cualitativo de la UC5 está en conformidad con los resultados cuantitativos, presentando necesidades formativas con una prioridad alta, excepto algunos puntos específicos. En el discurso del profesorado observamos que hay una queja constante acerca del tiempo, muchos trabajan en varias IES, no hay un momento para interactuar con otros profesores, sea presencialmente o a través de las redes, el tiempo para preparar las clases no es suficiente, las correcciones, etc. Además, aunque tengan necesidades formativas y quieran hacer la formación, no encuentran tiempo en su agenda.

“...el hecho de poder contar con unas ciertas herramientas, también de alguna forma me permitió facilitar la tarea de aprendizaje a través de un canal nuevo, que yo podía comunicarme con los alumnos y al mismo tiempo introducir contenidos.” (FG_PROF_P49)

“O me preparo las clases y les doy contenido que ellos van a necesitar, o me pongo a mirar cómo se hace un blog.” (HVP2_E2_P53)

La **UC6. Diversidad, ética y uso responsable de las Tic en el desarrollo profesional docente**, esta unidad de competencia cuenta con un buen dominio, aunque haya necesidades formativas. Considerando que su contenido también é de naturaleza transversal y formativo, debe ser trabajado en todas las áreas de conocimiento, bien como en la formación docente, visto que es un fomento para el desarrollo profesional.

Con relación al análisis cualitativo, el nivel de discusión y reflexión de los profesores entrevistados ha sido excelente, pero la formación es necesaria, es decir, aunque no haya necesidades formativas con prioridad alta, son cuestiones importantes y relevantes.

“Entonces, si tú no lo formas, ¿Qué más te da tener el mundo a un golpe de clic? Es que tienen el mundo a un movimiento de dedo, pero no saben por dónde meterle mano.” (HVP2_E1_P39)

“Hay un tema, hay un tema que para mí ha salido muy mal parada en todo este proceso es que la tecnología conlleva inmediatez, es todo rápido, todo en un momento, busco y lo tengo. Entonces, hay un tema que ha salido, que hemos salido todos perjudicados, que es el tema de la reflexión...” (HVP1_E1_P18)

La competencia **UC7. Medio ambiente, salud y seguridad laboral con el uso de las Tic en la profesión**, reflejan necesidades formativas en todas sus unidades competenciales, pero sorprendentemente tienen una buena puntuación, lo que significa un compromiso del profesorado con la sociedad, el medio ambiente y seguridad al manejar y utilizar las TICs, lo que genera un impacto positivo en el entorno. Sin embargo, las unidades competenciales referentes a la salud, sobre todo en la profesión docente posee una baja puntuación, esto también está reflejado en el análisis cualitativo, onde se comprueba que los profesores trabajan en condiciones de salud muy precarias.

“...las tecnologías necesitan de un esfuerzo extra. Ese es el problema, que necesitan un tiempo que no tenemos, quiero decir.” (FG_PROF_P138)

“Pero llega un punto que es una dedicación tan, tan bestia, que esto sí que configura otro mundo, que no sabemos a dónde nos va a llevar, porque, es decir, no podrá un profesor establecer su trabajo por horas, imposible...” (FG_PROF_P160)

“Hay un factor aquí, que es el factor tiempo, que lo has nombrado, y que es muy importante, porque esto es una dedicación bestial.” (FG_PROF_P151)

En el presente estudio observase que el profesorado demanda una formación continua y presentan necesidades formativas que se desvelan durante la investigación y los resultados cuantitativos y cualitativos. Incluso los profesores que tienen algún tipo de formación pedagógica o digital declararon sus necesidades formativas en ambos ámbitos. En ese sentido, se comprueba que la formación docente es un reto y una clave para el desarrollo profesional docente, la inserción del profesor en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje del alumno.

Considerase que todas las UC (Unidades de competencias) están bien estructuradas y cada una de ella presenta necesidades formativas, incluso las que tienen una puntuación más alta, hecho que ha sido comprobado en el estudio cualitativo y en el *Focus Group*, donde todos los profesores hablaron de sus necesidades formativas tanto pedagógicas como digitales. Aunque algunas unidades competenciales presentan una prioridad alta, la cual debe ser priorizada al planificar la formación, ellas hacen parte de un todo y están intrínsecamente relacionadas lo que se supone que al priorizar una también se está trabajando otras que, de alguna manera, son prerrequisito para lograr el éxito.

Una característica interesante de la muestra de profesores, ya comentada anteriormente, es que son profesores de una Facultad de Diseño, lo que se supone que las necesidades formativas en el ámbito de la tecnología estarían al día y que las demandas formativas serían más con relación a las cuestiones pedagógicas. No obstante, durante la investigación se observaba que todos los profesores incluso los que habían pasado por alguna formación, los más expertos con la tecnología presentaban necesidades formativas y externalizaban claramente en su discurso, lo que ha sido comprobado y constatado en el análisis de ambos resultados, cuantitativo y cualitativo.

En ese sentido, con el objetivo de precisar mejor la relación entre dominio y necesidad de las unidades competenciales, organizamos una tabla priorizando las unidades competenciales con el dominio más bajo y que presentan una prioridad alta al plantear la formación, pero ratifico que las necesidades formativas están presentes en todas las UC, la función de la tabla es orientativa.

Tabla 19. Necesidades formativas en competencias digitales docentes

Necesidades formativas / UC	Dominio actual (media)	Necesidad dominio (media)	SIG	Prioridad
UC1_P.5. Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia.	2,92	4,38	0,00	ALTA
UC1_P.6. Diseño materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos.	2,50	4,35	0,00	ALTA
UC1_GC.4. Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad.	2,65	4,65	0,0	ALTA
UC2_GC.1. Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes	2,52	4,16	0,0	ALTA
UC2_GC.2. Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos	2,58	4,38	0,0	ALTA
UC2_P.1. Gestiono ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje, que permitan a los alumnos resolver situaciones complejas ya sea simuladas o de la realidad.	2,92	4,38	0,0	ALTA
UC2_GC.3. Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos.	2,73	4,31	0,0	ALTA
UC2_GC.4. Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la	2,73	4,42	0,0	ALTA

creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación				
UC3_B.1. Analizo las necesidades de aprendizaje, los conocimientos previos y las motivaciones de los alumnos con el apoyo de herramientas o materiales digitales.	2,65	4,23	0,0	ALTA
UC3_B.2. Evalúo continuamente los aprendizajes y los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales de aprendizaje mediados por TIC	2,62	4,04	0,0	ALTA
UC3_B.4. Utilizo las herramientas digitales para la construcción de instrumentos para la evaluación y auto evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	2,58	4,12	0,0	ALTA
UC3_P.2. Tutorizo los procesos de aprendizaje y de comunicación de los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje, cediendo el control al alumno cuando éste es capaz de asumirlo y recuperando el papel de guía cuando así lo precise.	2,88	4,24	0,0	ALTA
UC3_P.3. Conduzco la participación y las interacciones de los alumnos con los contenidos, los materiales de aprendizaje, los compañeros, otras personas y expertos en red.	2,62	4,15	0,0	ALTA
UC3_P.4. Proveo a los alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC.	2,69	4,19	0,0	ALTA
UC3_GC.1. Modelo el pensamiento creativo e innovador impulsando a los alumnos a que participen y se impliquen activamente en la planeación, desarrollo y resolución de situaciones o problemas de la realidad social con el apoyo de las TIC.	2,96	4,31	0,0	ALTA
UC3_GC.2. Analizo colaborativamente con alumnos y expertos a través de la red, el contexto social actual y sus problemáticas específicas para orientar las reflexiones y los procesos de construcción del conocimiento.	2,69	4,19	0,0	ALTA
UC4_GC.1. Creo mis propias redes sociales, de aprendizaje, de trabajo y personales a través de la red y lo promuevo en mis alumnos.	2,81	4,27	0,0	ALTA
UC4_GC.3. Creo mis propias propuestas y modalidades de formación para el desarrollo y crecimiento profesional de otros profesionales a través de la red y las TIC.	2,92	4,12	0,0	ALTA
UC5_P.1. Diseño, desarrollo y evalúo proyectos de investigación e innovación con/para las TIC orientados a la mejora de la práctica profesional.	2,54	3,81	0,0	ALTA

UC5_P.2. Investigo y aplico reflexivamente, sobre y en la práctica, las posibilidades y beneficios reales de las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje presencial y virtual.	2,92	4,12	0,0	ALTA
UC5_P.3. Reflexiono constructivamente a través de redes con otros profesores o profesionales expertos, para compartir y debatir sobre el conocimiento didáctico-pedagógico, el conocimiento de la profesión y el contexto social local y global sobre el que actuamos.	2,77	4,19	0,0	ALTA
UC5_GC.2. Participo en la construcción del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos educativos con apoyo de las herramientas digitales.	2,77	3,96	0,0	ALTA
UC5_GC.3. Creo redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.	2,42	3,85	0,0	ALTA
UC7_GC.1. Desarrollo estrategias innovadoras para la utilización de las TIC que impacten positivamente en el medio ambiente.	2,69	4,38	0,0	ALTA
UC7_GC.2. Oriento la generación del conocimiento para la utilización racional y segura de las TIC en la preservación y mejoramiento del medio ambiente y de las condiciones de salud en la profesión docente	2,88	4,31	0,0	ALTA

Tercera Parte: MARCO CONCLUSIVO

7 Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación, así como su análisis y todo el proceso de investigación desde su concepción inicial, las ideas, el planteamiento que se han ido estructurando a cada discusión y reflexión, los cambios que han sido necesarios llevar a cabo, las dificultades encontradas en la IES investigada y las adversidades del día a día al gestionar cuestiones como el tiempo y la disponibilidad del profesorado, directores y demás actores de este estudio, son aspectos que están presentes de manera subjetiva en todo el recorrido de la investigación y que la hace más significativa.

Además, las conclusiones es un punto de partida para nuevos caminos a partir de todos los resultados y reflexiones obtenidas para seguir avanzando en las discusiones, estudios y nuevas líneas de investigación utilizando los resultados logrados en la presente investigación. Así pues, al estructurar las conclusiones, la hemos compartido en tres tópicos que comprende todo el proceso de investigación con relación a:

- Los objetivos
- Las preguntas de investigación
- Las finalidades ultimas de la investigación

Los tópicos señalados engloban todo el recogido de la investigación desde el momento en que ella es concebida onde sus objetivos son establecidos, las preguntas e inquietudes que nos ha movido y todos los obstáculos que han sido superados y hicieron con que esa investigación se convirtiera en un punto de partida para nuevas líneas de investigación con el objetivo de posibilitar cambios significativos en la práctica pedagógica, promoviendo el desarrollo profesional del profesorado.

Por último y con el objetivo de colaborar de manera efectiva con el tema estudiado, presentaremos una propuesta de formación a partir de los resultados obtenidos y de las reflexiones que se sucedieron durante el proceso. Ratificamos que la naturaleza de los resultados a partir de una investigación mixta (Cuantitativa/Cualitativa) nos ofrece informaciones precisas y subjetivas, por lo cual el estudio y los resultados se impone con más veracidad.

7.1 Con relación a las preguntas de investigación

En cuanto las preguntas de investigación, las hemos elaborado de acuerdo con los ámbitos que valoramos y consideramos relevantes para este estudio, bien como sus futuros avances y despliegues.

Siendo así, resaltamos que los aspectos claves tales como: La práctica pedagógica, la formación, el desarrollo profesional docente y las experiencias a lo largo de su trayectoria profesional, sirvieron como constructo y base para concluir el trabajo de manera exitosa y con propuestas significativas. Asimismo, en las preguntas de investigación establecemos el hiato existente entre el desarrollo de las competencias digitales y la actuación profesional. Igualmente, la relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente también presentan brechas con necesidades formativas preponderantes.

1. ¿Cuáles son las nuevas competencias necesarias para el trabajo del docente y su práctica pedagógica?

En primer lugar, no podemos olvidar que la docencia exige competencias básicas inherentes a la profesión que antecede las competencias digitales; es decir, gestión de la clase, planificar una secuencia didáctica, conocimiento de su asignatura, un buen manejo del contenido, etc. Así, las competencias didácticas y pedagógicas son imprescindibles en los procesos educativos, en la práctica docente, la actuación del profesor en la sociedad como agente transformador y sobre todo en el proceso de transformación de la información en conocimiento.

Al mismo tiempo, la sociedad del conocimiento exige un profesional que actúe con autonomía, responsabilidad, postura reflexiva y crítica, que son aspectos muy importantes con relación a las competencias docentes digitales, una vez que tales competencias vienen cargadas de prejuicios y equívocos. Construir las nuevas competencias requiere tiempo, esfuerzo y entendimiento de su valor e importancia en la sociedad.

No obstante, los profesores más jóvenes que han empezado a trabajar con la tecnología también presentan muchas necesidades formativas, visto que la tecnología ha llegado en su vida con una función meramente instrumental y técnica, sin vinculación con la educación y la práctica docente.

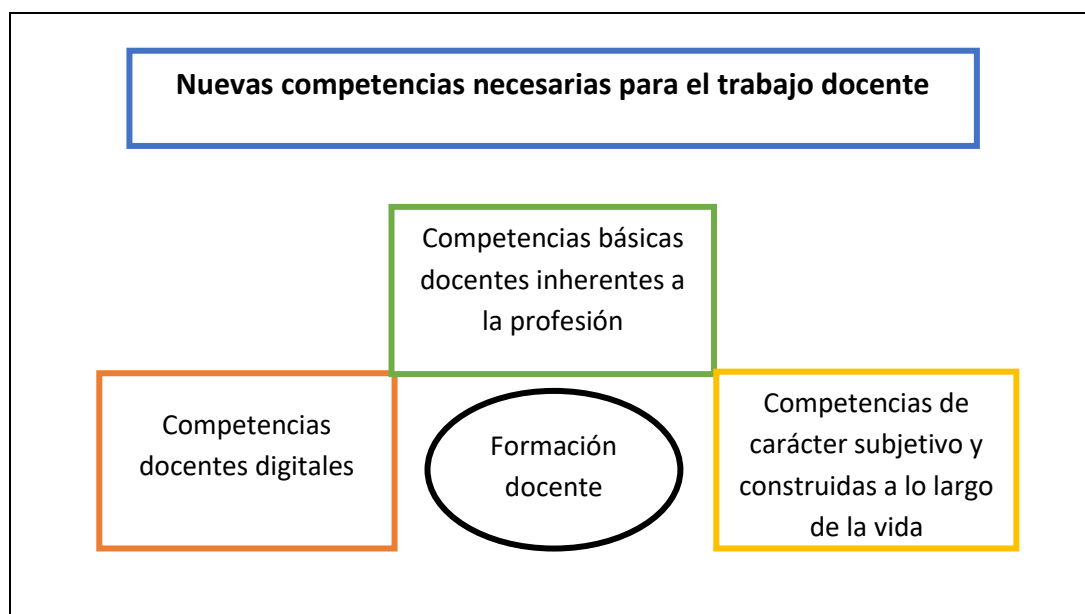


Figura 13. Nuevas competencias para el trabajo docente (Elaboración propia).

En conclusión, consideramos que estas competencias son imprescindibles para el trabajo docente, cada una se despliega en unidades competenciales que puede tener variaciones de acuerdo con el entorno y el proyecto pedagógico de la institución. Sin embargo, la formación docente es el centro y el único recorrido capaz de integrar y trabajar estas competencias integrándolas a la educación.

2. ¿Qué saberes preceden para la utilización de la tecnología por los profesores? ¿Es importante la utilización de la tecnología en la Educación?

La tecnología estructura el conocimiento de manera específica y distinta de la enseñanza formal, es más rápida, atractiva, hay interacción inmediata y toca en puntos que, en la mayoría de los casos, la enseñanza formal no prioriza, tales como el involucramiento personal y emocional. La enseñanza formal se basa en el conocimiento disciplinar, más

estructurado y menos exploratorio, con tiempos y espacios predeterminados. Por tanto, hay que aguardar un proceso de negociación y adaptación de la institución educativa, lo cual no será instantáneo y tampoco inmediato, pero que no debería ser interpretado únicamente como resistencia al cambio. (Dussel, 2011, p.13).

En ese sentido, al pensar en los saberes que preceden la tecnología no podemos olvidarnos de la importancia que hay en la implicación de la institución. En las entrevistas de historias de vida, los profesores señalaron con vehemencia los problemas enfrentados en la institución, desde la falta de valoración del trabajo docente hasta la falta de inversión en recursos tecnológicos y formación docente.

La integración de la tecnología a la educación es un hecho lo cual no podemos huir, las presiones la sociedad acerca de la integración de las TIC no deben impedir que las instituciones educativas planteen su trabajo de manera responsable, consciente y en consonancia con el proyecto pedagógico. Por otro lado, la institución debe estar preparada para los impactos que se producirán en todos los sectores de la institución, principalmente en los profesores.

Es cierto que la sociedad actual plantea nuevas formas de comunicarse y relacionarse con el mundo, de construir el conocimiento, desencadenando algunos dilemas entre la tecnología y el academicismo, es decir, la flexibilidad tecnológica se confronta con la rigidez académica. Concretamente, la velocidad de la tecnología y sus no acompañan de manera proporcional el ritmo de los cambios de pensamiento y mentalidades.

Siendo así, la formación docente es la única elección posible y genuina capaz de construir y establecer los saberes que preceden la utilización de la tecnología, considerando las especificidades de cada entorno, verificando y comprobando la importancia de la integración y utilización de la tecnología en la educación.

3. ¿Cuáles son las competencias docentes básicas necesarias para la construcción de las competencias docentes digitales?

Conforme señalamos en la primera pregunta de la investigación, primordialmente todos los docentes deben tener internalizadas y garantizadas las competencias básicas inherentes a la profesión docente, validando y certificando de manera precisa y subjetiva la importancia del papel del profesorado en los procesos educativos.

Según Biesta (2017) la enseñanza es fundamental y representa algo que va mucho más allá del simple hecho de enseñar y aprender; el profesor es un sujeto que sostiene y retiene algo que decir y aportar, como acrecienta Enkvist (2016). Siendo así, es importante que la institución educativa retome su función y su repertorio cultural señala Dussel (2011, p.27) seleccionando y construyendo sus archivos visuales y escritos aprovechando las posibilidades tecnológicas.

Así pues, es importante fomentar la participación colaborativa del docente en redes, implicar la comunidad educativa, el liderazgo sistémico, el debate entre el acatamiento y la responsabilidad, las relaciones emergentes entre la administración pública y las instituciones educativas son elementos o requisitos para el avance de los procesos educativos (Murillo y Krichesky, 2015).

En conclusión, en nuestra investigación identificamos las competencias básicas docentes y comprobamos que los profesores tienen demandas y necesidades formativas en lo que se refiere a estas. En la enseñanza superior, los profesores provienen de distintas formaciones y pocos tienen una formación relacionada con el ámbito pedagógico, además el entorno académico prioriza la investigación, la producción y publicación de archivos. Cambiar esa cultura, implica en un compromiso de institución para invertir en la formación docente con el objetivo de desarrollar las competencias básicas docentes y las competencias docentes digitales.

4. ¿Cuál es la relación entre las competencias digitales docentes y el desarrollo profesional?

La formación ocupa un lugar central en el desarrollo profesional docente, bien como para afrontar los retos adjudicados a la utilización de las tecnologías y la adquisición de las competencias docentes digitales. Sin embargo, resulta más laborioso ver las innumerables posibilidades reflexivas y formativas inscritas en el proceso formativo, tales como: reunirse con sus compañeros de trabajo, intercambiar experiencias y problemas, reflexionar y buscar soluciones, experimentar nuevas herramientas, abrirse a nuevas ideas y posibilidades.

En ese sentido, es importante cuestionar el modelo individualista de formación que prioriza el desarrollo profesional dominante y prestigioso, casi siempre distante de los saberes contruidos en las experiencias colectivas del profesorado. Hay muchos equívocos con respecto al desarrollo profesional y la profesionalización.

La cultura profesional del profesorado dentro de las instituciones educativas establece un enfrentamiento con la reflexión, onde esta es vista como una pérdida de tiempo, o una actividad que corresponde a los investigadores de las universidades, que supuestamente están otorgados a construir conocimientos, disponiendo de tiempos y espacios, lo que no ocurre en otros niveles educativos (Gewerc y Montero, 2013).

Las competencias docentes digitales promueven el desarrollo profesional, no hay dudas, los profesores lo tienen claro y intentan, de alguna manera, ultrapasar las barreras impuestas por la institución, las dificultades estructurales y las cuestiones implícitas en el cotidiano del profesorado. Igualmente, el desarrollo profesional exige nuevas condiciones que suponen un profesorado autónomo, reflexivo, capaz de tomar decisiones fundadas y embarcar con coraje a las incertidumbres que las mudanzas nos imponen.

7.2 Con relación a los objetivos

Al plantear los objetivos de nuestra investigación y tras innumerables discusiones y reflexiones, elaboramos una definición clara acerca de las competencias docentes digitales y su importancia para el desarrollo profesional docente con el fin de empezar a pensar en cómo identificar las necesidades formativas del profesorado. A partir de este punto, reconocemos la formación como esencial y necesaria en ese proceso, además de ser el recorrido legítimo para la adquisición de las competencias docentes digitales.

Por otro lado, la construcción de esa definición ha generado un despliegue de conceptos y reflexiones, evitando una concepción limitada y equivocada lo que generaría impactos negativos en el desarrollo profesional del profesorado, el aprendizaje de los alumnos y, consecuentemente, en el planteamiento de la formación docente. Considerar y valorar previamente estos aspectos evidencia que la utilización de la tecnología en aula y la adquisición de las competencias docentes digitales por el profesorado no es una cuestión técnica o instrumental, tratase de utilizar la tecnología de manera crítica y reflexiva, empleándola de manera significativa y en consonancia con el pedagógico.

En ese sentido, es importante que el profesorado y la institución educativa ajuste la tecnología a su proyecto pedagógico y curricular, y que ese proceso de ajuste y adaptación se otorgue en un espacio de discusión crítico-reflexivo implicando los profesores y directivos. Conviene subrayar que la formación docente también se configura como un espacio legítimo y adecuado para esa discusión.

Por lo que se refiere a los objetivos, analizaremos a cada uno individualmente respetando sus especificidades, relacionándolos con los resultados y con lo que hemos logrado en nuestra investigación. Además, comentaremos acerca de las nuevas cuestiones que han surgido en el proceso posibilitando nuevas líneas de estudio e investigación acerca del tema.

1. Analizar el proceso de adquisición de competencias docentes digitales para el desarrollo profesional.

El primer objetivo está de acuerdo con el tema de la investigación y en su proceso de análisis hemos logrado un resultado preciso y detallado, una vez que nuestra investigación ha sido mixta y nos ha proporcionado un resultado minucioso, tanto del punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Con respecto a los resultados, constatamos que las competencias docentes digitales adquiridas por el profesorado hasta el momento han sido de manera autodidacta, aunque algunos profesores han participado de algunas formaciones en el ámbito digital y/o pedagógico a lo largo de la vida, dichas formaciones no fueron efectivas, siempre muy técnicas e instrumentales. De ahí que, las competencias docentes digitales del profesorado investigado siguen en proceso de desarrollo y los avances obtenidos son resultados del trabajo autodidacta del profesorado.

No obstante, la mayoría de los profesores reconocen la necesidad de adquirir las competencias docentes digitales, su importancia para la práctica pedagógica, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional docente. Igualmente, los profesores consideran la formación docente como el camino legítimo y factible para el proceso de adquisición de las competencias docentes digitales y el desarrollo profesional docente.

2. Identificar las necesidades formativas de los docentes de la educación superior, considerando sus competencias digitales actuales y las que son necesarias según el perfil ideal para construirse para su desarrollo profesional.

Por lo que se refiere a las necesidades formativas de los docentes, nuestra investigación ha obtenido los resultados esperados permitiéndonos identificar las necesidades formativas de los docentes a partir de las competencias digitales establecidas y sus respectivos niveles en cada unidad competencial con el objetivo de delimitar y especificar las competencias necesarias para su desarrollo profesional.

Ratificamos que para identificar las necesidades formativas dentro de cada unidad de competencia hemos llevado a cabo un proceso de análisis riguroso y reflexivo teniendo en cuenta todos los niveles competenciales, es decir, básico, de profundización y de generación de conocimiento. Sin embargo, observamos que en lo que se refiere a las competencias básicas, aunque haya necesidades formativas, los profesores tienen un buen nivel de dominio, como hemos comentado en el apartado de la triangulación.

Las competencias de profundización y generación de conocimiento son las que los profesores presentan más necesidades formativas y las que fomentan el desarrollo profesional docente, visto que la tecnología es utilizada de manera más reflexiva y menos instrumental, utilizando los procesos cognitivos y metacognitivos.

3. Elaborar una propuesta de formación docente continuada enfocada en el desarrollo profesional y la adquisición de las competencias digitales de este profesorado.

Finalmente, en el objetivo final hemos planteado elaborar una propuesta de formación docente a partir de los dos objetivos citados anteriormente y orientada a la adquisición de las competencias docentes digitales y el desarrollo profesional docente, ambos contenidos están enlazados y el avance de uno implica en fomentar el otro. Por cierto, hemos logrado los resultados esperados de manera precisa y reflexiva, lo que significa que más seguridad al elaborar la propuesta formativa.

Según, Goodson y Hargreaves (2007) podemos considerar los profesores como las “comadronas” de la sociedad del conocimiento, donde su objetivo sería fortalecer su lugar y el papel de la escuela en el proceso de enseñanza. Por otro lado, no podemos pensar en la tecnología desvinculada del proceso pedagógico y todos los aspectos que le concierne, además, el papel del profesor es fundamental en los procesos de integración de la tecnología a la educación y, por supuesto, en la formación docente.

7.3 Con relación a las finalidades ultimas de la investigación

La formación del profesorado es un camino largo y precioso, pero hay que admitir y responsabilizarse que el ejercicio de la función docente debe desarrollarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. Siendo así, al pensar en las finalidades ultimas de la investigación vislumbramos y observamos nuevos caminos, nuevos estudios y mucho aprendizaje.

Siendo así, hemos pensado en algunas cuestiones relevantes para señalar en la presente conclusión y que posibilitarán nuevas reflexiones e investigaciones. Una de las finalidades más importante de nuestra investigación era acercarnos del profesorado de la muestra y obtener las informaciones necesarias para elaborar una propuesta formativa para los profesores de educación superior de Catalunya.

Al elegir la investigación mixta (cuantitativa y cualitativa) tendríamos material suficiente, es decir, el cuestionario que nos ofrece datos precisos y exactos; y el método historias de vida, que nos brindaría con un material rico y subjetivo, proporcionándonos informaciones únicas y de carácter subjetivo que nos ayudaría en el momento de concebir la propuesta formativa.

En ese sentido, es de suma importancia reconocer la complejidad y las demandas de la sociedad del conocimiento, y cuestionar acerca de los futuros profesores y los desafíos que van a afrontar. La formación del profesorado conviene estar diseñada y desarrollada conectada al conocimiento, a la cultura y a los distintos saberes del mundo, reconociendo la mutua influencia entre ciencia, sociedad y tecnología, así como cuestiones relativas a la ciudadanía y sustentabilidad, igualmente observamos esa necesidad en nuestra investigación al analizar la UC7.

Asimismo, en cualquier propuesta formativa es condición sine qua non incorporar de forma crítica y reflexiva las cuestiones relevantes de la sociedad que influyen directamente en la educación, las cuales podemos destacar: impacto social y educativo de las TIC, las relaciones de género, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

En el análisis del presente estudio ha sido señalado acerca de la dificultad de la incorporación de las tecnologías en las IES, considerando los factores personales, profesionales e institucionales, evidenciando la necesidad de una transformación en la cultura profesional e institucional con relación a los cambios, sobre todo con los cambios referentes a este momento histórico y las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. Cualquier propuesta de transformación de las prácticas profesionales en la educación hay que considerar la cultura organizativa a que pertenece y la cultura profesional del profesorado, pues ambas están intrínsecamente relacionadas (Gewerc y Montero, 2013).

Además, hay una interacción continua entre la cultura del profesorado y de la IES en constante retroalimentación con el fin de pactar la conservación o el cambio, así pues, el profesor afronta los cambios referentes a la integración de la tecnología de acuerdo con relación con la institución. En ese sentido, sorprendentemente, esa cultura se convierte en mediadora entre los dos componentes estructurales: Institución y Profesor.

Finalizando, hemos logrado las finalidades de nuestra investigación y ratificamos su importancia para la institución investigada, así como los profesores los cuales estuvimos en contacto por seis meses y tuvimos la oportunidad de intercambiar experiencias y entender la importancia de nuestra función y postura activa y transformadora en la sociedad.

8 Propuestas y líneas futuras de investigación

El presente trabajo de investigación desarrollado nos ha posibilitado conocer de manera detallada y profundizada las necesidades formativas del profesorado, una vez que hicimos una investigación mixta, tuvimos acceso a los datos precisos y exactos con gráficos y tablas proporcionados por el cuestionario, pero también fuimos brindado con un material de riqueza inestimable con informaciones, detalles y vivencias del profesorado de manera profundizada y subjetiva.

Siendo así, consideramos que concluimos la presente investigación con éxito y los resultados obtenidos representan con veracidad y consistencia el perfil del profesorado y sus necesidades formativas. Ratificamos que ambos resultados estaban en total consonancia y en la triangulación tuvimos la oportunidad de acercarnos de pormenores en las entrelineas del discurso del profesorado al mismo tiempo que veíamos los datos cuantitativos ofreciéndonos palabras en forma de números.

Así pues, la conclusión nos ha abierto un nuevo camino y nos ha suscitado nuevas cuestiones, soluciones, así como, nuevas líneas de investigación. Además, la riqueza del material cualitativo y subjetividad nos confirma la necesidad de dar seguimiento a dicha investigación con nuevas perspectivas conquistadas a partir de estos resultados.

8.1 *Propuesta formativa*

En primer lugar, presentaremos el esbozo de la propuesta formativa, objetivo de esta investigación, elaborada a partir de los datos cuantitativos obtenidos y de las informaciones presentes en los relatos oral del profesorado, dichas informaciones nos proporcionan una mirada más sensible y diferenciada al concebir y construir un plan de formación, considerando los aspectos personales y subjetivos relevantes.

Además, la propuesta formativa debe contemplar las cuestiones relevantes de la sociedad de manera crítica y reflexiva, una vez que estas intervienen y respaldan el sistema educativo, por ejemplo: las políticas públicas, cambios e impactos sociales de la tecnología, cuestiones referentes al género, cultura, sustentabilidad, discriminación e

inclusión social que, por cierto, fueron unidades de competencias apreciadas en nuestra investigación.

Al concebir y elaborar una propuesta formativa, además de considerar las necesidades formativas del profesorado contempladas en la investigación, es necesario recordar y priorizar las competencias básicas de la docencia, que serán los pilares de cualquiera formación docente, para ello hay que tener claro el concepto de competencia y sus referentes teóricos.

Según Perrenoud (2012:55): “una competencia es un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”. Así pues, la competencia es un saber que presenta una cierta complejidad que incluye habilidad, conocimientos, actitudes y sobre todo la acción del sujeto. En ese sentido, tomaremos como base los cuatro pilares o dimensiones de la educación declarados por Delors (1994): “saber, saber hacer, saber estar con otros y saber ser” (cfr. Tabla siguiente).

Tabla 20. Competencias docentes según saberes (a partir de Delors 1994)

Competencias Docentes por Dimensiones	
Dimensiones	Competencias
SABER	Competencia científica: - Conocimientos de la asignatura - Conocimientos pedagógicos - Conocimiento de la normativa Competencia didáctica: - Programación de la asignatura y aplicación en el aula
SABER HACER	Competencia en la gestión de aula: - Atención a la diversidad - Educación en valores - Resolución de conflictos
SABER ESTAR CON OTROS	Competencia comunicativa y social (familias, alumnos, y toda la comunidad educativa): - Gestión y comunicación de datos - Acción tutorial y orientación - Coordinación y colaboración docente
SABER SER	- Competencia emocional - Competencia para la investigación y la innovación

Las competencias señaladas y sus respectivas dimensiones son el soporte para la adquisición de las competencias docentes digitales, una vez que la competencia digital atraviesa la docencia de manera transversal, es decir, no basta tener un buen nivel de competencia digital, sino de saber aplicarla en el aula, utilizarla con fines pedagógicos promoviendo el aprendizaje de los alumnos y, por consiguiente, el desarrollo profesional docente.

En nuestra investigación se ha comprobado que los profesores con un buen nivel de competencia digital presentan necesidades formativas en el ámbito pedagógico y, incluso, en el ámbito digital. Así pues, la adquisición de las competencias docentes digitales no debe estar, bajo ninguna hipótesis, desvinculada de las competencias docentes y la práctica pedagógica.

A continuación, presentamos una tabla en que podemos visualizar la transversalidad de la competencia digital, es decir, como podemos integrarlas a las competencias docentes y aplicarlas en la práctica pedagógica.

Tabla 21. Transversalidad de la competencia digital

Competencia Docente Digital	
Dimensiones	Competencias
SABER	Competencia científica: - Conocer y manejar las herramientas tecnológicas con sus distintos fines pedagógicos (comunicar, seleccionar, presentar, elaborar, crear, compartir, etc.). Competencia didáctica: - Planificar el proceso de adquisición de la competencia digital articulada con otras competencias y con el currículo pedagógico, elaborando estrategias metodológicas que fomentan su desarrollo.
SABER HACER	Competencia en la gestión de aula: - Utilizar la tecnología para el aprendizaje - Atención a la diversidad mediante la tecnología, adaptando a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. - Utilizar la red con seguridad y ética - Mejorar el ambiente del aula con el uso de la tecnología
SABER ESTAR CON OTROS	Competencia comunicativa y social (comunidad educativa): - Gestionar y comunicar datos escolares a través de las plataformas oficiales - Utilizar el portal oficial y el aula virtual - Colaborar y participar de proyectos con el uso de la tecnología

SABER SER	Competencia emocional - Contribuir para la mejora y el bien estar docente Competencia para la investigación y la innovación - Transformar la metodología docente con la utilización de herramientas tecnológicas

Así pues, utilizaremos ambas tablas presentadas como base para construir el plan de formación propuesto, además tendremos los datos recogidos en nuestra investigación como referentes para orientarnos en su diseño y esbozo. Conviene subrayar que la propuesta formativa estaba prevista desde el momento que planificamos este estudio, concebirla ahora, aunque en su formato inicial, es la confirmación y comprobación de la veracidad y validez de los datos colectados, bien como su interpretación los cuales serán elementos fundantes del plan de formación.

Para empezar a diseñar la propuesta formativa es imprescindible recordar algunos aspectos y elementos establecidos en la investigación que sostendrán dicha propuesta. En el cuestionario analizamos 7 unidades de competencias (UC) estableciendo su nivel de dominio y necesidad, cada UC presentaba 3 niveles (Básico, Profundización y Generadora de conocimiento).

Conforme hemos señalado en el apartado del análisis cuantitativo, las unidades de competencias que presentan más necesidades formativas son las de profundización y generación de conocimiento, las competencias básicas tienen un buen nivel de dominio, aunque haya necesidades formativas.

En el diseño inicial del plan de formación contemplaremos las competencias básicas, es decir, inherentes a la docencia como punto de partida para la formación docente, la adquisición de las competencias docentes digitales y las unidades de competencias investigadas en el presente estudio.

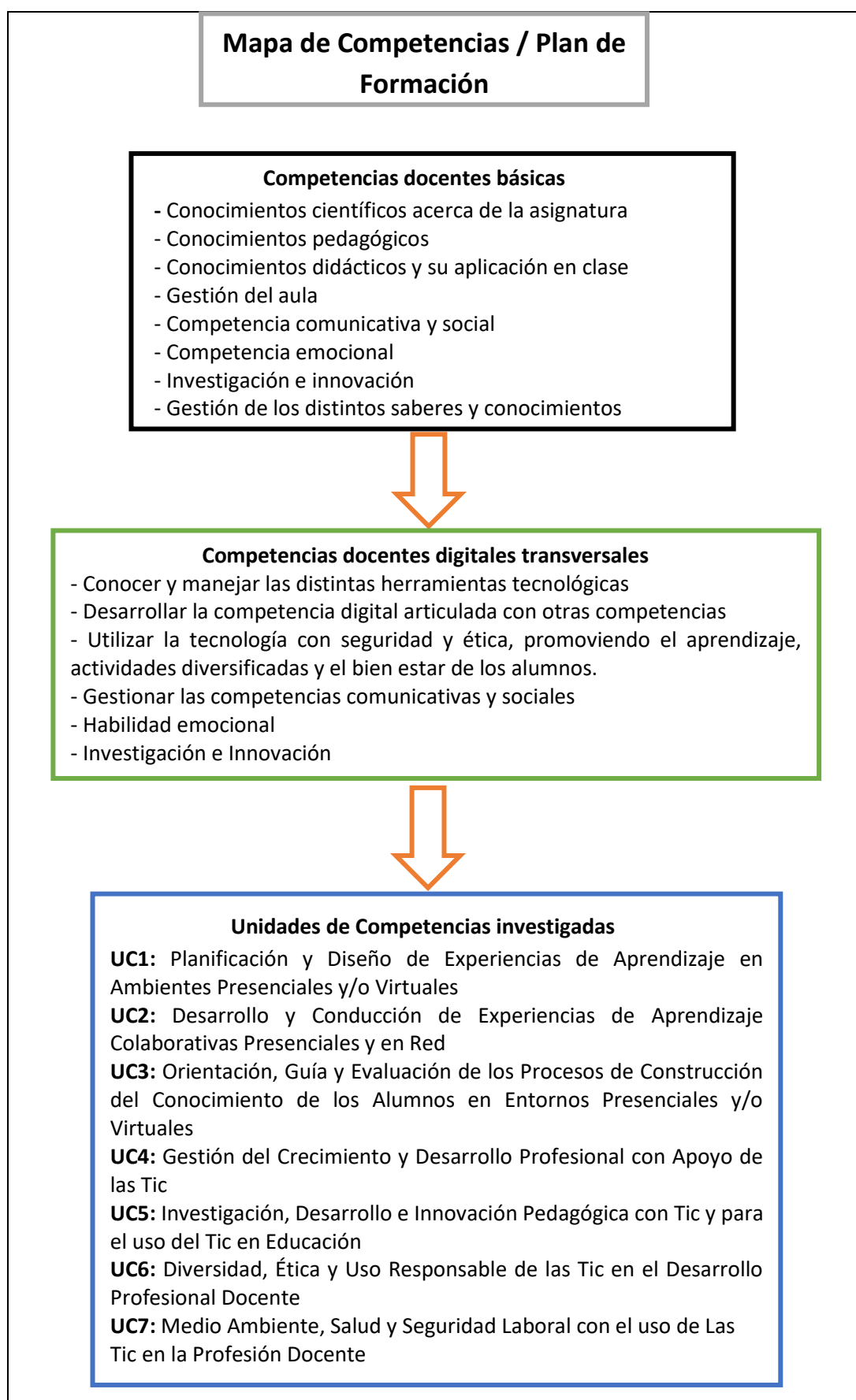


Figura 14. Mapa competencias /Pla de formación (Elaboración propia).

Objetivos del Plan de Formación

- Valorar las necesidades formativas del profesorado en los ámbitos pedagógicos y tecnológicos.
- Identificar las competencias docentes digitales desarrolladas y sus respectivos niveles.
- Trabajar y desarrollar las competencias básicas docentes.
- Identificar en práctica docente las unidades de competencias señaladas en el mapa.
- Discutir y desplegar cada unidad competencial articulando con la práctica del profesorado.
- Establecer las herramientas tecnológicas asociadas a las actividades pedagógicas para la utilización del profesorado en el aula.

Actividades formativas

- Sondeo de conocimiento previo del profesorado.
- Teoría: Lecturas, discusiones y actividades acerca de la temática.
- Actividades prácticas: Discusiones, grupos de trabajo y dinámicas de grupo.
- Actividades implicando la comunidad educativa (Administradores, directores, etc).
- Rescatar la identidad profesional de los profesores y su importancia para el desarrollo profesional.

Evaluación

- Aplicación de los conocimientos en la práctica pedagógica.
- Intercambio de conocimientos y estrategias pedagógicas con el grupo de formación.
- Producir actividades que respalde la adquisición de las competencias básicas docentes.

- Elaborar actividades que respalde la adquisición de las competencias docentes digitales.
- Integración de las unidades de competencia en el aula.
- Desarrollar las competencias necesarias para hacerse formador.

El esquema presentado es un planteamiento, considerando los resultados del nuestro estudio y las competencias señaladas en el mapa de competencias. Sin embargo, sabemos que validar una propuesta formativa involucra otros aspectos tales como: en entorno de la institución, la administración y la dirección, políticas públicas, cuestiones presupuestarias y el perfil del profesorado.

Así pues, la propuesta formativa siempre intentará conciliar estos aspectos sin renunciar a su identidad y concepción genuinas que son los ejes que la sostiene. Tenemos claro que será un trabajo arduo, pero lleno de ilusión, realizaciones y logros.

8.2 Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, sabemos que al desarrollar una investigación o implementar un proyecto encontramos dificultades de distintas naturalezas y en diferentes grados, dependiendo del entorno, el momento social y político en que se empieza el proyecto o la investigación, las cuales podemos destacar:

- ✓ La relación del profesorado con la IES
- ✓ La inversión de la IES en recursos pedagógicos y tecnológicos
- ✓ Cuestiones presupuestarias
- ✓ Resistencia del profesorado
- ✓ Disponibilidad de tiempo (Profesores /IES)

Consideramos que estos puntos se destacaron por lo que se refiere a las limitaciones del estudio, en nuestra investigación podemos considerar que superamos las dificultades con mucha perseverancia y paciencia, conquistamos el grupo de profesores y logramos finalizar la investigación.

Sin embargo, podemos considerar que la difícil y débil relación del profesorado con la IES que inicialmente ha sido un impedimento se ha convertido en nuestro gran aliado, los momentos de las entrevistas eran casi terapéuticos para los profesores, incluso algunos nos han verbalizado.

Igualmente, la falta de tiempo disponible ha sido un punto de limitación fuerte en nuestra investigación, sobre todo para contestar al cuestionario con la debida dedicación que demandaba, ha sido exhaustivo la cantidad de correos electrónicos y mensajes que enviamos a los profesores aplazando la fecha de entrega y pidiendo que por favor lo contestara. En las entrevistas individuales, ha sido tranquilo pues adaptábamos a los horarios de los profesores seleccionados.

Por otra parte, destacamos que la resistencia del profesorado está intrínsecamente vinculada a la difícil relación establecida con la IES, los profesores reconocen sus necesidades formativas, pero tienen una herida abierta con la institución y su falta de cuidado con los docentes, generando mucha desmotivación. Los profesores no creen que la IES invertirá en la formación, también no encuentran tiempo en su jornada tan cargada de trabajo, asimismo la resistencia ha sido un punto de dificultad que hemos logrado superar y finalizar nuestra investigación con éxito.

8.3 Futuras líneas de investigación

Investigar acerca de las nuevas tecnologías en la educación ha sido muy interesante y apasionante, el contacto con la institución y los profesores, las entrevistas individuales onde el acercamiento y el vínculo más estrecho con los profesores se ha establecido y ha sido de hecho muy enriquecedor. Por otro lado, una investigación nunca es finalizada, ella nos suscita nuevas preguntas e indagaciones, abre puertas para nuevas líneas de investigación, estudio y nuevas descubiertas.

En ese sentido, a partir de nuestro estudio, puntuamos algunas posibles líneas de investigación futuras que darán continuidad al nuestro trabajo, entre ellas podemos destacar:

- ✓ La integración de las TIC enfocando en el aprendizaje de los alumnos considerando las demandas específicas de estos.
- ✓ La integración de las TIC en la formación inicial de los profesores y en las diferentes licenciaturas.
- ✓ Vincular las competencias docentes digitales al desarrollo profesional desde la formación universitaria a la actuación profesional.
- ✓ La integración de las TIC vinculada a la pedagogía y las distintas didácticas, convalidando su carácter pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29. Recuperado 27/9/2018 de: <http://www.sitiosur.cl/publicaciones/RevistaProposiciones/PRP-29/13ACEVES.DOC>.
- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-37.
- André, M.D. de; Lüdke, M. (2003). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.
- Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital: Autobiografía de una historia de vida docente. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-21. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Arias, M. (1999). "Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Enfermera*, vol. XVIII, (1), 37-57.
- Avitia, P., y Uriarte, I. (2017). Evaluación de la habilidad digital de los estudiantes universitarios: estado de ingreso y potencial educativo. *EDUTEC.Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (61),1-13.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., Trujillo, J. M. y Romero, J. M. (2019). Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos*, 36, 52-57.
- Belloni, M.L. (1995). A espetacularização da política e a educação para a cidadania. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 24, p. 23-39, 1995.
- Belloni, M.L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.
- Biesta (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: Ediciones SM
- Bisquerra, R. (2004) (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación* (12), 13-30.

- Bolívar, A., Fernández -Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), recuperado de <https://www.qualitative-research.net/fqs>
- Bozu, Z. y CANTO, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Cabero, J., y Ruiz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la Inclusión: Reformulando la Brecha Digital. *International Journal of Educational Research And Innovation. IJERI*, (9), 16-30.
- Cabero, J. (2017). La Formación en la era Digital: Ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(2), 41-64.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2018). Los Escenarios Tecnológicos en realidad aumentada (Ra): Posibilidades Educativas en Estudios Universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336.
- Caldeiro, M.C., Sarceda, C., y García, R. (2018). Innovación e investigación en educación superior: Desarrollo de competencias digitales y aplicación de metodologías activas en futuros docentes de FP. En R. Roig-Vila (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1212-1221). Barcelona: Octaedro.
- Carrera, F.X. y Coiduras, J.L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: Un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 12-20. doi: <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- CMSI (Cumbre Mundial para la Sociedad de la Información) (2003). *Declaración de Principios y Plan de Acción*, Ginebra. [Versión electrónica]. Recuperada el 25 de marzo de 2007.
- Colás Bravo, P. (1). La investigación en la práctica. *Revista De Investigación Educativa*, 15(2), 119-142. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/122611>
- Coll, C. (2004). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-12). Barcelona: Laertes.

- Contreras, J. y Pérez De Lara Ferrer, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cortés, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica en Hernández, Sancho y Rivas (coord.). *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*. (68-74). ESBIRNA-RECERCA, Universidad de Barcelona.
- De Garay, G. (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En: De Garay, G. (Coord.). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (pp. 16-26). México: Instituto Mora.
- De Garay, G. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México.
- De Villers, G. (1999). La historia de vida como método clínico. *Proposiciones*, 29, 1.
- Delgado-García, M.; Coronel, J.M. y Boza, Á. (2018). Un recorrido particular por la educación: Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educación*, 54(1), 101-121. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.921>>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.). *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El Correo de la Unesco.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (DEGC) (2016). *Resolución ENS/1356/2016, de 23 de mayo, por la que se da publicidad a la definición de la Competencia digital docente*. DOGC, 7133. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7133/1500245.pdf>
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (DEGC) (2018). *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <https://goo.gl/omDGjP>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(2), 3-24.
- Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Certificación de la competencia del profesorado universitario. Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.
- Durán, M.; Gutiérrez, I. y Prendes, M.P. (2016a). Análisis de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Durán, M.; Gutiérrez, I. y Prendes, M.P. (2016). Certificación de la competencia Tic del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. En *VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Dussel, I. (2016). Entrevista en La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1929399-ines-dussel-la-escuela-deberia-ser-elspacio-de-lo-difcil-pero-importante>
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press. 75-87.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Madrid: Fineo Editorial.
- EURYDICE. (2004) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- EURYDICE. (2004) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI, Educación secundaria inferior general*. Madrid, Secretaría General Técnica C.I.D.E.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: JRC - IPTS. Disponible (27/09/13) en: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>
- Galaz, A. (2011), "El profesor y su identidad profesional. ¿Obstáculos o facilitadores del cambio educativo?", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 37, 2. pp. 89-107
- Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín (Co): Fondo Editorial Universidad EAFIT
- García Gómez, M. S. (1) (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista De Investigación Educativa*, 17(1), 149-166. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/122321>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *Estatut d'Autonomia de Catalunya 2006* <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf> [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Acord de govern GOV/157/2014, de 25 de novembre, pel qual es crea el Projecte interdepartamental de competència digital docent*. DOGC Núm. 6759 - 27.11.2014 http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=675916&language=ca_ES [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2016). *Resolució ENS/1356/2016, de 23 de maig, per la qual es dona publicitat a la definició de la Competència digital docent*. DOGC Núm. 7133 - 2.6.2016 http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=730633&language=ca_ES [Consulta: 1 de febrer de 2018].

- GENERALITAT DE CATALUNYA (2020). *Agenda Digital per a Catalunya 2020* http://smartcatalonia.gencat.cat/web/.content/01_SmartCAT/documents/Agenda-Digital-per-a-Catalunya-2020.pdf [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2013). Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2013 <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-ambit-digital.pdf> [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2013). Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2013 <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf> [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOGC Núm. 6900 de 26.6.2015 http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=696985&language=ca_ES [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 de 28.8.2015 http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=701354&language=ca_ES [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 89/2009, de 9 de juny, pel qual es regula l'acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació (ACTIC). ANNEX 2: Nivells de competències en matèria de tecnologies de la informació i la comunicació. DOGC núm. 5398 de 1.6.2009 http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=476644 [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Llei 12/2009, d'Educació <https://www.parlament.cat/document/catalog/48041.pdf> [Consulta: 1 de febrer de 2018].
- Gewerc, A. y Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323-347.
- González, M.A., Perdomo, K.V., Pascuas, Y.S.(2017).Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: Una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13, 144-154.

- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2007). Series editors' preface. In Day, Ch.; Sammons, P.; Stobart, G.; Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness* (pp. xi-xv). Berkshire: Mc-Graw Hill Education.
- Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- GUNI (2009). *Debate on higher education's visions and actions to strengthen social transformation's role*. Audiovisual presentado por la GUNI en la Conferencia mundial de la Educación Superior de la UNESCO – WCHE 2009. París [en línea]. Disponible en: <http://vimeo.com/5782873> [Consultado: 30 septiembre 2009].
- Gutiérrez, A.; Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro., *Revista de Educación*, 352. Mayo-agosto 2010, p.991-17.
- Guzman, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 14 (I).
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., y López-Cobo, I. (2017). Undergraduate Students' Perspectives on Digital Competence and Academic Literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*. 74, 196-204. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
- Hall, R., Atkins, L., y Fraser, J. (2014). Defining a Self-Evaluation Digital Literacy for Secondary Educators: the DigiLit Leicester Project. *Research in Learning Technology*, 22, 21440. doi: <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Martín, A. (2008). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En A. García Valcárcel (Coord.), *Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la Innovación Educativa* (pp. 33-55). Salamanca: Aquilafuente.
- Hernández-Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, 26-35.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI; 1985.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI; 1986.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Eds), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal. 181-207.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2011). La Formación Pedagógica del Docente Universitario. *Educación*, Santa María, Vol. 36(3), pp. 387-396. URL: <http://www.nebrija.com/medios/encuentrosterceraclase/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Art%C3%ADculo-para-los-V-Encuentros-enla-Tercera-Clase.pdf>.
- Imbernón, F. y Canto Herrera, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica* [online]. 2013, n.41, pp.2-12. ISSN 2007-7033.
- Imbernón, F., Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 1-12. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_espana_y_latinoamerica
- INCAT (2015) *Definición de la competencia Digital Docente para el profesorado no universitario de Cataluña* aprobado por acuerdo de gobierno de la Generalitat en fecha 29 de Diciembre de 2015 y pendiente de publicación en el DOGC. Recuperado de <http://www.agenciaincat.la/?p=18134>
- INTEF (2013) Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela, 2013. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente V 2.0*. Recuperado de <https://www.dctest.org/uploads/6/8/7/0/68701431/marcocomuncompedigidocv2.pdf>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente* Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Octubre 2017*. Recuperado de <https://bit.ly/2DUPvHa>
- Johannesen, M.; Øgrim, L. y Giæver, T.H. (2014). Notion in motion: Teachers’ digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 300-312.
- Kumar, A., y Kumar, G. (2018). The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as A Change Agent for Education. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges For Sustainable Development*, 1(1), 76-83.
- Laskaris, D., Kalogiannakis, M., y Heretakis, E. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(4), 339-353.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lázaro, J. L., Gisbert, M., y Silva, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 1-14. DOI: [dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091](https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Le Boterf, G. (2008) *Repenser la compétence - Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Les Editions d'Organisation. France: Eyrolles.
- Leiva, J. J., y Moreno, N. M. (2015). Recursos y estrategias educativas basadas en el uso de hardware de bajo coste y software libre: una perspectiva pedagógica intercultural. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15, 37-50.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 1-64.
- López Belmonte, J. Pozo Sánchez, S.; Morales M.B. y López Meneses, E. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 67, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327> Página 3/ 15
- López, M., y Bernal, C. (2018). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (11), 83-100.
- Maquilón, J.J., Mirete, A.B., y Avilés, M.(2017). La Realidad Aumentada (RA).Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-204.
- Marquès, P. (2008a). Impacto de las Tics en la enseñanza universitaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 11 [en línea]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/87133>
- Marquès, P. (2008b). *Las competencias digitales de los docentes* [en línea]. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB (Tesis doctoral inédita).
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y su formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1-17. Consulta en línea: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=958>
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista educación inclusiva*,

vol. 5, 1, 159-174. Consulta en línea:
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/actual.htm>

- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- MECD (2013). *Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*. Disponible (08/10/13) en:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- Medellín, M.L., Gómez, J.A.(2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e innovación*, 6, 12-21.
- Medina, A., y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Mingorance, A. C., Trujillo, J. M., Cáceres, M. P., y Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario: deficiencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9, 129-136.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [1992]: *La formación del profesor universitario*. M.E.C., Madrid.
- Montero, L. y Gewerc, A. (eds.) (2013). *Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC*. Barcelona: Graó.
- Morán, R., Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T., y Ortiz, J. C. (2015). Evaluación de las Competencias Docentes de Profesores Formados en Instituciones de Educación Superior: El Caso de la Asignatura de Tecnología en la Enseñanza Secundaria. *Formación Universitaria*, 8(3), 57-64. DOI: 10.4067/S0718-50062015000300007.
- Moreno Romero, A. (2006): La alfabetización digital: nuevos desafíos, nuevas oportunidades, en CASADO ORTIZ, R. (coord.). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Fundación Telefónica. Madrid.
- Moreno, M.D., Gabarda, V., y Rodríguez, A.M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 253-270.
- Moreno, N., López, E., y Leiva, J.(2018). El uso de tecnologías emergentes como recursos didácticos en ámbitos educativos. *International Studies on Law and Education*, 29 (30), 131-146.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

- OECD (2014). TALIS 2013. *Results: In international Perspective on Teaching and Learning*. [Online] Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf> [Consultado el 15 de junio de 2019].
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- ONU-ITU (2004) "Report on the Geneva phase of the World Summit on the Information Society Geneva-Palexpo, 10-12 December 2003" World Summit on the information Society. Geneva 2003-Tunis 2005. [EN] <http://www.itu.int/ws>
- Padilla-Hernández, A.L.; Gámiz-Sánchez, V.M. y Romero-López, M.A. (2018). Selección de categorías para el estudio de la evolución de la competencia digital docente del profesorado en Educación Superior. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 55-67. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/327881>
- Padilla-Hernández, A.L.; Gámiz-Sánchez, V.M. y Romero-López, M.A. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *RISTI. Revista Ibérica de Tecnologías y Sistemas de Información*, 32, 1-16. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.32.1-16>
- Parlamento Europeo (2002). *Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council adopting a multiannual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)* COM(2002) 751 final 2002/0303 (COD) Brussels, 19.12.2002
- Parlamento Europeo (2006). *Recomendación 2006/962/CE de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible (01/07/13) en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Patton MQ. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pedone, C. El trabajo de campo y los métodos cualitativos. Necesidades nuevas reflexiones desde las geografías latinoamericanas. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales*, 2000; 57. <http://ub.es/geocrit/sn-57.htm> (Acceso el 12/02/2007).
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J., y Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 175-191.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*, Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2007). *Utilizar las nuevas tecnologías. En Diez nuevas competencias para enseñar* (5ª ed.), pp. 107-120. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pérsico, M. y Contín, S.A (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado? *Comunicar*, 24, 2005, *Revista científica de Comunicación y Educación*; ISSN:1134-3478; 24, páginas 177-182.
- Pozos, K. V. (2010). *La Competencia Digital del Profesorado Universitario para la Sociedad del Conocimiento: Aproximación a un Modelo y Validación de un Cuestionario de LA UNIVERSITAT: UNA INSTITUCIÓ DE LA SOCIETAT*detección de necesidades. Departamento Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pozos, K. V. (2011). *Tecnologías emergentes, competencias digitales relevantes para el profesorado universitario en la sociedad del conocimiento*. Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa-JUTE11: La formación e investigación en el campo de la Tecnología Educativa. Demandas y expectativas. Sevilla: España.
- Pozos, K.V. (2016) *Evaluación de las necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.UAB.
- Pozos, K.V. y Tejada, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: Niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <<https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>>
- Prendes, M.P.; Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <<https://doi.org/10.6018/red/56/7>>
- Prieto, M. p. (2004). La construcción de la Identidad Profesional del docente: Un Desafío Permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1): 24-49, 2004.
- Raquimán, P. (2014). Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC: Relatos de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 75-90. <https://doi.org/10.35362/rie650394>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Sevilla: Joint Research Centre. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
- Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Información* Nº 6 Mayo /Agosto 2003 - Documentos - Plan de Acción Primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información – Ginebra – Diciembre 2003
- Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P., y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en

- Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, 10, 317-333.
- Rodríguez, E., y Pedraja, L. (2017) Relación entre el liderazgo transformacional y el clima orientado al servicio de los estudiantes: Evidencia exploratoria desde Chile. *Interciencia*, 42(10), 633-640.
- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Mas allá de la formación continua: El Desarrollo Profesional Docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Sánchez, C., y Castellanos, A. (2013). Las competencias profesionales del tutor virtual ante las tecnologías emergentes de la sociedad del conocimiento. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (44), 1-15.
- Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A., y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>.
- Silva, J., Lázaro, J. L., Miranda, P., y Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Opción*, 34(86), 423-449.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales I. Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2004). Gerar e gerir competencias profissionais-Trabalho e Orientação. Ponencia presentada en el VI Congresso Internacional de Formação para o trabalho Norte de Portugal/Galizia, Porto (Portugal) 26-27 noviembre 2004
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*. 13(2), 1-15.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias, en C. Marcelo (Coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 23-47). Barcelona: Editorial Davinci.
- Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.). (2007). *Formación de Formadores. Tomo 1. Escenario Aula*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Tejada, J. y Pozos, K.V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 41-67.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Torre, J.C. (2019) (Coord.). *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*. Juan Carlos Torre Puente (coord.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2019, p. 20.

- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>.
- UNESCO (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. París: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio*. 15 de octubre de 2003.
- UNESCO (2005). *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Disponible (08/08/13) en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Repensar las políticas culturales. Informe Mundial 2018*. París: UNESCO
- UNESCO. (2008). *Competency standards modules. ICT competency standards for teachers*. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>
- Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Nómadas*, 36, 13-25.
- Valencia-Molina, T.; Serna-Collazos, A.; Ochoa-Angrino, S.; Caicedo-Tamayo, A.M.; Montes-González, J.A. y Chávez-Vescance, J.D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4757>>.
- Vallées, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Den Beemt, A.A.J. y Diepstraten, I. (2015). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 10, 92-93, 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.017>
- Velasco H. y Díaz de Rada A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Veletsianos, G.; Kimmons, R. y French, K. (2013). Instructor experiences with a social networking site in a higher education setting: Expectations, frustrations, appropriation, and compartmentalization. *Educational Technology Research & Development*, 61(2), 255-278. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9284-z>

- Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Vygotsky L. (1984) *A formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Vygotsky L. (2009): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Zabalza, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

ANEXOS

Índice Anexos

PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN

Carta invitación final profesores
Sistema categorías 1
Sistema categorías 2
Preguntas abiertas cuestionario
Diseño triangulación
Cuestionario de Detección de necesidades formativas CDD.
Revisión cuestionario
Revisión dispositivo recogida información
Guion entrevista

ANÁLISIS CUANTITATIVO

0. Resultados descriptivos cuestionario
1. 2. Resultados inferenciales cuestionario
2. Resultados correlaciones cuestionario
3. Resultados: Tablas y gráficos
4. Resultados correlaciones 2020
5. Resultados t-test globales

ANÁLISIS CUALITATIVO

Transcripciones entrevista profesores y directivos
Transcripciones *focus group*

Frecuencias

Estadísticos

		UNIVERSIDAD	Genero	Categoria docente	dedicacion laboral	Formacion inicial
N	Válidos	24	26	26	26	25
	Perdidos	2	0	0	0	1

Estadísticos

		Otras titulaciones	Formacion continua pedagogica	Formación continua Tic-medios	Experiencia docente	Tipoexperiencia docente universidad
N	Válidos	21	26	26	16	26
	Perdidos	5	0	0	10	0

Tabla de frecuencia

UNIVERSIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	76,9	83,3	83,3
	2	4	15,4	16,7	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,7		
Total		26	100,0		

Genero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	15	57,7	57,7	57,7
	mjuer	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Categoria docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	profesor	17	65,4	65,4	65,4
	coordinador	5	19,2	19,2	84,6
	director	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

dedicacion laboral

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
tiempo completo	10	38,5	38,5	38,5
Válidos tiempo parcial	16	61,5	61,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Formacion inicial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
diplomado	1	3,8	4,0	4,0
Válidos licenciado/grado	24	92,3	96,0	100,0
Total	25	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	1	3,8		
Total	26	100,0		

Otras titulaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Postgrado	3	11,5	14,3	14,3
Válidos Master	6	23,1	28,6	42,9
Doctorado	12	46,2	57,1	100,0
Total	21	80,8	100,0	
Perdidos Sistema	5	19,2		
Total	26	100,0		

Formacion continua pedagogica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	15	57,7	57,7	57,7
Válidos no	11	42,3	42,3	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Formación continua Tic-medios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	18	69,2	69,2	69,2
Válidos no	8	30,8	30,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Experiencia docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos primaria	2	7,7	12,5	12,5
FP	6	23,1	37,5	50,0
Bachi/FP	2	7,7	12,5	62,5
Primari/secundaria	4	15,4	25,0	87,5
empresa	2	7,7	12,5	100,0
Total	16	61,5	100,0	
Perdidos Sistema	10	38,5		
Total	26	100,0		

Tipoexperiencia docente universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos presencial	19	73,1	73,1	73,1
mixta	7	26,9	26,9	100,0
Total	26	100,0	100,0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=Edad UC1_B.1D UC1_B.1N UC1_B.2D UC1_B.2N UC1_B.3D UC1_B.3N UC1_B.4D UC1_B.4N UC1_B.5D UC1_B.5N UC1_P.1D UC1_P.1N UC1_P.2D UC1_P.2N UC1_P.3D UC1_P.3N UC1_P.4D UC1_P.4N UC1_P.5D UC1_P.5N UC1_P.6D UC1_P.6N UC1_P.7D UC1_P.7N UC1_GC.1D UC1_GC.1N UC1_GC.2D UC1_GC.2N UC1_GC.3D UC1_GC.3N UC1_GC.4D UC2_B.1D UC2_B.1N UC2_B.2D UC2_B.2N UC2_B.3D UC2_B.3N UC2_B.4D UC2_B.4N UC2_P.1D UC2_P.1N UC2_P.2D UC2_P.2N UC2_P.3D UC2_P.3N UC2_P.4D UC2_P.4N UC2_GC.1D UC2_GC.1N UC2_GC.2D UC2_GC.2N UC2_GC.3D UC2_GC.3N UC2_GC.4D UC2_GC.4N UC3_B.1D UC3_B.1N UC3_B.2D UC3_B.2N UC3_B.3D UC3_B.3N UC3_B.4D UC3_B.4N UC3_B.5D UC3_B.5N UC3_P.1D UC3_P.1N UC3_P.2D UC3_P.2N UC3_P.3D UC3_P.3N UC3_P.4D UC3_P.4N UC3_GC.1D UC3_GC.1N UC3_GC.2D UC3_GC.2N UC3_GC.3D UC3_GC.3N UC4_B.1D UC4_B.1N UC4_B.2D UC4_B.2N UC4_B.3D UC4_B.3N UC4_B.4D UC4_B.4N UC4_P.1D UC4_P.1N UC4_P.2D UC4_P.2N UC4_P.3D UC4_P.3N UC4_GC.1D UC4_GC.1N UC4_GC.2D UC4_GC.2N UC4_GC.3D UC4_GC.3N UC5_B.1D UC5_B.1N UC5_B.2D UC5_B.2N UC5_B.3D UC5_B.3N UC5_P.1D UC5_P.1N UC5_P.2D UC5_P.2N UC5_P.3D UC5_P.3N UC5_P.4D UC5_P.4N UC5_GC.1D UC5_GC.1N UC5_GC.2D UC5_GC.2N UC5_GC.3D UC5_GC.3N UC6_B.1D UC6_B.1N UC6_B.2D UC6_B.2N UC6_B.3D UC6_B.3N UC6_B.4D UC6_B.4N UC6_P.1D UC6_P.1N UC6_P.2D UC6_P.2N UC6_P.3D UC6_P.3N UC6_P.4D UC6_P.4N UC6_P.5D UC6_P.5N UC6_GC.1D UC6_GC.1N UC6_GC.2D UC6_GC.2N

UC7_B.1D UC7_B.1N UC7_B.2D UC7_B.2N UC7_P.1D UC7_P.1N UC7_P.2D UC7_P.2N
 UC7_P.3D UC7_P.3N UC7_GC.1D
 UC7_GC.1N UC7_GC.2D UC7_GC.2N, UC1Bdo to UC7GCne
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	26	30	74	49,69	10,814
UC1_B.1D	26	2	5	3,77	,951
UC1_B.1N	25	4	5	4,68	,476
UC1_B.2D	26	2	5	3,69	1,011
UC1_B.2N	25	3	5	4,68	,557
UC1_B.3D	26	1	5	3,27	,962
UC1_B.3N	26	3	5	4,38	,697
UC1_B.4D	26	1	5	3,58	1,065
UC1_B.4N	25	3	5	4,56	,651
UC1_B.5D	26	2	5	3,54	,948
UC1_B.5N	25	3	5	4,64	,569
UC1_P.1D	26	1	5	3,27	1,116
UC1_P.1N	25	3	5	4,68	,557
UC1_P.2D	25	2	5	3,80	1,000
UC1_P.2N	26	3	5	4,77	,587
UC1_P.3D	26	1	5	3,19	1,266
UC1_P.3N	26	3	5	4,65	,629
UC1_P.4D	26	1	5	3,23	1,107
UC1_P.4N	26	3	5	4,62	,571
UC1_P.5D	26	1	5	2,92	1,093
UC1_P.5N	26	2	5	4,38	,852
UC1_P.6D	26	1	5	2,50	1,175
UC1_P.6N	26	2	5	4,35	,797
UC1_P.7D	26	1	4	3,12	,816
UC1_P.7N	26	3	5	4,58	,643
UC1_GC.1D	26	1	4	3,04	1,113
UC1_GC.1N	26	3	5	4,58	,578
UC1_GC.2D	26	1	5	3,08	1,197
UC1_GC.2N	25	3	5	4,60	,707
UC1_GC.3D	26	1	5	3,15	1,156
UC1_GC.3N	26	3	5	4,65	,562
UC1_GC.4D	26	1	5	2,65	1,263

UC2_B.1D	26	1	5	3,42	1,102
UC2_B.1N	26	3	5	4,54	,647
UC2_B.2D	26	2	5	3,77	,863
UC2_B.2N	26	3	5	4,69	,549
UC2_B.3D	26	1	5	3,58	,945
UC2_B.3N	26	3	5	4,69	,618
UC2_B.4D	26	1	5	3,85	1,008
UC2_B.4N	26	3	5	4,65	,629
UC2_P.1D	26	1	4	2,92	1,129
UC2_P.1N	26	2	5	4,38	,804
UC2_P.2D	26	1	5	3,15	1,008
UC2_P.2N	26	3	5	4,46	,706
UC2_P.3D	26	1	5	3,04	1,076
UC2_P.3N	26	3	5	4,50	,762
UC2_P.4D	26	1	5	3,38	1,023
UC2_P.4N	26	3	5	4,50	,648
UC2_GC.1D	25	1	4	2,52	,963
UC2_GC.1N	26	2	5	4,19	,849
UC2_GC.2D	26	1	4	2,58	,902
UC2_GC.2N	26	2	5	4,38	,804
UC2_GC.3D	26	1	5	2,73	1,251
UC2_GC.3N	26	3	5	4,31	,838
UC2_GC.4D	26	1	5	2,73	1,116
UC2_GC.4N	26	3	5	4,42	,857
UC3_B.1D	26	1	4	2,65	1,093
UC3_B.1N	26	2	5	4,23	,908
UC3_B.2D	26	1	4	2,62	1,023
UC3_B.2N	26	1	5	4,04	1,076
UC3_B.3D	26	1	5	3,08	,977
UC3_B.3N	26	2	5	4,35	,745
UC3_B.4D	26	1	4	2,58	,902
UC3_B.4N	26	1	5	4,12	,993
UC3_B.5D	26	1	5	3,04	1,399
UC3_B.5N	26	3	5	4,42	,758
UC3_P.1D	26	1	5	3,04	,999
UC3_P.1N	26	2	5	4,31	,788
UC3_P.2D	25	1	5	2,88	1,013
UC3_P.2N	26	2	5	4,27	,874
UC3_P.3D	26	1	4	2,62	,852
UC3_P.3N	26	2	5	4,15	,834
UC3_P.4D	26	1	5	2,69	1,087
UC3_P.4N	26	1	5	4,19	,981

UC3_GC.1D	26	1	5	2,96	,871
UC3_GC.1N	26	2	5	4,31	,838
UC3_GC.2D	26	1	4	2,69	,788
UC3_GC.2N	26	2	5	4,19	,939
UC3_GC.3D	26	1	5	3,12	1,211
UC3_GC.3N	26	2	5	4,31	,928
UC4_B.1D	26	1	5	3,85	1,008
UC4_B.1N	26	3	5	4,73	,604
UC4_B.2D	26	2	5	3,65	,936
UC4_B.2N	26	3	5	4,58	,758
UC4_B.3D	26	1	5	3,15	1,120
UC4_B.3N	26	3	5	4,62	,697
UC4_B.4D	26	2	5	3,96	,824
UC4_B.4N	26	3	5	4,58	,703
UC4_P.1D	26	1	5	3,62	,983
UC4_P.1N	26	3	5	4,73	,533
UC4_P.2D	26	1	5	3,00	1,166
UC4_P.2N	26	3	5	4,42	,809
UC4_P.3D	26	2	5	3,85	,834
UC4_P.3N	26	3	5	4,58	,703
UC4_GC.1D	26	1	5	2,81	1,096
UC4_GC.1N	26	2	5	4,27	,962
UC4_GC.2D	26	1	5	3,04	,999
UC4_GC.2N	26	3	5	4,35	,846
UC4_GC.3D	26	1	5	2,92	1,197
UC4_GC.3N	26	2	5	4,12	,993
UC5_B.1D	26	3	5	4,04	,720
UC5_B.1N	26	3	5	4,65	,629
UC5_B.2D	26	1	5	3,77	1,032
UC5_B.2N	26	3	5	4,54	,647
UC5_B.3D	26	1	5	3,08	1,412
UC5_B.3N	26	2	5	4,08	,977
UC5_P.1D	26	1	5	2,54	1,303
UC5_P.1N	26	1	5	3,81	1,132
UC5_P.2D	26	1	5	2,92	1,324
UC5_P.2N	26	1	5	4,12	1,107
UC5_P.3D	26	1	5	2,77	1,177
UC5_P.3N	26	2	5	4,19	,895
UC5_P.4D	26	1	5	3,15	1,255
UC5_P.4N	26	3	5	4,42	,809
UC5_GC.1D	26	2	5	3,54	,989
UC5_GC.1N	26	3	5	4,50	,762

UC5_GC.2D	26	1	5	2,77	,992
UC5_GC.2N	26	2	5	3,96	,958
UC5_GC.3D	26	1	5	2,42	1,206
UC5_GC.3N	26	1	5	3,85	1,223
UC6_B.1D	26	3	5	4,08	,744
UC6_B.1N	26	3	5	4,62	,637
UC6_B.2D	25	3	5	4,00	,645
UC6_B.2N	26	3	5	4,73	,604
UC6_B.3D	26	2	5	3,73	,962
UC6_B.3N	26	2	5	4,50	,812
UC6_B.4D	26	1	5	3,50	1,030
UC6_B.4N	26	3	5	4,50	,648
UC6_P.1D	26	1	5	3,46	1,240
UC6_P.1N	26	1	5	4,27	1,041
UC6_P.2D	26	1	5	3,35	1,164
UC6_P.2N	26	1	5	4,35	,977
UC6_P.3D	26	2	5	3,92	,977
UC6_P.3N	26	3	5	4,62	,571
UC6_P.4D	26	2	5	4,00	,980
UC6_P.4N	26	3	5	4,65	,629
UC6_P.5D	26	2	5	4,00	,849
UC6_P.5N	26	3	5	4,65	,629
UC6_GC.1D	26	1	5	3,65	1,129
UC6_GC.1N	26	3	5	4,62	,697
UC6_GC.2D	26	1	5	4,31	,928
UC6_GC.2N	26	1	5	4,62	,852
UC7_B.1D	26	1	5	3,42	,945
UC7_B.1N	26	2	5	4,54	,811
UC7_B.2D	26	2	5	3,42	,902
UC7_B.2N	26	3	5	4,54	,706
UC7_P.1D	26	1	5	3,12	1,275
UC7_P.1N	26	2	5	4,38	,804
UC7_P.2D	26	2	5	3,73	,827
UC7_P.2N	26	3	5	4,50	,762
UC7_P.3D	26	1	5	3,31	1,050
UC7_P.3N	26	2	5	4,46	,859
UC7_GC.1D	26	1	5	2,69	1,225
UC7_GC.1N	26	2	5	4,38	,898
UC7_GC.2D	26	1	4	2,88	1,071
UC7_GC.2N	26	2	5	4,31	,970
UC1Bdo	26	1,80	5,00	3,5692	,87213
UC1Pdo	26	1,14	4,71	3,1474	,94560

UC1GCdo	26	1,00	4,50	2,9808	1,00480
UC2Bdo	26	2,00	5,00	3,6538	,77806
UC2Pdo	26	1,00	4,25	3,1250	,80078
UC2GCdo	26	1,25	4,00	2,6506	,78316
UC3Bdo	26	1,20	4,00	2,8923	,76364
UC3Pdo	26	1,50	4,25	2,8045	,76301
UC3GCdo	26	1,67	4,33	2,9231	,72607
UC4Bdo	26	2,25	5,00	3,6538	,74524
UC4Pdo	26	2,33	5,00	3,4872	,77305
UC4GCdo	26	1,00	5,00	2,9231	1,03412
UC5Bdo	26	2,00	5,00	3,6282	,81282
UC5Pdo	26	1,00	5,00	2,8462	1,07256
UC5GCdo	26	1,33	5,00	2,9103	,89719
UC6Bdo	26	2,50	5,00	3,8205	,67770
UC6Pdo	26	2,00	5,00	3,7462	,83820
UC6GCdo	26	2,00	5,00	3,9808	,81830
UC7Bdo	26	2,00	5,00	3,4231	,79614
UC7Pdo	26	1,33	5,00	3,3846	,94607
UC7GCdo	26	1,00	4,50	2,7885	1,08787
UC1Bne	26	3,00	5,00	4,5385	,53597
UC1Pne	26	3,00	5,00	4,5714	,53605
UC1GCne	26	3,00	5,00	4,6218	,57505
UC2Bne	26	3,00	5,00	4,6442	,52997
UC2Pne	26	2,75	5,00	4,4615	,65074
UC2GCne	26	3,25	5,00	4,3269	,66996
UC3Bne	26	2,50	5,00	4,2577	,70210
UC3Pne	26	2,25	5,00	4,2308	,72430
UC3GCne	26	2,33	5,00	4,2692	,79453
UC4Bne	26	3,00	5,00	4,6250	,59687
UC4Pne	26	3,33	5,00	4,5769	,53796
UC4GCne	26	2,67	5,00	4,2436	,86696
UC5Bne	26	3,00	5,00	4,4231	,64331
UC5Pne	26	2,25	5,00	4,1346	,86090
UC5GCne	26	2,33	5,00	4,1026	,86805
UC6Bne	26	2,75	5,00	4,5865	,62025
UC6Pne	26	3,00	5,00	4,5077	,61769
UC6GCne	26	2,00	5,00	4,6154	,68275
UC7Bne	26	2,50	5,00	4,5385	,70602
UC7Pne	26	2,67	5,00	4,4487	,77713
UC7GCne	26	2,00	5,00	4,3462	,88056
N válido (según lista)	23				

Correlaciones

		UC1B do	UC1P do	UC1G Cdo	UC2B do	UC2P do	UC3B do	UC3P do	UC3G Cdo	UC4B do	UC4P do	UC4G Cdo	UC5B do	UC5P do	UC5G Cdo	UC6B do	UC6P do	UC6G Cdo	UC7B do	UC7P do	UC7G Cdo	UC1B ne	UC1P ne	UC2B ne	UC2P ne
UC1Bdo	Correlación	1	,901**	,650**	,818**	,785**	,708**	,738**	,316	,561**	,593**	,441*	,401*	,521**	,436*	,343	,359	,201	,642**	,429*	,355	,078	,281	,365	,396*
	Sig.		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,116	,003	,001	,024	,042	,006	,026	,086	,072	,325	,000	,029	,075	,705	,164	,067	,045
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pdo	Correlación	,901**	1	,781**	,839**	,851**	,763**	,788**	,365	,676**	,670**	,564**	,574**	,691**	,562**	,452*	,420*	,284	,714**	,487*	,499**	,156	,376	,469*	,443*
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,066	,000	,000	,003	,002	,000	,003	,020	,032	,159	,000	,012	,010	,447	,059	,016	,024
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1GCdo	Correlación	,650**	,781**	1	,675**	,634**	,625**	,689**	,437*	,488*	,596**	,640**	,668**	,767**	,586**	,373	,426*	,285	,411*	,352	,609**	,013	,223	,235	,114
	Sig.	,000	,000		,000	,001	,001	,000	,026	,011	,001	,000	,000	,000	,002	,061	,030	,158	,037	,078	,001	,951	,274	,247	,581
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bdo	Correlación	,818**	,839**	,675**	1	,790**	,689**	,822**	,405*	,553**	,558**	,570**	,452*	,458*	,407*	,483*	,495*	,437*	,674**	,324	,247	,278	,346	,447*	,308
	Sig.	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,040	,003	,003	,002	,020	,019	,039	,012	,010	,026	,000	,106	,224	,169	,083	,022	,125
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pdo	Correlación	,785**	,851**	,634**	,790**	1	,782**	,734**	,252	,633**	,722**	,596**	,658**	,669**	,568**	,470*	,505**	,462*	,580**	,532**	,456*	,261	,333	,439*	,557**
	Sig.	,000	,000	,001	,000		,000	,000	,214	,001	,000	,001	,000	,000	,002	,015	,008	,018	,002	,005	,019	,198	,097	,025	,003
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Bdo	Correlación	,708**	,763**	,625**	,689**	,782**	1	,760**	,268	,579**	,644**	,499**	,526**	,621**	,375	,582**	,473*	,464*	,525**	,676**	,540**	,265	,304	,430*	,482*
	Sig.	,000	,000	,001	,000	,000		,000	,185	,002	,000	,009	,006	,001	,059	,002	,015	,017	,006	,000	,004	,191	,131	,028	,013
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Pdo	Correlación	,738**	,788**	,689**	,822**	,734**	,760**	1	,579**	,487*	,533**	,658**	,475*	,584**	,465*	,507**	,573**	,418*	,731**	,512**	,480*	,349	,383	,301	,256
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,002	,012	,005	,000	,014	,002	,017	,008	,002	,034	,000	,008	,013	,080	,053	,135	,207
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3GCdo	Correlación	,316	,365	,437*	,405*	,252	,268	,579**	1	-,162	-,081	,590**	,145	,284	,330	,384	,370	,143	,347	,077	,223	,316	,387	,221	,099
	Sig.	,116	,066	,026	,040	,214	,185	,002		,429	,694	,002	,478	,160	,100	,053	,063	,485	,083	,708	,273	,115	,051	,279	,629
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Bdo	Correlación	,561**	,676**	,488*	,553**	,633**	,579**	,487*	-,162	1	,837**	,345	,555**	,606**	,445*	,248	,212	,325	,518**	,438*	,375	,315	,426*	,480*	,466*
	Sig.	,003	,000	,011	,003	,001	,002	,012	,429		,000	,085	,003	,001	,023	,221	,298	,105	,007	,025	,059	,117	,030	,013	,016
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Pdo	Correlación	,593**	,670**	,596**	,558**	,722**	,644**	,533**	-,081	,837**	1	,549**	,653**	,673**	,559**	,208	,318	,384	,464*	,493*	,579**	,075	,156	,253	,317
	Sig.	,001	,000	,001	,003	,000	,000	,005	,694	,000		,004	,000	,000	,003	,309	,114	,053	,017	,010	,002	,715	,446	,213	,115
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCdo	Correlación	,441*	,564**	,640**	,570**	,596**	,499**	,658**	,590**	,345	,549**	1	,520**	,572**	,629**	,396*	,500**	,384	,333	,277	,358	,208	,385	,325	,189
	Sig.	,024	,003	,000	,002	,001	,009	,000	,002	,085	,004		,006	,002	,001	,045	,009	,053	,097	,171	,072	,309	,052	,105	,356

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5Bdo	Correlación	,401*	,574**	,668**	,452*	,658**	,526**	,475*	,145	,555**	,653**	,520**	1	,861**	,733**	,437*	,513**	,600**	,263	,610**	,579**	,227	,345	,385	,369
	Sig.	,042	,002	,000	,020	,000	,006	,014	,478	,003	,000	,006		,000	,000	,026	,007	,001	,194	,001	,002	,265	,084	,052	,064
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pdo	Correlación	,521**	,691**	,767**	,458*	,669**	,621**	,584**	,284	,606**	,673**	,572**	,861**	1	,834**	,385	,431*	,407*	,407*	,573**	,657**	,254	,425*	,432*	,425*
	Sig.	,006	,000	,000	,019	,000	,001	,002	,160	,001	,000	,002	,000		,000	,052	,028	,039	,039	,002	,000	,210	,030	,028	,031
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5GCdo	Correlación	,436*	,562**	,586**	,407*	,568**	,375	,465*	,330	,445*	,559**	,629**	,733**	,834**	1	,181	,302	,324	,457*	,388	,410*	,299	,384	,414*	,365
	Sig.	,026	,003	,002	,039	,002	,059	,017	,100	,023	,003	,001	,000	,000		,377	,134	,106	,019	,050	,037	,138	,053	,036	,067
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Bdo	Correlación	,343	,452*	,373	,483*	,470*	,582**	,507**	,384	,248	,208	,396*	,437*	,385	,181	1	,783**	,643**	,251	,677**	,439*	,466*	,516**	,520**	,545**
	Sig.	,086	,020	,061	,012	,015	,002	,008	,053	,221	,309	,045	,026	,052	,377		,000	,000	,215	,000	,025	,016	,007	,006	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Pdo	Correlación	,359	,420*	,426*	,495*	,505**	,473*	,573**	,370	,212	,318	,500**	,513**	,431*	,302	,783**	1	,727**	,179	,599**	,408*	,334	,425*	,338	,388*
	Sig.	,072	,032	,030	,010	,008	,015	,002	,063	,298	,114	,009	,007	,028	,134	,000		,000	,381	,001	,038	,095	,031	,091	,050
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6GCdo	Correlación	,201	,284	,285	,437*	,462*	,464*	,418*	,143	,325	,384	,384	,600**	,407*	,324	,643**	,727**	1	,120	,621**	,355	,554**	,495*	,468*	,487*
	Sig.	,325	,159	,158	,026	,018	,017	,034	,485	,105	,053	,053	,001	,039	,106	,000	,000		,558	,001	,075	,003	,010	,016	,012
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Bdo	Correlación	,642**	,714**	,411*	,674**	,580**	,525**	,731**	,347	,518**	,464*	,333	,263	,407*	,457*	,251	,179	,120	1	,351	,292	,279	,241	,300	,245
	Sig.	,000	,000	,037	,000	,002	,006	,000	,083	,007	,017	,097	,194	,039	,019	,215	,381	,558		,079	,147	,167	,236	,137	,228
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Pdo	Correlación	,429*	,487*	,352	,324	,532**	,676**	,512**	,077	,438*	,493*	,277	,610**	,573**	,388	,677**	,599**	,621**	,351	1	,639**	,333	,346	,324	,523**
	Sig.	,029	,012	,078	,106	,005	,000	,008	,708	,025	,010	,171	,001	,002	,050	,000	,001	,001	,079		,000	,097	,084	,107	,006
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCdo	Correlación	,355	,499**	,609**	,247	,456*	,540**	,480*	,223	,375	,579**	,358	,579**	,657**	,410*	,439*	,408*	,355	,292	,639**	1	,045	,039	,003	,207
	Sig.	,075	,010	,001	,224	,019	,004	,013	,273	,059	,002	,072	,002	,000	,037	,025	,038	,075	,147	,000		,826	,849	,988	,310
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Bne	Correlación	,078	,156	,013	,278	,261	,265	,349	,316	,315	,075	,208	,227	,254	,299	,466*	,334	,554**	,279	,333	,045	1	,808**	,687**	,693**
	Sig.	,705	,447	,951	,169	,198	,191	,080	,115	,117	,715	,309	,265	,210	,138	,016	,095	,003	,167	,097	,826		,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pne	Correlación	,281	,376	,223	,346	,333	,304	,383	,387	,426*	,156	,385	,345	,425*	,384	,516**	,425*	,495*	,241	,346	,039	,808**	1	,860**	,733**
	Sig.	,164	,059	,274	,083	,097	,131	,053	,051	,030	,446	,052	,084	,030	,053	,007	,031	,010	,236	,084	,849	,000		,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bne	Correlación	,365	,469*	,235	,447*	,439*	,430*	,301	,221	,480*	,253	,325	,385	,432*	,414*	,520**	,338	,468*	,300	,324	,003	,687**	,860**	1	,821**
	Sig.	,067	,016	,247	,022	,025	,028	,135	,279	,013	,213	,105	,052	,028	,036	,006	,091	,016	,137	,107	,988	,000	,000		,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pne	Correlación	,396*	,443*	,114	,308	,557**	,482*	,256	,099	,466*	,317	,189	,369	,425*	,365	,545**	,388*	,487*	,245	,523**	,207	,693**	,733**	,821**	1
	Sig.	,045	,024	,581	,125	,003	,013	,207	,629	,016	,115	,356	,064	,031	,067	,004	,050	,012	,228	,006	,310	,000	,000	,000	

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3Bne	Correlación	,187	,277	,027	,272	,424*	,464*	,285	,074	,437*	,224	,100	,383	,354	,248	,544**	,394*	,566**	,273	,483*	,100	,779**	,729**	,821**	,835**
	Sig.	,360	,171	,895	,178	,031	,017	,158	,718	,026	,272	,627	,054	,076	,222	,004	,046	,003	,177	,012	,626	,000	,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3Pne	Correlación	,015	,071	-,176	,072	,254	,256	,147	,035	,265	,071	-,015	,287	,186	,110	,497**	,390*	,590**	,179	,483*	,064	,728**	,651**	,652**	,730**
	Sig.	,943	,730	,391	,727	,210	,206	,474	,865	,191	,730	,940	,154	,363	,592	,010	,049	,002	,380	,012	,755	,000	,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3GCne	Correlación	-,168	-,149	-,248	-,075	-,060	-,043	-,043	,384	-,247	-,345	,069	-,052	-,008	,166	,380	,239	,306	-,019	,070	-,155	,698**	,590**	,593**	,575**
	Sig.	,411	,467	,222	,715	,770	,836	,833	,053	,223	,084	,736	,800	,969	,417	,055	,240	,129	,928	,736	,449	,000	,001	,001	,002
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4Bne	Correlación	,204	,244	,163	,253	,327	,382	,158	-,162	,590**	,368	,059	,409*	,414*	,302	,270	,106	,353	,189	,260	,073	,569**	,527**	,715**	,637**
	Sig.	,318	,230	,427	,212	,103	,054	,440	,431	,002	,064	,773	,038	,036	,134	,182	,607	,077	,354	,200	,722	,002	,006	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4Pne	Correlación	,335	,395*	,225	,432*	,445*	,456*	,291	-,030	,560**	,398*	,187	,490*	,420*	,314	,509**	,267	,556**	,263	,464*	,205	,618**	,594**	,784**	,723**
	Sig.	,094	,046	,269	,027	,023	,019	,149	,885	,003	,044	,361	,011	,033	,118	,008	,188	,003	,194	,017	,314	,001	,001	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4GCne	Correlación	,123	,156	,147	,273	,286	,166	,318	,320	,234	,200	,468*	,310	,307	,332	,507**	,551**	,543**	,125	,223	,120	,659**	,709**	,668**	,573**
	Sig.	,549	,447	,473	,177	,157	,417	,113	,110	,250	,326	,016	,123	,127	,097	,008	,004	,004	,543	,274	,558	,000	,000	,000	,002
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5Bne	Correlación	,209	,306	,286	,284	,372	,303	,288	,091	,512**	,364	,151	,602**	,538**	,438*	,367	,252	,586**	,274	,445*	,352	,674**	,608**	,625**	,622**
	Sig.	,304	,128	,156	,159	,061	,133	,153	,657	,007	,067	,461	,001	,005	,025	,065	,215	,002	,175	,023	,078	,000	,001	,001	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5Pne	Correlación	,152	,210	,174	,158	,156	,078	,218	,199	,274	,153	,035	,260	,402*	,439*	,222	,135	,309	,315	,224	,363	,647**	,489*	,482*	,523**
	Sig.	,458	,303	,396	,440	,447	,706	,285	,331	,175	,456	,867	,199	,042	,025	,277	,510	,125	,117	,270	,069	,000	,011	,013	,006
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5GCne	Correlación	,124	,185	,117	,163	,173	-,019	,191	,239	,222	,148	,069	,283	,333	,492*	,148	,114	,294	,388	,161	,285	,633**	,442*	,430*	,473*
	Sig.	,546	,366	,569	,426	,399	,927	,350	,240	,276	,471	,739	,161	,097	,011	,471	,579	,145	,050	,432	,158	,001	,024	,028	,015
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6Bne	Correlación	,101	,219	,063	,313	,209	,219	,208	,156	,338	,013	,104	,245	,246	,200	,512**	,267	,437*	,277	,214	-,090	,733**	,730**	,828**	,640**
	Sig.	,623	,283	,760	,119	,306	,283	,308	,447	,091	,950	,612	,228	,225	,327	,007	,187	,026	,170	,295	,661	,000	,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6Pne	Correlación	,191	,275	,148	,414*	,364	,205	,379	,334	,328	,148	,335	,380	,280	,220	,620**	,590**	,661**	,245	,332	,077	,731**	,780**	,696**	,603**
	Sig.	,351	,173	,469	,036	,068	,314	,056	,095	,102	,470	,094	,055	,167	,280	,001	,002	,000	,227	,097	,709	,000	,000	,000	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6GCne	Correlación	,033	,167	,011	,361	,311	,263	,275	,140	,337	,167	,249	,333	,203	,224	,457*	,361	,702**	,275	,248	-,020	,742**	,601**	,671**	,551**
	Sig.	,873	,414	,959	,070	,122	,195	,173	,496	,092	,415	,220	,097	,321	,271	,019	,070	,000	,175	,221	,924	,000	,001	,000	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7Bne	Correlación	,190	,215	,043	,316	,212	,216	,206	,162	,283	,025	,022	,223	,233	,290	,468*	,233	,382	,343	,296	-,054	,768**	,634**	,746**	,678**
	Sig.	,352	,291	,833	,115	,298	,290	,312	,429	,161	,902	,913	,273	,253	,151	,016	,251	,054	,086	,142	,793	,000	,001	,000	,000

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7Pne	Correlación	,226	,254	-,023	,223	,287	,282	,131	,024	,313	,132	-,027	,331	,294	,360	,406*	,223	,412*	,338	,463*	,006	,652**	,549**	,711**	,761**
	Sig.	,267	,211	,913	,273	,156	,162	,522	,906	,119	,520	,895	,099	,145	,071	,040	,274	,036	,091	,017	,975	,000	,004	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCne	Correlación	,343	,407*	,206	,386	,298	,129	,251	,168	,342	,222	,045	,196	,286	,387	,220	,135	,246	,510**	,114	,215	,479*	,357	,499**	,504**
	Sig.	,087	,039	,314	,051	,140	,530	,216	,411	,087	,275	,827	,336	,156	,051	,280	,512	,227	,008	,580	,291	,013	,073	,009	,009
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

		UC3Bne	UC3Pne	UC3GCne	UC4Bne	UC4Pne	UC4GCne	UC5Bne	UC5Pne	UC5GCne	UC6Bne	UC6Pne	UC6GCne	UC7Bne	UC7Pne	UC7GCne
UC1Bdo	Correlación	,187	,015**	-,168**	,204**	,335**	,123**	,209**	,152	,124**	,101**	,191*	,033*	,190**	,226*	,343
	Sig.	,360	,943	,411	,318	,094	,549	,304	,458	,546	,623	,351	,873	,352	,267	,087
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pdo	Correlación	,277**	,071	-,149**	,244**	,395**	,156**	,306**	,210	,185**	,219**	,275**	,167**	,215**	,254**	,407*
	Sig.	,171	,730	,467	,230	,046	,447	,128	,303	,366	,283	,173	,414	,291	,211	,039
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1GCdo	Correlación	,027**	-,176**	-,248	,163**	,225**	,147**	,286**	,174*	,117*	,063**	,148**	,011**	,043**	-,023**	,206
	Sig.	,895	,391	,222	,427	,269	,473	,156	,396	,569	,760	,469	,959	,833	,913	,314
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bdo	Correlación	,272**	,072**	-,075**	,253	,432**	,273**	,284**	,158*	,163**	,313**	,414**	,361*	,316*	,223*	,386*
	Sig.	,178	,727	,715	,212	,027	,177	,159	,440	,426	,119	,036	,070	,115	,273	,051
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pdo	Correlación	,424**	,254**	-,060**	,327**	,445	,286**	,372**	,156	,173**	,209**	,364**	,311**	,212**	,287**	,298*
	Sig.	,031	,210	,770	,103	,023	,157	,061	,447	,399	,306	,068	,122	,298	,156	,140
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Bdo	Correlación	,464**	,256**	-,043**	,382**	,456**	,166	,303**	,078	-,019**	,219**	,205**	,263**	,216**	,282	,129**
	Sig.	,017	,206	,836	,054	,019	,417	,133	,706	,927	,283	,314	,195	,290	,162	,530
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Pdo	Correlación	,285**	,147**	-,043**	,158**	,291**	,318**	,288	,218**	,191*	,208**	,379**	,275*	,206**	,131*	,251**
	Sig.	,158	,474	,833	,440	,149	,113	,153	,285	,350	,308	,056	,173	,312	,522	,216
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3GCdo	Correlación	,074	,035	,384*	-,162*	-,030	,320	,091**	,199	,239	,156	,334**	,140	,162	,024	,168
	Sig.	,718	,865	,053	,431	,885	,110	,657	,331	,240	,447	,095	,496	,429	,906	,411
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Bdo	Correlación	,437**	,265**	-,247*	,590**	,560**	,234**	,512*	,274	,222	,338**	,328	,337**	,283**	,313*	,342
	Sig.	,026	,191	,223	,002	,003	,250	,007	,175	,276	,091	,102	,092	,161	,119	,087

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Pdo	Correlación	,224**	,071**	-,345**	,368**	,398**	,200**	,364**	,153	,148**	,013	,148**	,167**	,025**	,132**	,222
	Sig.	,272	,730	,084	,064	,044	,326	,067	,456	,471	,950	,470	,415	,902	,520	,275
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCdo	Correlación	,100*	-,015**	,069**	,059**	,187**	,468**	,151**	,035**	,069	,104**	,335	,249**	,022**	-,027**	,045*
	Sig.	,627	,940	,736	,773	,361	,016	,461	,867	,739	,612	,094	,220	,913	,895	,827
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Bdo	Correlación	,383*	,287**	-,052**	,409*	,490**	,310**	,602*	,260	,283**	,245**	,380**	,333	,223**	,331**	,196*
	Sig.	,054	,154	,800	,038	,011	,123	,001	,199	,161	,228	,055	,097	,273	,099	,336
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pdo	Correlación	,354**	,186**	-,008**	,414*	,420**	,307**	,538**	,402	,333**	,246**	,280**	,203**	,233	,294**	,286
	Sig.	,076	,363	,969	,036	,033	,127	,005	,042	,097	,225	,167	,321	,253	,145	,156
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5GCdo	Correlación	,248*	,110**	,166**	,302*	,314**	,332	,438*	,439	,492*	,200**	,220**	,224**	,290**	,360	,387
	Sig.	,222	,592	,417	,134	,118	,097	,025	,025	,011	,327	,280	,271	,151	,071	,051
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Bdo	Correlación	,544	,497*	,380	,270*	,509*	,507**	,367**	,222	,148	,512	,620*	,457*	,468	,406	,220
	Sig.	,004	,010	,055	,182	,008	,008	,065	,277	,471	,007	,001	,019	,016	,040	,280
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Pdo	Correlación	,394	,390*	,239*	,106*	,267**	,551*	,252**	,135	,114	,267	,590**	,361**	,233*	,223	,135**
	Sig.	,046	,049	,240	,607	,188	,004	,215	,510	,579	,187	,002	,070	,251	,274	,512
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6GCdo	Correlación	,566	,590	,306	,353*	,556*	,543*	,586*	,309	,294	,437	,661	,702**	,382*	,412	,246**
	Sig.	,003	,002	,129	,077	,003	,004	,002	,125	,145	,026	,000	,000	,054	,036	,227
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Bdo	Correlación	,273**	,179**	-,019*	,189**	,263**	,125**	,274**	,315	,388**	,277*	,245	,275	,343*	,338*	,510
	Sig.	,177	,380	,928	,354	,194	,543	,175	,117	,050	,170	,227	,175	,086	,091	,008
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Pdo	Correlación	,483*	,483*	,070	,260	,464**	,223**	,445**	,224	,161*	,214*	,332	,248**	,296**	,463	,114**
	Sig.	,012	,012	,736	,200	,017	,274	,023	,270	,432	,295	,097	,221	,142	,017	,580
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCdo	Correlación	,100	,064**	-,155**	,073	,205*	,120**	,352*	,363	,285	-,090**	,077	-,020**	-,054**	,006*	,215*
	Sig.	,626	,755	,449	,722	,314	,558	,078	,069	,158	,661	,709	,924	,793	,975	,291
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Bne	Correlación	,779	,728	,698	,569	,618	,659	,674	,647	,633	,733	,731	,742	,768	,652	,479*
	Sig.	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,013
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pne	Correlación	,729	,651	,590	,527	,594	,709	,608	,489	,442*	,730	,780	,601	,634*	,549	,357**
	Sig.	,000	,000	,001	,006	,001	,000	,001	,011	,024	,000	,000	,001	,001	,004	,073

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bne	Correlación	,821	,652*	,593	,715*	,784*	,668*	,625	,482	,430*	,828	,696	,671	,746*	,711*	,499**
	Sig.	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,013	,028	,000	,000	,000	,000	,000	,009
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pne	Correlación	,835*	,730*	,575	,637	,723**	,573*	,622	,523	,473*	,640	,603	,551	,678*	,761	,504**
	Sig.	,000	,000	,002	,000	,000	,002	,001	,006	,015	,000	,001	,004	,000	,000	,009
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Bne	Correlación	1	,903	,614	,741	,738*	,631*	,679	,486	,445*	,760	,695	,724	,718	,745	,432**
	Sig.		,000	,001	,000	,000	,001	,000	,012	,023	,000	,000	,000	,000	,000	,027
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Pne	Correlación	,903	1	,612	,625	,646	,634	,691	,457	,470	,722	,769	,763	,666	,727	,356**
	Sig.	,000		,001	,001	,000	,001	,000	,019	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,074
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3GCne	Correlación	,614	,612	1	,292	,340	,630	,325	,515	,532	,587	,515	,518	,646	,588	,424
	Sig.	,001	,001		,148	,090	,001	,106	,007	,005	,002	,007	,007	,000	,002	,031
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Bne	Correlación	,741	,625	,292	1	,867	,557	,794	,540	,457**	,773	,537	,650*	,736*	,679	,438
	Sig.	,000	,001	,148		,000	,003	,000	,004	,019	,000	,005	,000	,000	,000	,025
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Pne	Correlación	,738	,646*	,340	,867*	1*	,611*	,846	,596	,515**	,813*	,680	,737*	,799*	,759	,547**
	Sig.	,000	,000	,090	,000		,001	,000	,001	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCne	Correlación	,631	,634	,630	,557	,611	1	,605	,566	,550	,684	,830*	,671	,605	,451	,418**
	Sig.	,001	,001	,001	,003	,001		,001	,003	,004	,000	,000	,000	,001	,021	,034
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Bne	Correlación	,679	,691	,325	,794	,846	,605	1	,748	,723**	,732	,720	,719**	,726**	,690*	,567
	Sig.	,000	,000	,106	,000	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pne	Correlación	,486	,457	,515	,540	,596	,566	,748	1	,940	,577	,506	,483	,699*	,594*	,833
	Sig.	,012	,019	,007	,004	,001	,003	,000		,000	,002	,008	,012	,000	,001	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5GCne	Correlación	,445	,470	,532	,457	,515	,550	,723	,940	1	,521	,521	,508	,679	,614*	,841
	Sig.	,023	,015	,005	,019	,007	,004	,000	,000		,006	,006	,008	,000	,001	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Bne	Correlación	,760	,722	,587	,773	,813	,684	,732	,577	,521	1	,805	,837	,894	,753	,547**
	Sig.	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,002	,006		,000	,000	,000	,000	,004

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Pne	Correlación	,695	,769	,515	,537*	,680	,830	,720	,506	,521	,805	1	,823	,687	,567	,451**
	Sig.	,000	,000	,007	,005	,000	,000	,000	,008	,006	,000		,000	,000	,002	,021
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6GCne	Correlación	,724	,763	,518	,650	,737	,671	,719	,483	,508	,837	,823	1	,717	,652	,496*
	Sig.	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,012	,008	,000	,000		,000	,000	,010
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Bne	Correlación	,718	,666	,646	,736	,799	,605	,726	,699	,679	,894	,687	,717	1	,903	,685*
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Pne	Correlación	,745	,727	,588	,679	,759	,451	,690	,594	,614	,753	,567	,652	,903	1	,641*
	Sig.	,000	,000	,002	,000	,000	,021	,000	,001	,001	,000	,002	,000	,000		,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCne	Correlación	,432	,356*	,424	,438	,547	,418	,567	,833	,841	,547	,451	,496	,685	,641	1
	Sig.	,027	,074	,031	,025	,004	,034	,003	,000	,000	,004	,021	,010	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

	Sig.	,029	,012			,005	,000	,008		,025	,010	,171	,001	,002	,050	,000	,001	,001			
UC7GCdo	R		,499**	,609**		,456*	,540**	,480*			,579**		,579**	,657**	,410*	,439*	,408*			,639**	
	Sig.		,010	,001		,019	,004	,013			,002		,002	,000	,037	,025	,038			,000	
		UC1Bd o	UC1Pd o	UC1GC do	UC2Bd o	UC2Pd o	UC3Bd o	UC3Pd o	UC3GC do	UC4Bd o	UC4Pd o	UC4GC do	UC5Bd o	UC5Pd o	UC5GC do	UC6Bd o	UC6Pd o	UC6GC do	UC7Bd o	UC7Pd o	UC7GC do

						UC3Bne	UC3Pne	UC3GCne	UC4Bne	UC4Pne	UC4GCne	UC5Bne	UC5Pne	UC5GCne	UC6Bne	UC6Pne	UC6GCne	UC7Bne	U
UC1Bne	Correlación	1	,808**	,687**	,693**	,779	,728	,698	,569	,618	,659	,674	,647	,633	,733	,731	,742	,768	
	Sig.		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC1Pne	Correlación	,808**	1	,860**	,733**	,729	,651	,590	,527	,594	,709	,608	,489	,442*	,730	,780	,601	,634*	
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,006	,001	,000	,001	,011	,024	,000	,000	,001	,001	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC2Bne	Correlación	,687**	,860**	1	,821**	,821	,652*	,593	,715*	,784*	,668*	,625	,482	,430*	,828	,696	,671	,746*	
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,013	,028	,000	,000	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC2Pne	Correlación	,693**	,733**	,821**	1	,835*	,730*	,575	,637	,723**	,573*	,622	,523	,473*	,640	,603	,551	,678*	
	Sig.	,000	,000	,000		,000	,000	,002	,000	,000	,002	,001	,006	,015	,000	,001	,004	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3Bne	Correlación	,779**	,729**	,821**	,835**	1	,903	,614	,741	,738*	,631*	,679	,486	,445*	,760	,695	,724	,718	
	Sig.	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,001	,000	,012	,023	,000	,000	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3Pne	Correlación	,728**	,651**	,652**	,730**	,903	1	,612	,625	,646	,634	,691	,457	,470	,722	,769	,763	,666	
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		,001	,001	,000	,001	,000	,019	,015	,000	,000	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3GCne	Correlación	,698**	,590**	,593**	,575**	,614	,612	1	,292	,340	,630	,325	,515	,532	,587	,515	,518	,646	
	Sig.	,000	,001	,001	,002	,001	,001		,148	,090	,001	,106	,007	,005	,002	,007	,007	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4Bne	Correlación	,569**	,527**	,715**	,637**	,741	,625	,292	1	,867	,557	,794	,540	,457**	,773	,537	,650*	,736*	
	Sig.	,002	,006	,000	,000	,000	,001	,148		,000	,003	,000	,004	,019	,000	,005	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4Pne	Correlación	,618**	,594**	,784**	,723**	,738	,646*	,340	,867*	1*	,611*	,846	,596	,515**	,813*	,680	,737*	,799*	
	Sig.	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,090	,000		,001	,000	,001	,007	,000	,000	,000	,000	

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCne	Correlación	,659**	,709**	,668**	,573**	,631	,634	,630	,557	,611	1	,605	,566	,550	,684	,830*	,671	,605
	Sig.	,000	,000	,000	,002	,001	,001	,001	,003	,001		,001	,003	,004	,000	,000	,000	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Bne	Correlación	,674**	,608**	,625**	,622**	,679	,691	,325	,794	,846	,605	1	,748	,723**	,732	,720	,719**	,726**
	Sig.	,000	,001	,001	,001	,000	,000	,106	,000	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pne	Correlación	,647**	,489*	,482*	,523**	,486	,457	,515	,540	,596	,566	,748	1	,940	,577	,506	,483	,699*
	Sig.	,000	,011	,013	,006	,012	,019	,007	,004	,001	,003	,000		,000	,002	,008	,012	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5GCne	Correlación	,633**	,442*	,430*	,473*	,445	,470	,532	,457	,515	,550	,723	,940	1	,521	,521	,508	,679
	Sig.	,001	,024	,028	,015	,023	,015	,005	,019	,007	,004	,000	,000		,006	,006	,008	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Bne	Correlación	,733**	,730**	,828**	,640**	,760	,722	,587	,773	,813	,684	,732	,577	,521	1	,805	,837	,894
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,002	,006		,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Pne	Correlación	,731**	,780**	,696**	,603**	,695	,769	,515	,537*	,680	,830	,720	,506	,521	,805	1	,823	,687
	Sig.	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,007	,005	,000	,000	,000	,008	,006	,000		,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6GCne	Correlación	,742**	,601**	,671**	,551**	,724	,763	,518	,650	,737	,671	,719	,483	,508	,837	,823	1	,717
	Sig.	,000	,001	,000	,004	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,012	,008	,000	,000		,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Bne	Correlación	,768**	,634**	,746**	,678**	,718	,666	,646	,736	,799	,605	,726	,699	,679	,894	,687	,717	1
	Sig.	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Pne	Correlación	,652**	,549**	,711**	,761**	,745	,727	,588	,679	,759	,451	,690	,594	,614	,753	,567	,652	,903
	Sig.	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,021	,000	,001	,001	,000	,002	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCne	Correlación	,479*	,357	,499**	,504**	,432	,356*	,424	,438	,547	,418	,567	,833	,841	,547	,451	,496	,685
	Sig.	,013	,073	,009	,009	,027	,074	,031	,025	,004	,034	,003	,000	,000	,004	,021	,010	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

Prueba T:**DOMINIO NECESIDAD Globales por bloques competenciales**

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC1Bdo	3,5692	26	,87213	,17104
	UC1Bne	4,5385	26	,53597	,10511
Par 2	UC1Pdo	3,1474	26	,94560	,18545
	UC1Pne	4,5714	26	,53605	,10513
Par 3	UC1GCdo	2,9808	26	1,00480	,19706
	UC1GCne	4,6218	26	,57505	,11278
Par 4	UC2Bdo	3,6538	26	,77806	,15259
	UC2Bne	4,6442	26	,52997	,10394
Par 5	UC2Pdo	3,1250	26	,80078	,15705
	UC2Pne	4,4615	26	,65074	,12762
Par 6	UC2GCdo	2,6506	26	,78316	,15359
	UC2GCne	4,3269	26	,66996	,13139
Par 7	UC3Bdo	2,8923	26	,76364	,14976
	UC3Bne	4,2577	26	,70210	,13769
Par 8	UC3Pdo	2,8045	26	,76301	,14964
	UC3Pne	4,2308	26	,72430	,14205
Par 9	UC3GCdo	2,9231	26	,72607	,14239
	UC3GCne	4,2692	26	,79453	,15582
Par 10	UC4Bdo	3,6538	26	,74524	,14615
	UC4Bne	4,6250	26	,59687	,11706
Par 11	UC4Pdo	3,4872	26	,77305	,15161
	UC4Pne	4,5769	26	,53796	,10550
Par 12	UC4GCdo	2,9231	26	1,03412	,20281
	UC4GCne	4,2436	26	,86696	,17003
Par 13	UC5Bdo	3,6282	26	,81282	,15941
	UC5Bne	4,4231	26	,64331	,12616
Par 14	UC5Pdo	2,8462	26	1,07256	,21035
	UC5Pne	4,1346	26	,86090	,16884
Par 15	UC5GCdo	2,9103	26	,89719	,17595
	UC5GCne	4,1026	26	,86805	,17024
Par 16	UC6Bdo	3,8205	26	,67770	,13291
	UC6Bne	4,5865	26	,62025	,12164
Par 17	UC6Pdo	3,7462	26	,83820	,16439
	UC6Pne	4,5077	26	,61769	,12114
Par 18	UC6GCdo	3,9808	26	,81830	,16048
	UC6GCne	4,6154	26	,68275	,13390
Par 19	UC7Bdo	3,4231	26	,79614	,15614

	UC7Bne	4,5385	26	,70602	,13846
Par 20	UC7Pdo	3,3846	26	,94607	,18554
	UC7Pne	4,4487	26	,77713	,15241
Par 21	UC7GCdo	2,7885	26	1,08787	,21335
	UC7GCne	4,3462	26	,88056	,17269

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC1Bdo y UC1Bne	26	,078	,705
Par 2	UC1Pdo y UC1Pne	26	,376	,059
Par 3	UC1GCdo y UC1GCne	26	,330	,100
Par 4	UC2Bdo y UC2Bne	26	,447	,022
Par 5	UC2Pdo y UC2Pne	26	,557	,003
Par 6	UC2GCdo y UC2GCne	26	,149	,469
Par 7	UC3Bdo y UC3Bne	26	,464	,017
Par 8	UC3Pdo y UC3Pne	26	,147	,474
Par 9	UC3GCdo y UC3GCne	26	,384	,053
Par 10	UC4Bdo y UC4Bne	26	,590	,002
Par 11	UC4Pdo y UC4Pne	26	,398	,044
Par 12	UC4GCdo y UC4GCne	26	,468	,016
Par 13	UC5Bdo y UC5Bne	26	,602	,001
Par 14	UC5Pdo y UC5Pne	26	,402	,042
Par 15	UC5GCdo y UC5GCne	26	,492	,011
Par 16	UC6Bdo y UC6Bne	26	,512	,007
Par 17	UC6Pdo y UC6Pne	26	,590	,002
Par 18	UC6GCdo y UC6GCne	26	,702	,000
Par 19	UC7Bdo y UC7Bne	26	,343	,086
Par 20	UC7Pdo y UC7Pne	26	,463	,017
Par 21	UC7GCdo y UC7GCne	26	,215	,291

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95%
					Inferior
Par 1	UC1Bdo - UC1Bne	-,96923	,98743	,19365	-1,36806
Par 2	UC1Pdo - UC1Pne	-1,42399	,89473	,17547	-1,78538
Par 3	UC1GCdo - UC1GCne	-1,64103	,97916	,19203	-2,03652
Par 4	UC2Bdo - UC2Bne	-,99038	,71931	,14107	-1,28092
Par 5	UC2Pdo - UC2Pne	-1,33654	,69621	,13654	-1,61774
Par 6	UC2GCdo - UC2GCne	-1,67628	,95199	,18670	-2,06080
Par 7	UC3Bdo - UC3Bne	-1,36538	,76050	,14915	-1,67256
Par 8	UC3Pdo - UC3Pne	-1,42628	,97192	,19061	-1,81885
Par 9	UC3GCdo - UC3GCne	-1,34615	,84580	,16588	-1,68778
Par 10	UC4Bdo - UC4Bne	-,97115	,62180	,12194	-1,22230
Par 11	UC4Pdo - UC4Pne	-1,08974	,74570	,14624	-1,39094
Par 12	UC4GCdo - UC4GCne	-1,32051	,99099	,19435	-1,72078
Par 13	UC5Bdo - UC5Bne	-,79487	,66718	,13084	-1,06435
Par 14	UC5Pdo - UC5Pne	-1,28846	1,07166	,21017	-1,72132
Par 15	UC5GCdo - UC5GCne	-1,19231	,89031	,17460	-1,55191
Par 16	UC6Bdo - UC6Bne	-,76603	,64292	,12609	-1,02571
Par 17	UC6Pdo - UC6Pne	-,76154	,68823	,13497	-1,03952
Par 18	UC6GCdo - UC6GCne	-,63462	,59258	,11621	-,87396
Par 19	UC7Bdo - UC7Bne	-1,11538	,86380	,16941	-1,46428
Par 20	UC7Pdo - UC7Pne	-1,06410	,90441	,17737	-1,42940
Par 21	UC7GCdo - UC7GCne	-1,55769	1,24360	,24389	-2,05999

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC1Bdo - UC1Bne	-,57040	-5,005	25	,000
Par 2	UC1Pdo - UC1Pne	-1,06260	-8,115	25	,000
Par 3	UC1GCdo - UC1GCne	-1,24553	-8,546	25	,000
Par 4	UC2Bdo - UC2Bne	-,69985	-7,021	25	,000
Par 5	UC2Pdo - UC2Pne	-1,05533	-9,789	25	,000
Par 6	UC2GCdo - UC2GCne	-1,29176	-8,978	25	,000
Par 7	UC3Bdo - UC3Bne	-1,05821	-9,155	25	,000
Par 8	UC3Pdo - UC3Pne	-1,03372	-7,483	25	,000
Par 9	UC3GCdo - UC3GCne	-1,00453	-8,115	25	,000
Par 10	UC4Bdo - UC4Bne	-,72000	-7,964	25	,000
Par 11	UC4Pdo - UC4Pne	-,78855	-7,452	25	,000
Par 12	UC4GCdo - UC4GCne	-,92025	-6,795	25	,000
Par 13	UC5Bdo - UC5Bne	-,52539	-6,075	25	,000
Par 14	UC5Pdo - UC5Pne	-,85561	-6,131	25	,000
Par 15	UC5GCdo - UC5GCne	-,83270	-6,829	25	,000
Par 16	UC6Bdo - UC6Bne	-,50635	-6,075	25	,000
Par 17	UC6Pdo - UC6Pne	-,48356	-5,642	25	,000
Par 18	UC6GCdo - UC6GCne	-,39527	-5,461	25	,000
Par 19	UC7Bdo - UC7Bne	-,76649	-6,584	25	,000
Par 20	UC7Pdo - UC7Pne	-,69881	-5,999	25	,000
Par 21	UC7GCdo - UC7GCne	-1,05539	-6,387	25	,000

Prueba T COMPETENCIA 1

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. media
Par 1	UC1_B.1D	3,72	25	,936	,187
	UC1_B.1N	4,68	25	,476	,095
Par 2	UC1_B.2D	3,64	25	,995	,199
	UC1_B.2N	4,68	25	,557	,111
Par 3	UC1_B.3D	3,27	26	,962	,189
	UC1_B.3N	4,38	26	,697	,137
Par 4	UC1_B.4D	3,52	25	1,046	,209
	UC1_B.4N	4,56	25	,651	,130
Par 5	UC1_B.5D	3,52	25	,963	,193
	UC1_B.5N	4,64	25	,569	,114
Par 6	UC1_P.1D	3,24	25	1,128	,226
	UC1_P.1N	4,68	25	,557	,111
Par 7	UC1_P.2D	3,80	25	1,000	,200
	UC1_P.2N	4,76	25	,597	,119
Par 8	UC1_P.3D	3,19	26	1,266	,248
	UC1_P.3N	4,65	26	,629	,123
Par 9	UC1_P.4D	3,23	26	1,107	,217
	UC1_P.4N	4,62	26	,571	,112
Par 10	UC1_P.5D	2,92	26	1,093	,214
	UC1_P.5N	4,38	26	,852	,167
Par 11	UC1_P.6D	2,50	26	1,175	,230
	UC1_P.6N	4,35	26	,797	,156
Par 12	UC1_P.7D	3,12	26	,816	,160
	UC1_P.7N	4,58	26	,643	,126
Par 13	UC1_GC.1D	3,04	26	1,113	,218
	UC1_GC.1N	4,58	26	,578	,113
Par 14	UC1_GC.2D	3,04	25	1,207	,241
	UC1_GC.2N	4,60	25	,707	,141
Par 15	UC1_GC.3D	3,15	26	1,156	,227
	UC1_GC.3N	4,65	26	,562	,110
Par 16	UC1_GC.4D	2,65	26	1,263	,248
	UC1_GC.4N	4,65	26	,797	,156

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC1_B.1D y UC1_B.1N	25	,258	,213
Par 2	UC1_B.2D y UC1_B.2N	25	,235	,259
Par 3	UC1_B.3D y UC1_B.3N	26	,376	,058
Par 4	UC1_B.4D y UC1_B.4N	25	,473	,017
Par 5	UC1_B.5D y UC1_B.5N	25	,204	,328
Par 6	UC1_P.1D y UC1_P.1N	25	,393	,052
Par 7	UC1_P.2D y UC1_P.2N	25	,335	,102
Par 8	UC1_P.3D y UC1_P.3N	26	,489	,011
Par 9	UC1_P.4D y UC1_P.4N	26	,399	,043
Par 10	UC1_P.5D y UC1_P.5N	26	,291	,150
Par 11	UC1_P.6D y UC1_P.6N	26	,363	,068
Par 12	UC1_P.7D y UC1_P.7N	26	,249	,220
Par 13	UC1_GC.1D y UC1_GC.1N	26	,462	,018
Par 14	UC1_GC.2D y UC1_GC.2N	25	,361	,076
Par 15	UC1_GC.3D y UC1_GC.3N	26	,270	,182
Par 16	UC1_GC.4D y UC1_GC.4N	26	,353	,077

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo
					Inferior
Par 1	UC1_B.1D - UC1_B.1N	-,960	,935	,187	-1,346
Par 2	UC1_B.2D - UC1_B.2N	-1,040	1,020	,204	-1,461
Par 3	UC1_B.3D - UC1_B.3N	-1,115	,952	,187	-1,500
Par 4	UC1_B.4D - UC1_B.4N	-1,040	,935	,187	-1,426
Par 5	UC1_B.5D - UC1_B.5N	-1,120	1,013	,203	-1,538
Par 6	UC1_P.1D - UC1_P.1N	-1,440	1,044	,209	-1,871
Par 7	UC1_P.2D - UC1_P.2N	-,960	,978	,196	-1,364
Par 8	UC1_P.3D - UC1_P.3N	-1,462	1,104	,216	-1,907
Par 9	UC1_P.4D - UC1_P.4N	-1,385	1,023	,201	-1,798
Par 10	UC1_P.5D - UC1_P.5N	-1,462	1,174	,230	-1,936
Par 11	UC1_P.6D - UC1_P.6N	-1,846	1,156	,227	-2,313
Par 12	UC1_P.7D - UC1_P.7N	-1,462	,905	,177	-1,827
Par 13	UC1_GC.1D - UC1_GC.1N	-1,538	,989	,194	-1,938
Par 14	UC1_GC.2D - UC1_GC.2N	-1,560	1,158	,232	-2,038
Par 15	UC1_GC.3D - UC1_GC.3N	-1,500	1,140	,224	-1,961
Par 16	UC1_GC.4D - UC1_GC.4N	-2,000	1,233	,242	-2,498

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC1_B.1D - UC1_B.1N	-,574	-5,136	24	,000
Par 2	UC1_B.2D - UC1_B.2N	-,619	-5,099	24	,000
Par 3	UC1_B.3D - UC1_B.3N	-,731	-5,975	25	,000
Par 4	UC1_B.4D - UC1_B.4N	-,654	-5,564	24	,000
Par 5	UC1_B.5D - UC1_B.5N	-,702	-5,527	24	,000
Par 6	UC1_P.1D - UC1_P.1N	-1,009	-6,896	24	,000
Par 7	UC1_P.2D - UC1_P.2N	-,556	-4,908	24	,000
Par 8	UC1_P.3D - UC1_P.3N	-1,016	-6,751	25	,000
Par 9	UC1_P.4D - UC1_P.4N	-,971	-6,903	25	,000
Par 10	UC1_P.5D - UC1_P.5N	-,987	-6,347	25	,000
Par 11	UC1_P.6D - UC1_P.6N	-1,379	-8,146	25	,000
Par 12	UC1_P.7D - UC1_P.7N	-1,096	-8,238	25	,000
Par 13	UC1_GC.1D - UC1_GC.1N	-1,139	-7,931	25	,000
Par 14	UC1_GC.2D - UC1_GC.2N	-1,082	-6,738	24	,000
Par 15	UC1_GC.3D - UC1_GC.3N	-1,039	-6,708	25	,000
Par 16	UC1_GC.4D - UC1_GC.4N	-1,502	-8,272	25	,000

Prueba T COMPETENCIA 2

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC2_B.1D	3,42	26	1,102	,216
	UC2_B.1N	4,54	26	,647	,127
Par 2	UC2_B.2D	3,77	26	,863	,169
	UC2_B.2N	4,69	26	,549	,108
Par 3	UC2_B.3D	3,58	26	,945	,185
	UC2_B.3N	4,69	26	,618	,121
Par 4	UC2_B.4D	3,85	26	1,008	,198
	UC2_B.4N	4,65	26	,629	,123
Par 5	UC2_P.1D	2,92	26	1,129	,221
	UC2_P.1N	4,38	26	,804	,158
Par 6	UC2_P.2D	3,15	26	1,008	,198
	UC2_P.2N	4,46	26	,706	,138
Par 7	UC2_P.3D	3,04	26	1,076	,211
	UC2_P.3N	4,50	26	,762	,149
Par 8	UC2_P.4D	3,38	26	1,023	,201
	UC2_P.4N	4,50	26	,648	,127
Par 9	UC2_GC.1D	2,52	25	,963	,193
	UC2_GC.1N	4,16	25	,850	,170
Par 10	UC2_GC.2D	2,58	26	,902	,177
	UC2_GC.2N	4,38	26	,804	,158
Par 11	UC2_GC.3D	2,73	26	1,251	,245
	UC2_GC.3N	4,31	26	,838	,164
Par 12	UC2_GC.4D	2,73	26	1,116	,219
	UC2_GC.4N	4,42	26	,857	,168

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC2_B.1D y UC2_B.1N	26	,453	,020
Par 2	UC2_B.2D y UC2_B.2N	26	,604	,001
Par 3	UC2_B.3D y UC2_B.3N	26	,385	,052
Par 4	UC2_B.4D y UC2_B.4N	26	,607	,001
Par 5	UC2_P.1D y UC2_P.1N	26	,651	,000
Par 6	UC2_P.2D y UC2_P.2N	26	,402	,042
Par 7	UC2_P.3D y UC2_P.3N	26	,659	,000
Par 8	UC2_P.4D y UC2_P.4N	26	,422	,032
Par 9	UC2_GC.1D y UC2_GC.1N	25	,556	,004

Par 10	UC2_GC.2D y UC2_GC.2N	26	,399	,044
Par 11	UC2_GC.3D y UC2_GC.3N	26	,311	,122
Par 12	UC2_GC.4D y UC2_GC.4N	26	,250	,219

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo
					Inferior
Par 1	UC2_B.1D - UC2_B.1N	-1,115	,993	,195	-1,516
Par 2	UC2_B.2D - UC2_B.2N	-,923	,688	,135	-1,201
Par 3	UC2_B.3D - UC2_B.3N	-1,115	,909	,178	-1,483
Par 4	UC2_B.4D - UC2_B.4N	-,808	,801	,157	-1,131
Par 5	UC2_P.1D - UC2_P.1N	-1,462	,859	,169	-1,809
Par 6	UC2_P.2D - UC2_P.2N	-1,308	,970	,190	-1,700
Par 7	UC2_P.3D - UC2_P.3N	-1,462	,811	,159	-1,789
Par 8	UC2_P.4D - UC2_P.4N	-1,115	,952	,187	-1,500
Par 9	UC2_GC.1D - UC2_GC.1N	-1,640	,860	,172	-1,995
Par 10	UC2_GC.2D - UC2_GC.2N	-1,808	,939	,184	-2,187
Par 11	UC2_GC.3D - UC2_GC.3N	-1,577	1,270	,249	-2,090
Par 12	UC2_GC.4D - UC2_GC.4N	-1,692	1,225	,240	-2,187

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC2_B.1D - UC2_B.1N	-,714	-5,727	25	,000
Par 2	UC2_B.2D - UC2_B.2N	-,645	-6,838	25	,000
Par 3	UC2_B.3D - UC2_B.3N	-,748	-6,257	25	,000
Par 4	UC2_B.4D - UC2_B.4N	-,484	-5,142	25	,000
Par 5	UC2_P.1D - UC2_P.1N	-1,114	-8,672	25	,000
Par 6	UC2_P.2D - UC2_P.2N	-,916	-6,872	25	,000
Par 7	UC2_P.3D - UC2_P.3N	-1,134	-9,184	25	,000
Par 8	UC2_P.4D - UC2_P.4N	-,731	-5,975	25	,000
Par 9	UC2_GC.1D - UC2_GC.1N	-1,285	-9,532	24	,000
Par 10	UC2_GC.2D - UC2_GC.2N	-1,428	-9,817	25	,000
Par 11	UC2_GC.3D - UC2_GC.3N	-1,064	-6,329	25	,000
Par 12	UC2_GC.4D - UC2_GC.4N	-1,197	-7,042	25	,000

Prueba T COMPETENCIA 3

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC3_B.1D	2,65	26	1,093	,214
	UC3_B.1N	4,23	26	,908	,178
Par 2	UC3_B.2D	2,62	26	1,023	,201
	UC3_B.2N	4,04	26	1,076	,211
Par 3	UC3_B.3D	3,08	26	,977	,192
	UC3_B.3N	4,35	26	,745	,146
Par 4	UC3_B.4D	2,58	26	,902	,177
	UC3_B.4N	4,12	26	,993	,195
Par 5	UC1_B.5D	3,52	25	,963	,193
	UC1_B.5N	4,64	25	,569	,114
Par 6	UC3_P.1D	3,04	26	,999	,196
	UC3_P.1N	4,31	26	,788	,155
Par 7	UC3_P.2D	2,88	25	1,013	,203
	UC3_P.2N	4,24	25	,879	,176
Par 8	UC3_P.3D	2,62	26	,852	,167
	UC3_P.3N	4,15	26	,834	,164
Par 9	UC3_P.4D	2,69	26	1,087	,213
	UC3_P.4N	4,19	26	,981	,192
Par 10	UC3_GC.1D	2,96	26	,871	,171
	UC3_GC.1N	4,31	26	,838	,164
Par 11	UC3_GC.2D	2,69	26	,788	,155
	UC3_GC.2N	4,19	26	,939	,184
Par 12	UC3_GC.3D	3,12	26	1,211	,237
	UC3_GC.3N	4,31	26	,928	,182

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC3_B.1D y UC3_B.1N	26	,688	,000
Par 2	UC3_B.2D y UC3_B.2N	26	,595	,001
Par 3	UC3_B.3D y UC3_B.3N	26	,457	,019
Par 4	UC3_B.4D y UC3_B.4N	26	,503	,009
Par 5	UC1_B.5D y UC1_B.5N	25	,204	,328
Par 6	UC3_P.1D y UC3_P.1N	26	,035	,865
Par 7	UC3_P.2D y UC3_P.2N	25	,174	,406
Par 8	UC3_P.3D y UC3_P.3N	26	,312	,121
Par 9	UC3_P.4D y UC3_P.4N	26	,508	,008
Par 10	UC3_GC.1D y UC3_GC.1N	26	,291	,149

Par 11	UC3_GC.2D y UC3_GC.2N	26	,407	,039
Par 12	UC3_GC.3D y UC3_GC.3N	26	,537	,005

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo
					Inferior
Par 1	UC3_B.1D - UC3_B.1N	-1,577	,809	,159	-1,904
Par 2	UC3_B.2D - UC3_B.2N	-1,423	,945	,185	-1,805
Par 3	UC3_B.3D - UC3_B.3N	-1,269	,919	,180	-1,640
Par 4	UC3_B.4D - UC3_B.4N	-1,538	,948	,186	-1,921
Par 5	UC1_B.5D - UC1_B.5N	-1,120	1,013	,203	-1,538
Par 6	UC3_P.1D - UC3_P.1N	-1,269	1,251	,245	-1,774
Par 7	UC3_P.2D - UC3_P.2N	-1,360	1,221	,244	-1,864
Par 8	UC3_P.3D - UC3_P.3N	-1,538	,989	,194	-1,938
Par 9	UC3_P.4D - UC3_P.4N	-1,500	1,030	,202	-1,916
Par 10	UC3_GC.1D - UC3_GC.1N	-1,346	1,018	,200	-1,757
Par 11	UC3_GC.2D - UC3_GC.2N	-1,500	,949	,186	-1,883
Par 12	UC3_GC.3D - UC3_GC.3N	-1,192	1,059	,208	-1,620

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC3_B.1D - UC3_B.1N	-1,250	-9,944	25	,000
Par 2	UC3_B.2D - UC3_B.2N	-1,041	-7,675	25	,000
Par 3	UC3_B.3D - UC3_B.3N	-,898	-7,042	25	,000
Par 4	UC3_B.4D - UC3_B.4N	-1,156	-8,276	25	,000
Par 5	UC1_B.5D - UC1_B.5N	-,702	-5,527	24	,000
Par 6	UC3_P.1D - UC3_P.1N	-,764	-5,174	25	,000
Par 7	UC3_P.2D - UC3_P.2N	-,856	-5,571	24	,000
Par 8	UC3_P.3D - UC3_P.3N	-1,139	-7,931	25	,000
Par 9	UC3_P.4D - UC3_P.4N	-1,084	-7,429	25	,000
Par 10	UC3_GC.1D - UC3_GC.1N	-,935	-6,746	25	,000
Par 11	UC3_GC.2D - UC3_GC.2N	-1,117	-8,062	25	,000
Par 12	UC3_GC.3D - UC3_GC.3N	-,765	-5,741	25	,000

Prueba T COMPETENCIA 4

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC4_B.1D	3,85	26	1,008	,198
	UC4_B.1N	4,73	26	,604	,118
Par 2	UC4_B.2D	3,65	26	,936	,183
	UC4_B.2N	4,58	26	,758	,149
Par 3	UC4_B.3D	3,15	26	1,120	,220
	UC4_B.3N	4,62	26	,697	,137
Par 4	UC4_B.4D	3,96	26	,824	,162
	UC4_B.4N	4,58	26	,703	,138
Par 5	UC4_P.1D	3,62	26	,983	,193
	UC4_P.1N	4,73	26	,533	,105
Par 6	UC4_P.2D	3,00	26	1,166	,229
	UC4_P.2N	4,42	26	,809	,159
Par 7	UC4_P.3D	3,85	26	,834	,164
	UC4_P.3N	4,58	26	,703	,138
Par 8	UC4_GC.1D	2,81	26	1,096	,215
	UC4_GC.1N	4,27	26	,962	,189
Par 9	UC4_GC.2D	3,04	26	,999	,196
	UC4_GC.2N	4,35	26	,846	,166
Par 10	UC4_GC.3D	2,92	26	1,197	,235
	UC4_GC.3N	4,12	26	,993	,195

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC4_B.1D y UC4_B.1N	26	,587	,002
Par 2	UC4_B.2D y UC4_B.2N	26	,575	,002
Par 3	UC4_B.3D y UC4_B.3N	26	,591	,001
Par 4	UC4_B.4D y UC4_B.4N	26	,524	,006
Par 5	UC4_P.1D y UC4_P.1N	26	,329	,101
Par 6	UC4_P.2D y UC4_P.2N	26	,339	,090
Par 7	UC4_P.3D y UC4_P.3N	26	,499	,009
Par 8	UC4_GC.1D y UC4_GC.1N	26	,355	,075
Par 9	UC4_GC.2D y UC4_GC.2N	26	,410	,038
Par 10	UC4_GC.3D y UC4_GC.3N	26	,512	,007

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. media	95% Intervalo
Par 1	UC4_B.1D - UC4_B.1N	-,885	,816	,160	-1,214
Par 2	UC4_B.2D - UC4_B.2N	-,923	,796	,156	-1,245
Par 3	UC4_B.3D - UC4_B.3N	-1,462	,905	,177	-1,827
Par 4	UC4_B.4D - UC4_B.4N	-,615	,752	,148	-,919
Par 5	UC4_P.1D - UC4_P.1N	-1,115	,952	,187	-1,500
Par 6	UC4_P.2D - UC4_P.2N	-1,423	1,172	,230	-1,897
Par 7	UC4_P.3D - UC4_P.3N	-,731	,778	,152	-1,045
Par 8	UC4_GC.1D - UC4_GC.1N	-1,462	1,174	,230	-1,936
Par 9	UC4_GC.2D - UC4_GC.2N	-1,308	1,011	,198	-1,716
Par 10	UC4_GC.3D - UC4_GC.3N	-1,192	1,096	,215	-1,635

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias r	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC4_B.1D - UC4_B.1N	-,555	-5,527	25	,000
Par 2	UC4_B.2D - UC4_B.2N	-,602	-5,912	25	,000
Par 3	UC4_B.3D - UC4_B.3N	-1,096	-8,238	25	,000
Par 4	UC4_B.4D - UC4_B.4N	-,311	-4,170	25	,000
Par 5	UC4_P.1D - UC4_P.1N	-,731	-5,975	25	,000
Par 6	UC4_P.2D - UC4_P.2N	-,950	-6,191	25	,000
Par 7	UC4_P.3D - UC4_P.3N	-,417	-4,792	25	,000
Par 8	UC4_GC.1D - UC4_GC.1N	-,987	-6,347	25	,000
Par 9	UC4_GC.2D - UC4_GC.2N	-,899	-6,597	25	,000
Par 10	UC4_GC.3D - UC4_GC.3N	-,750	-5,546	25	,000

Prueba T COMPETENCIA 5

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC5_B.1D	4,04	26	,720	,141
	UC5_B.1N	4,65	26	,629	,123
Par 2	UC5_B.2D	3,77	26	1,032	,202
	UC5_B.2N	4,54	26	,647	,127
Par 3	UC5_B.3D	3,08	26	1,412	,277
	UC5_B.3N	4,08	26	,977	,192
Par 4	UC5_P.1D	2,54	26	1,303	,256
	UC5_P.1N	3,81	26	1,132	,222
Par 5	UC5_P.2D	2,92	26	1,324	,260
	UC5_P.2N	4,12	26	1,107	,217
Par 6	UC5_P.3D	2,77	26	1,177	,231
	UC5_P.3N	4,19	26	,895	,176
Par 7	UC5_P.4D	3,15	26	1,255	,246
	UC5_P.4N	4,42	26	,809	,159
Par 8	UC5_GC.1D	3,54	26	,989	,194
	UC5_GC.1N	4,50	26	,762	,149
Par 9	UC5_GC.2D	2,77	26	,992	,195
	UC5_GC.2N	3,96	26	,958	,188
Par 10	UC5_GC.3D	2,42	26	1,206	,236
	UC5_GC.3N	3,85	26	1,223	,240

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC5_B.1D y UC5_B.1N	26	,561	,003
Par 2	UC5_B.2D y UC5_B.2N	26	,673	,000
Par 3	UC5_B.3D y UC5_B.3N	26	,518	,007
Par 4	UC5_P.1D y UC5_P.1N	26	,588	,002
Par 5	UC5_P.2D y UC5_P.2N	26	,525	,006
Par 6	UC5_P.3D y UC5_P.3N	26	,424	,031
Par 7	UC5_P.4D y UC5_P.4N	26	,446	,023
Par 8	UC5_GC.1D y UC5_GC.1N	26	,531	,005
Par 9	UC5_GC.2D y UC5_GC.2N	26	,537	,005
Par 10	UC5_GC.3D y UC5_GC.3N	26	,507	,008

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de
					Inferior
Par 1	UC5_B.1D - UC5_B.1N	-,615	,637	,125	-,873
Par 2	UC5_B.2D - UC5_B.2N	-,769	,765	,150	-1,078
Par 3	UC5_B.3D - UC5_B.3N	-1,000	1,233	,242	-1,498
Par 4	UC5_P.1D - UC5_P.1N	-1,269	1,116	,219	-1,720
Par 5	UC5_P.2D - UC5_P.2N	-1,192	1,201	,235	-1,677
Par 6	UC5_P.3D - UC5_P.3N	-1,423	1,137	,223	-1,883
Par 7	UC5_P.4D - UC5_P.4N	-1,269	1,151	,226	-1,734
Par 8	UC5_GC.1D - UC5_GC.1N	-,962	,871	,171	-1,313
Par 9	UC5_GC.2D - UC5_GC.2N	-1,192	,939	,184	-1,572
Par 10	UC5_GC.3D - UC5_GC.3N	-1,423	1,206	,236	-1,910

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	UC5_B.1D - UC5_B.1N	-,358	-4,924	25	,000
Par 2	UC5_B.2D - UC5_B.2N	-,460	-5,130	25	,000
Par 3	UC5_B.3D - UC5_B.3N	-,502	-4,136	25	,000
Par 4	UC5_P.1D - UC5_P.1N	-,819	-5,801	25	,000
Par 5	UC5_P.2D - UC5_P.2N	-,707	-5,064	25	,000
Par 6	UC5_P.3D - UC5_P.3N	-,964	-6,379	25	,000
Par 7	UC5_P.4D - UC5_P.4N	-,804	-5,623	25	,000
Par 8	UC5_GC.1D - UC5_GC.1N	-,610	-5,630	25	,000
Par 9	UC5_GC.2D - UC5_GC.2N	-,813	-6,475	25	,000
Par 10	UC5_GC.3D - UC5_GC.3N	-,936	-6,018	25	,000

Prueba T COMPETENCIA 6

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC6_B.1D	4,08	26	,744	,146
	UC6_B.1N	4,62	26	,637	,125
Par 2	UC6_B.2D	4,00	25	,645	,129
	UC6_B.2N	4,72	25	,614	,123
Par 3	UC6_B.3D	3,73	26	,962	,189
	UC6_B.3N	4,50	26	,812	,159
Par 4	UC6_B.4D	3,50	26	1,030	,202
	UC6_B.4N	4,50	26	,648	,127
Par 5	UC6_P.1D	3,46	26	1,240	,243
	UC6_P.1N	4,27	26	1,041	,204
Par 6	UC6_P.2D	3,35	26	1,164	,228
	UC6_P.2N	4,35	26	,977	,192
Par 7	UC6_P.3D	3,92	26	,977	,192
	UC6_P.3N	4,62	26	,571	,112
Par 8	UC6_P.4D	4,00	26	,980	,192
	UC6_P.4N	4,65	26	,629	,123
Par 9	UC6_P.5D	4,00	26	,849	,166
	UC6_P.5N	4,65	26	,629	,123
Par 10	UC6_GC.1D	3,65	26	1,129	,221
	UC6_GC.1N	4,62	26	,697	,137
Par 11	UC6_GC.2D	4,31	26	,928	,182
	UC6_GC.2N	4,62	26	,852	,167

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC6_B.1D y UC6_B.1N	26	,571	,002
Par 2	UC6_B.2D y UC6_B.2N	25	,421	,036
Par 3	UC6_B.3D y UC6_B.3N	26	,538	,005
Par 4	UC6_B.4D y UC6_B.4N	26	,450	,021
Par 5	UC6_P.1D y UC6_P.1N	26	,674	,000
Par 6	UC6_P.2D y UC6_P.2N	26	,629	,001
Par 7	UC6_P.3D y UC6_P.3N	26	,519	,007
Par 8	UC6_P.4D y UC6_P.4N	26	,649	,000
Par 9	UC6_P.5D y UC6_P.5N	26	,525	,006
Par 10	UC6_GC.1D y UC6_GC.1N	26	,535	,005
Par 11	UC6_GC.2D y UC6_GC.2N	26	,864	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
					Inferior
Par 1	UC6_B.1D - UC6_B.1N	-,538	,647	,127	-,800
Par 2	UC6_B.2D - UC6_B.2N	-,720	,678	,136	-1,000
Par 3	UC6_B.3D - UC6_B.3N	-,769	,863	,169	-1,118
Par 4	UC6_B.4D - UC6_B.4N	-1,000	,938	,184	-1,379
Par 5	UC6_P.1D - UC6_P.1N	-,808	,939	,184	-1,187
Par 6	UC6_P.2D - UC6_P.2N	-1,000	,938	,184	-1,379
Par 7	UC6_P.3D - UC6_P.3N	-,692	,838	,164	-1,031
Par 8	UC6_P.4D - UC6_P.4N	-,654	,745	,146	-,955
Par 9	UC6_P.5D - UC6_P.5N	-,654	,745	,146	-,955
Par 10	UC6_GC.1D - UC6_GC.1N	-,962	,958	,188	-1,349
Par 11	UC6_GC.2D - UC6_GC.2N	-,308	,471	,092	-,498

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	UC6_B.1D - UC6_B.1N	-,277	-4,244	25	,000
Par 2	UC6_B.2D - UC6_B.2N	-,440	-5,308	24	,000
Par 3	UC6_B.3D - UC6_B.3N	-,421	-4,545	25	,000
Par 4	UC6_B.4D - UC6_B.4N	-,621	-5,436	25	,000
Par 5	UC6_P.1D - UC6_P.1N	-,428	-4,386	25	,000
Par 6	UC6_P.2D - UC6_P.2N	-,621	-5,436	25	,000
Par 7	UC6_P.3D - UC6_P.3N	-,354	-4,215	25	,000
Par 8	UC6_P.4D - UC6_P.4N	-,353	-4,474	25	,000
Par 9	UC6_P.5D - UC6_P.5N	-,353	-4,474	25	,000
Par 10	UC6_GC.1D - UC6_GC.1N	-,574	-5,116	25	,000
Par 11	UC6_GC.2D - UC6_GC.2N	-,118	-3,333	25	,003

Prueba T COMPETENCIA 7

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC7_B.1D	3,42	26	,945	,185
	UC7_B.1N	4,54	26	,811	,159
Par 2	UC7_B.2D	3,42	26	,902	,177
	UC7_B.2N	4,54	26	,706	,138
Par 3	UC7_P.1D	3,12	26	1,275	,250
	UC7_P.1N	4,38	26	,804	,158
Par 4	UC7_P.2D	3,73	26	,827	,162
	UC7_P.2N	4,50	26	,762	,149
Par 5	UC7_P.3D	3,31	26	1,050	,206
	UC7_P.3N	4,46	26	,859	,169
Par 6	UC7_GC.1D	2,69	26	1,225	,240
	UC7_GC.1N	4,38	26	,898	,176
Par 7	UC7_GC.2D	2,88	26	1,071	,210
	UC7_GC.2N	4,31	26	,970	,190

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC7_B.1D y UC7_B.1N	26	,369	,064
Par 2	UC7_B.2D y UC7_B.2N	26	,382	,054
Par 3	UC7_P.1D y UC7_P.1N	26	,345	,084
Par 4	UC7_P.2D y UC7_P.2N	26	,667	,000
Par 5	UC7_P.3D y UC7_P.3N	26	,457	,019
Par 6	UC7_GC.1D y UC7_GC.1N	26	,294	,145
Par 7	UC7_GC.2D y UC7_GC.2N	26	,228	,262

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
					Inferior
Par 1	UC7_B.1D - UC7_B.1N	-1,115	,993	,195	-1,516
Par 2	UC7_B.2D - UC7_B.2N	-1,115	,909	,178	-1,483
Par 3	UC7_P.1D - UC7_P.1N	-1,269	1,251	,245	-1,774
Par 4	UC7_P.2D - UC7_P.2N	-,769	,652	,128	-1,032
Par 5	UC7_P.3D - UC7_P.3N	-1,154	1,008	,198	-1,561
Par 6	UC7_GC.1D - UC7_GC.1N	-1,692	1,289	,253	-2,213
Par 7	UC7_GC.2D - UC7_GC.2N	-1,423	1,270	,249	-1,936

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	UC7_B.1D - UC7_B.1N	-,714	-5,727	25	,000
Par 2	UC7_B.2D - UC7_B.2N	-,748	-6,257	25	,000
Par 3	UC7_P.1D - UC7_P.1N	-,764	-5,174	25	,000
Par 4	UC7_P.2D - UC7_P.2N	-,506	-6,019	25	,000
Par 5	UC7_P.3D - UC7_P.3N	-,747	-5,839	25	,000
Par 6	UC7_GC.1D - UC7_GC.1N	-1,172	-6,694	25	,000
Par 7	UC7_GC.2D - UC7_GC.2N	-,910	-5,712	25	,000

Correlaciones

		UC1B do	UC1P do	UC1G Cdo	UC2B do	UC2P do	UC2G Cdo	UC3B do	UC3P do	UC3G Cdo	UC4B do	UC4P do	UC4G Cdo	UC5B do	UC5P do	UC5G Cdo	UC6B do	UC6P do	UC6G Cdo	UC7B do	UC7P do	UC7G Cdo	UC1B ne	UC1P ne	UC1G Cne	UC2B ne	UC2P ne
UC1Bdo	Cor	1	,901**	,650**	,818**	,785**	,658**	,708**	,738**	,316	,561**	,593**	,441*	,401*	,521**	,436*	,343	,359	,201	,642**	,429*	,355	,078	,281	,169	,365	,396*
	Sig		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,116	,003	,001	,024	,042	,006	,026	,086	,072	,325	,000	,029	,075	,705	,164	,410	,067	,045
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pdo	Cor	,901**	1	,781**	,839**	,851**	,776**	,763**	,788**	,365	,676**	,670**	,564**	,574**	,691**	,562**	,452*	,420*	,284	,714**	,487*	,499**	,156	,376	,247	,469*	,443*
	Sig	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,066	,000	,000	,003	,002	,000	,003	,020	,032	,159	,000	,012	,010	,447	,059	,224	,016	,024
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1GCdo	Cor	,650**	,781**	1	,675**	,634**	,808**	,625**	,689**	,437*	,488*	,596**	,640**	,668**	,767**	,586**	,373	,426*	,285	,411*	,352	,609**	,013	,223	,330	,235	,114
	Sig	,000	,000		,000	,001	,000	,001	,000	,026	,011	,001	,000	,000	,000	,002	,061	,030	,158	,037	,078	,001	,951	,274	,100	,247	,581
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bdo	Cor	,818**	,839**	,675**	1	,790**	,652**	,689**	,822**	,405*	,553**	,558**	,570**	,452*	,458*	,407*	,483*	,495*	,437*	,674**	,324	,247	,278	,346	,200	,447*	,308
	Sig	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,040	,003	,003	,002	,020	,019	,039	,012	,010	,026	,000	,106	,224	,169	,083	,326	,022	,125
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pdo	Cor	,785**	,851**	,634**	,790**	1	,739**	,782**	,734**	,252	,633**	,722**	,596**	,658**	,669**	,568**	,470*	,505**	,462*	,580**	,532**	,456*	,261	,333	,116	,439*	,557**
	Sig	,000	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,214	,001	,000	,001	,000	,000	,002	,015	,008	,018	,002	,005	,019	,198	,097	,573	,025	,003
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2GCdo	Cor	,658**	,776**	,808**	,652**	,739**	1	,664**	,788**	,439*	,543**	,652**	,698**	,636**	,844**	,790**	,262	,439*	,296	,581**	,387	,526**	,209	,305	,354	,275	,255
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,025	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,196	,025	,142	,002	,051	,006	,306	,130	,076	,174	,208
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Bdo	Cor	,708**	,763**	,625**	,689**	,782**	,664**	1	,760**	,268	,579**	,644**	,499**	,526**	,621**	,375	,582**	,473*	,464*	,525**	,676**	,540**	,265	,304	,154	,430*	,482*
	Sig	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,185	,002	,000	,009	,006	,001	,059	,002	,015	,017	,006	,000	,004	,191	,131	,452	,028	,013
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Pdo	Cor	,738**	,788**	,689**	,822**	,734**	,788**	,760**	1	,579**	,487*	,533**	,658**	,475*	,584**	,465*	,507**	,573**	,418*	,731**	,512**	,480*	,349	,383	,256	,301	,256
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,002	,012	,005	,000	,014	,002	,017	,008	,002	,034	,000	,008	,013	,080	,053	,207	,135	,207
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3GCdo	Cor	,316	,365	,437*	,405*	,252	,439*	,268	,579**	1	-,162	-,081	,590**	,145	,284	,330	,384	,370	,143	,347	,077	,223	,316	,387	,361	,221	,099
	Sig	,116	,066	,026	,040	,214	,025	,185	,002		,429	,694	,002	,478	,160	,100	,053	,063	,485	,083	,708	,273	,115	,051	,070	,279	,629
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Bdo	Cor	,561**	,676**	,488*	,553**	,633**	,543**	,579**	,487*	-,162	1	,837**	,345	,555**	,606**	,445*	,248	,212	,325	,518**	,438*	,375	,315	,426*	,256	,480*	,466*
	Sig	,003	,000	,011	,003	,001	,004	,002	,012	,429		,000	,085	,003	,001	,023	,221	,298	,105	,007	,025	,059	,117	,030	,207	,013	,016
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Pdo	Cor	,593**	,670**	,596**	,558**	,722**	,652**	,644**	,533**	-,081	,837**	1	,549**	,653**	,673**	,559**	,208	,318	,384	,464*	,493*	,579**	,075	,156	,114	,253	,317
	Sig	,001	,000	,001	,003	,000	,000	,000	,005	,694	,000		,004	,000	,000	,003	,309	,114	,053	,017	,010	,002	,715	,446	,580	,213	,115
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCdo	Cor	,441*	,564**	,640**	,570**	,596**	,698**	,499**	,658**	,590**	,345	,549**	1	,520**	,572**	,629**	,396*	,500**	,384	,333	,277	,358	,208	,385	,394*	,325	,189
	Sig	,024	,003	,000	,002	,001	,000	,009	,000	,002	,085	,004		,006	,002	,001	,045	,009	,053	,097	,171	,072	,309	,052	,047	,105	,356
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Bdo	Cor	,401*	,574**	,668**	,452*	,658**	,636**	,526**	,475*	,145	,555**	,653**	,520**	1	,861**	,733**	,437*	,513**	,600**	,263	,610**	,579**	,227	,345	,322	,385	,369
	Sig	,042	,002	,000	,020	,000	,000	,006	,014	,478	,003	,000	,006		,000	,000	,026	,007	,001	,194	,001	,002	,265	,084	,109	,052	,064
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pdo	Cor	,521**	,691**	,767**	,458*	,669**	,844**	,621**	,584**	,284	,606**	,673**	,572**	,861**	1	,834**	,385	,431*	,407*	,407*	,573**	,657**	,254	,425*	,463*	,432*	,425*

	Sig	,006	,000	,000	,019	,000	,000	,001	,002	,160	,001	,000	,002	,000		,000	,052	,028	,039	,039	,002	,000	,210	,030	,017	,028	,031
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5GCdo	Cor	,436*	,562**	,586**	,407*	,568**	,790**	,375	,465*	,330	,445*	,559**	,629**	,733**	,834**	1	,181	,302	,324	,457*	,388	,410*	,299	,384	,444*	,414*	,365
	Sig	,026	,003	,002	,039	,002	,000	,059	,017	,100	,023	,003	,001	,000	,000		,377	,134	,106	,019	,050	,037	,138	,053	,023	,036	,067
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6Bdo	Cor	,343	,452*	,373	,483*	,470*	,262	,582**	,507**	,384	,248	,208	,396*	,437*	,385	,181	1	,783**	,643**	,251	,677**	,439*	,466*	,516**	,259	,520**	,545**
	Sig	,086	,020	,061	,012	,015	,196	,002	,008	,053	,221	,309	,045	,026	,052	,377		,000	,000	,215	,000	,025	,016	,007	,201	,006	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6Pdo	Cor	,359	,420*	,426*	,495*	,505**	,439*	,473*	,573**	,370	,212	,318	,500**	,513**	,431*	,302	,783**	1	,727**	,179	,599**	,408*	,334	,425*	,343	,338	,388*
	Sig	,072	,032	,030	,010	,008	,025	,015	,002	,063	,298	,114	,009	,007	,028	,134	,000		,000	,381	,001	,038	,095	,031	,086	,091	,050
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6GCdo	Cor	,201	,284	,285	,437*	,462*	,296	,464*	,418*	,143	,325	,384	,384	,600**	,407*	,324	,643**	,727**	1	,120	,621**	,355	,554**	,495*	,317	,468*	,487*
	Sig	,325	,159	,158	,026	,018	,142	,017	,034	,485	,105	,053	,053	,001	,039	,106	,000	,000		,558	,001	,075	,003	,010	,115	,016	,012
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7Bdo	Cor	,642**	,714**	,411*	,674**	,580**	,581**	,525**	,731**	,347	,518**	,464*	,333	,263	,407*	,457*	,251	,179	,120	1	,351	,292	,279	,241	,061	,300	,245
	Sig	,000	,000	,037	,000	,002	,002	,006	,000	,083	,007	,017	,097	,194	,039	,019	,215	,381	,558		,079	,147	,167	,236	,766	,137	,228
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7Pdo	Cor	,429*	,487*	,352	,324	,532**	,387	,676**	,512**	,077	,438*	,493*	,277	,610**	,573**	,388	,677**	,599**	,621**	,351	1	,639**	,333	,346	,149	,324	,523**
	Sig	,029	,012	,078	,106	,005	,051	,000	,008	,708	,025	,010	,171	,001	,002	,050	,000	,001	,001	,079		,000	,097	,084	,466	,107	,006
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7GCdo	Cor	,355	,499**	,609**	,247	,456*	,526**	,540**	,480*	,223	,375	,579**	,358	,579**	,657**	,410*	,439*	,408*	,355	,292	,639**	1	,045	,039	-,045	,003	,207
	Sig	,075	,010	,001	,224	,019	,006	,004	,013	,273	,059	,002	,072	,002	,000	,037	,025	,038	,075	,147	,000		,826	,849	,827	,988	,310
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC1Bne	Cor	,078	,156	,013	,278	,261	,209	,265	,349	,316	,315	,075	,208	,227	,254	,299	,466*	,334	,554**	,279	,333	,045	1	,808**	,523**	,687**	,693**
	Sig	,705	,447	,951	,169	,198	,306	,191	,080	,115	,117	,715	,309	,265	,210	,138	,016	,095	,003	,167	,097	,826		,000	,006	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC1Pne	Cor	,281	,376	,223	,346	,333	,305	,304	,383	,387	,426*	,156	,385	,345	,425*	,384	,516**	,425*	,495*	,241	,346	,039	,808**	1	,803**	,860**	,733**
	Sig	,164	,059	,274	,083	,097	,130	,131	,053	,051	,030	,446	,052	,084	,030	,053	,007	,031	,010	,236	,084	,849	,000		,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC1GCne	Cor	,169	,247	,330	,200	,116	,354	,154	,256	,361	,256	,114	,394*	,322	,463*	,444*	,259	,343	,317	,061	,149	-,045	,523**	,803**	1	,708**	,454*
	Sig	,410	,224	,100	,326	,573	,076	,452	,207	,070	,207	,580	,047	,109	,017	,023	,201	,086	,115	,766	,466	,827	,006	,000		,000	,020
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC2Bne	Cor	,365	,469*	,235	,447*	,439*	,275	,430*	,301	,221	,480*	,253	,325	,385	,432*	,414*	,520**	,338	,468*	,300	,324	,003	,687**	,860**	,708**	1	,821**
	Sig	,067	,016	,247	,022	,025	,174	,028	,135	,279	,013	,213	,105	,052	,028	,036	,006	,091	,016	,137	,107	,988	,000	,000		,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC2Pne	Cor	,396*	,443*	,114	,308	,557**	,255	,482*	,256	,099	,466*	,317	,189	,369	,425*	,365	,545**	,388*	,487*	,245	,523**	,207	,693**	,733**	,454*	,821**	1
	Sig	,045	,024	,581	,125	,003	,208	,013	,207	,629	,016	,115	,356	,064	,031	,067	,004	,050	,012	,228	,006	,310	,000	,000	,020	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC2GCne	Cor	,278	,235	,051	,298	,308	,149	,138	,197	,273	,181	,105	,177	,336	,282	,328	,423*	,424*	,441*	,143	,293	-,004	,643**	,656**	,550**	,665**	,701**
	Sig	,169	,248	,806	,140	,126	,469	,501	,335	,177	,377	,610	,386	,093	,164	,102	,032	,031	,024	,487	,146	,984	,000	,000	,004	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3Bne	Cor	,187	,277	,027	,272	,424*	,167	,464*	,285	,074	,437*	,224	,100	,383	,354	,248	,544**	,394*	,566**	,273	,483*	,100	,779**	,729**	,489*	,821**	,835**
	Sig	,360	,171	,895	,178	,031	,416	,017	,158	,718	,026	,272	,627	,054	,076	,222	,004	,046	,003	,177	,012	,626	,000	,000	,011	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3Pne	Cor	,015	,071	-,176	,072	,254	-,033	,256	,147	,035	,265	,071	-,015	,287	,186	,110	,497**	,390*	,590**	,179	,483*	,064	,728**	,651**	,352	,652**	,730**

	Sig	,943	,730	,391	,727	,210	,873	,206	,474	,865	,191	,730	,940	,154	,363	,592	,010	,049	,002	,380	,012	,755	,000	,000	,078	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC3GCne	Cor	-,168	-,149	-,248	-,075	-,060	-,086	-,043	-,043	,384	-,247	-,345	,069	-,052	-,008	,166	,380	,239	,306	-,019	,070	-,155	,698**	,590**	,494*	,593**	,575**
	Sig	,411	,467	,222	,715	,770	,677	,836	,833	,053	,223	,084	,736	,800	,969	,417	,055	,240	,129	,928	,736	,449	,000	,001	,010	,001	,002
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4Bne	Cor	,204	,244	,163	,253	,327	,192	,382	,158	-,162	,590**	,368	,059	,409*	,414*	,302	,270	,106	,353	,189	,260	,073	,569**	,527**	,422*	,715**	,637**
	Sig	,318	,230	,427	,212	,103	,348	,054	,440	,431	,002	,064	,773	,038	,036	,134	,182	,607	,077	,354	,200	,722	,002	,006	,032	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4Pne	Cor	,335	,395*	,225	,432*	,445*	,176	,456*	,291	-,030	,560**	,398*	,187	,490*	,420*	,314	,509**	,267	,556**	,263	,464*	,205	,618**	,594**	,403*	,784**	,723**
	Sig	,094	,046	,269	,027	,023	,390	,019	,149	,885	,003	,044	,361	,011	,033	,118	,008	,188	,003	,194	,017	,314	,001	,001	,041	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC4GCne	Cor	,123	,156	,147	,273	,286	,214	,166	,318	,320	,234	,200	,468*	,310	,307	,332	,507**	,551**	,543**	,125	,223	,120	,659**	,709**	,627**	,668**	,573**
	Sig	,549	,447	,473	,177	,157	,294	,417	,113	,110	,250	,326	,016	,123	,127	,097	,008	,004	,004	,543	,274	,558	,000	,000	,001	,000	,002
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5Bne	Cor	,209	,306	,286	,284	,372	,259	,303	,288	,091	,512**	,364	,151	,602**	,538**	,438*	,367	,252	,586**	,274	,445*	,352	,674**	,608**	,432*	,625**	,622**
	Sig	,304	,128	,156	,159	,061	,202	,133	,153	,657	,007	,067	,461	,001	,005	,025	,065	,215	,002	,175	,023	,078	,000	,001	,028	,001	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5Pne	Cor	,152	,210	,174	,158	,156	,275	,078	,218	,199	,274	,153	,035	,260	,402*	,439*	,222	,135	,309	,315	,224	,363	,647**	,489*	,412*	,482*	,523**
	Sig	,458	,303	,396	,440	,447	,174	,706	,285	,331	,175	,456	,867	,199	,042	,025	,277	,510	,125	,117	,270	,069	,000	,011	,037	,013	,006
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC5GCne	Cor	,124	,185	,117	,163	,173	,246	-,019	,191	,239	,222	,148	,069	,283	,333	,492*	,148	,114	,294	,388	,161	,285	,633**	,442*	,330	,430*	,473*
	Sig	,546	,366	,569	,426	,399	,226	,927	,350	,240	,276	,471	,739	,161	,097	,011	,471	,579	,145	,050	,432	,158	,001	,024	,100	,028	,015
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6Bne	Cor	,101	,219	,063	,313	,209	,072	,219	,208	,156	,338	,013	,104	,245	,246	,200	,512**	,267	,437*	,277	,214	-,090	,733**	,730**	,544**	,828**	,640**
	Sig	,623	,283	,760	,119	,306	,728	,283	,308	,447	,091	,950	,612	,228	,225	,327	,007	,187	,026	,170	,295	,661	,000	,000	,004	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6Pne	Cor	,191	,275	,148	,414*	,364	,157	,205	,379	,334	,328	,148	,335	,380	,280	,220	,620**	,590**	,661**	,245	,332	,077	,731**	,780**	,527**	,696**	,603**
	Sig	,351	,173	,469	,036	,068	,445	,314	,056	,095	,102	,470	,094	,055	,167	,280	,001	,002	,000	,227	,097	,709	,000	,000	,006	,000	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC6GCne	Cor	,033	,167	,011	,361	,311	,122	,263	,275	,140	,337	,167	,249	,333	,203	,224	,457*	,361	,702**	,275	,248	-,020	,742**	,601**	,353	,671**	,551**
	Sig	,873	,414	,959	,070	,122	,553	,195	,173	,496	,092	,415	,220	,097	,321	,271	,019	,070	,000	,175	,221	,924	,000	,001	,077	,000	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7Bne	Cor	,190	,215	,043	,316	,212	,098	,216	,206	,162	,283	,025	,022	,223	,233	,290	,468*	,233	,382	,343	,296	-,054	,768**	,634**	,481*	,746**	,678**
	Sig	,352	,291	,833	,115	,298	,635	,290	,312	,429	,161	,902	,913	,273	,253	,151	,016	,251	,054	,086	,142	,793	,000	,001	,013	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7Pne	Cor	,226	,254	-,023	,223	,287	,105	,282	,131	,024	,313	,132	-,027	,331	,294	,360	,406*	,223	,412*	,338	,463*	,006	,652**	,549**	,402*	,711**	,761**
	Sig	,267	,211	,913	,273	,156	,608	,162	,522	,906	,119	,520	,895	,099	,145	,071	,040	,274	,036	,091	,017	,975	,000	,004	,042	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
UC7GCne	Cor	,343	,407*	,206	,386	,298	,286	,129	,251	,168	,342	,222	,045	,196	,286	,387	,220	,135	,246	,510**	,114	,215	,479*	,357	,285	,499**	,504**
	Sig	,087	,039	,314	,051	,140	,156	,530	,216	,411	,087	,275	,827	,336	,156	,051	,280	,512	,227	,008	,580	,291	,013	,073	,158	,009	,009
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	

Correlaciones																
	UC2G Cne	UC3 Bne	UC3 Pne	UC3G Cne	UC4 Bne	UC4 Pne	UC4G Cne	UC5 Bne	UC5 Pne	UC5G Cne	UC6 Bne	UC6 Pne	UC6G Cne	UC7 Bne	UC7 Pne	UC7G Cne

UC1Bdo	Cor	,278	,187 **	,015 **	-,168 **	,204 **	,335 **	,123* *	,209 **	,152	,124* *	,101 **	,191 *	,033* *	,190 **	,226 *	,343
	Sig	,169	,360	,943	,411	,318	,094	,549	,304	,458	,546	,623	,351	,873	,352	,267	,087
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pdo	Cor	,235* *	,277	,071 **	-,149 **	,244 **	,395 **	,156* *	,306 **	,210	,185* *	,219 **	,275 **	,167* *	,215 **	,254 **	,407* *
	Sig	,248	,171	,730	,467	,230	,046	,447	,128	,303	,366	,283	,173	,414	,291	,211	,039
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1GCdo	Cor	,051* *	,027 **	-,17 6	-,248 **	,163 **	,225 **	,147* *	,286 **	,174 *	,117* *	,063 **	,148 **	,011* *	,043 **	-,02 3**	,206
	Sig	,806	,895	,391	,222	,427	,269	,473	,156	,396	,569	,760	,469	,959	,833	,913	,314
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bdo	Cor	,298* *	,272 **	,072 **	-,075	,253 **	,432 **	,273* *	,284 **	,158 *	,163* *	,313 **	,414 **	,361* *	,316 *	,223 *	,386* *
	Sig	,140	,178	,727	,715	,212	,027	,177	,159	,440	,426	,119	,036	,070	,115	,273	,051
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pdo	Cor	,308* *	,424 **	,254 **	-,060 **	,327 **	,445 **	,286* *	,372 **	,156	,173* *	,209 **	,364 **	,311* *	,212 **	,287 **	,298* *
	Sig	,126	,031	,210	,770	,103	,023	,157	,061	,447	,399	,306	,068	,122	,298	,156	,140
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2GCdo	Cor	,149* *	,167 **	-,03 3**	-,086 **	,192 **	,176	,214* *	,259 **	,275 *	,246* *	,072 **	,157 **	,122* *	,098 **	,105 **	,286
	Sig	,469	,416	,873	,677	,348	,390	,294	,202	,174	,226	,728	,445	,553	,635	,608	,156
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Bdo	Cor	,138* *	,464 **	,256 **	-,043 **	,382 **	,456 **	,166 **	,303 **	,078	-,019 **	,219 **	,205 **	,263* *	,216 **	,282	,129* *
	Sig	,501	,017	,206	,836	,054	,019	,417	,133	,706	,927	,283	,314	,195	,290	,162	,530
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Pdo	Cor	,197* *	,285 **	,147 **	-,043 **	,158 **	,291 **	,318* *	,288	,218 **	,191* *	,208 **	,379	,275* *	,206 **	,131 *	,251* *
	Sig	,335	,158	,474	,833	,440	,149	,113	,153	,285	,350	,308	,056	,173	,312	,522	,216
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3GCdo	Cor	,273	,074	,035 *	,384* *	-,16 2	-,03 0*	,320	,091 **	,199	,239	,156	,334 **	,140	,162	,024	,168
	Sig	,177	,718	,865	,053	,431	,885	,110	,657	,331	,240	,447	,095	,496	,429	,906	,411
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Bdo	Cor	,181* *	,437 **	,265 **	-,247 **	,590 **	,560 **	,234* *	,512 *	,274	,222	,338 **	,328 **	,337* *	,283 **	,313 *	,342
	Sig	,377	,026	,191	,223	,002	,003	,250	,007	,175	,276	,091	,102	,092	,161	,119	,087
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Pdo	Cor	,105* *	,224 **	,071 **	-,345 **	,368 **	,398 **	,200* *	,364 **	,153	,148* *	,013	,148 **	,167* *	,025 **	,132 **	,222
	Sig	,610	,272	,730	,084	,064	,044	,326	,067	,456	,471	,950	,470	,415	,902	,520	,275
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCdo	Cor	,177* *	,100 **	-,01 5**	,069* *	,059 **	,187 **	,468* *	,151 **	,035 **	,069	,104 **	,335	,249* *	,022 **	-,02 7**	,045* *

	Sig	,386	,627	,940	,736	,773	,361	,016	,461	,867	,739	,612	,094	,220	,913	,895	,827
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Bdo	Cor	,336*	,383**	,287**	-,052*	,409**	,490**	,310*	,602*	,260	,283*	,245**	,380**	,333	,223**	,331**	,196*
	Sig	,093	,054	,154	,800	,038	,011	,123	,001	,199	,161	,228	,055	,097	,273	,099	,336
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pdo	Cor	,282* .	,354**	,186**	-,008*	,414**	,420**	,307* .	,538**	,402	,333* .	,246**	,280**	,203* .	,233	,294**	,286
	Sig	,164	,076	,363	,969	,036	,033	,127	,005	,042	,097	,225	,167	,321	,253	,145	,156
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5GCdo	Cor	,328* .	,248**	,110**	,166* .	,302**	,314**	,332	,438* .	,439	,492* .	,200**	,220**	,224* .	,290**	,360	,387
	Sig	,102	,222	,592	,417	,134	,118	,097	,025	,025	,011	,327	,280	,271	,151	,071	,051
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Bdo	Cor	,423	,544* .	,497	,380* .	,270* .	,509	,507* .	,367**	,222	,148	,512	,620* .	,457* .	,468	,406	,220
	Sig	,032	,004	,010	,055	,182	,008	,008	,065	,277	,471	,007	,001	,019	,016	,040	,280
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Pdo	Cor	,424	,394* .	,390* .	,239* .	,106**	,267* .	,551* .	,252**	,135	,114	,267	,590**	,361* .	,233* .	,223	,135* .
	Sig	,031	,046	,049	,240	,607	,188	,004	,215	,510	,579	,187	,002	,070	,251	,274	,512
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6GCdo	Cor	,441	,566	,590	,306* .	,353* .	,556	,543* .	,586* .	,309	,294	,437	,661	,702* .	,382* .	,412	,246* .
	Sig	,024	,003	,002	,129	,077	,003	,004	,002	,125	,145	,026	,000	,000	,054	,036	,227
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Bdo	Cor	,143* .	,273**	,179* .	-,019**	,189**	,263**	,125* .	,274**	,315	,388* .	,277* .	,245	,275	,343* .	,338* .	,510
	Sig	,487	,177	,380	,928	,354	,194	,543	,175	,117	,050	,170	,227	,175	,086	,091	,008
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Pdo	Cor	,293* .	,483* .	,483	,070	,260**	,464	,223* .	,445**	,224	,161* .	,214* .	,332	,248* .	,296**	,463	,114* .
	Sig	,146	,012	,012	,736	,200	,017	,274	,023	,270	,432	,295	,097	,221	,142	,017	,580
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCdo	Cor	-,004	,100**	,064**	-,155	,073* .	,205**	,120* .	,352* .	,363	,285	-,090**	,077	-,020**	-,054**	,006* .	,215* .
	Sig	,984	,626	,755	,449	,722	,314	,558	,078	,069	,158	,661	,709	,924	,793	,975	,291
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Bne	Cor	,643	,779	,728	,698	,569	,618	,659	,674	,647	,633	,733	,731	,742	,768	,652	,479*
	Sig	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,013
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC1Pne	Cor	,656	,729	,651	,590	,527	,594	,709	,608	,489	,442* .	,730	,780	,601	,634* .	,549	,357* .
	Sig	,000	,000	,000	,001	,006	,001	,000	,001	,011	,024	,000	,000	,001	,001	,004	,073
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

UC1GCne	Cor	,550	,489	,352	,494	,422	,403	,627	,432	,412	,330	,544	,527 _*	,353	,481 _*	,402 _*	,285
	Sig	,004	,011	,078	,010	,032	,041	,001	,028	,037	,100	,004	,006	,077	,013	,042	,158
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Bne	Cor	,665	,821 _*	,652	,593 _*	,715 _*	,784	,668 _*	,625	,482	,430 _*	,828	,696	,671	,746 _*	,711 _*	,499 _*
	Sig	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,013	,028	,000	,000	,000	,000	,000	,009
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2Pne	Cor	,701 _*	,835 _*	,730	,575	,637 _{**}	,723	,573 _*	,622	,523	,473 _*	,640	,603	,551	,678 _*	,761	,504 _*
	Sig	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,002	,001	,006	,015	,000	,001	,004	,000	,000	,009
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC2GCne	Cor	1	,611	,627	,623	,506	,649	,678	,625	,588	,628	,639	,743	,570	,765	,776	,572 _*
	Sig		,001	,001	,001	,008	,000	,000	,001	,002	,001	,000	,000	,002	,000	,000	,002
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Bne	Cor	,611	1	,903	,614	,741 _*	,738	,631 _*	,679	,486	,445 _*	,760	,695	,724	,718	,745	,432 _*
	Sig	,001		,000	,001	,000	,000	,001	,000	,012	,023	,000	,000	,000	,000	,000	,027
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3Pne	Cor	,627	,903	1	,612	,625	,646	,634	,691	,457	,470	,722	,769	,763	,666	,727	,356 _*
	Sig	,001	,000		,001	,001	,000	,001	,000	,019	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,074
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC3GCne	Cor	,623	,614	,612	1	,292	,340	,630	,325	,515	,532	,587	,515	,518	,646	,588	,424
	Sig	,001	,001	,001		,148	,090	,001	,106	,007	,005	,002	,007	,007	,000	,002	,031
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Bne	Cor	,506	,741	,625	,292	1	,867	,557	,794	,540	,457 _*	,773	,537	,650 _*	,736 _*	,679	,438
	Sig	,008	,000	,001	,148		,000	,003	,000	,004	,019	,000	,005	,000	,000	,000	,025
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4Pne	Cor	,649	,738 _*	,646	,340 _*	,867 _*	1	,611 _*	,846	,596	,515 _*	,813 _*	,680	,737 _*	,799 _*	,759	,547 _*
	Sig	,000	,000	,000	,090	,000		,001	,000	,001	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC4GCne	Cor	,678	,631	,634	,630	,557	,611	1	,605	,566	,550	,684	,830 _*	,671	,605	,451	,418 _*
	Sig	,000	,001	,001	,001	,003	,001		,001	,003	,004	,000	,000	,000	,001	,021	,034
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Bne	Cor	,625	,679	,691	,325	,794	,846	,605	1	,748	,723 _*	,732	,720	,719 _*	,726 _{**}	,690 _*	,567
	Sig	,001	,000	,000	,106	,000	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5Pne	Cor	,588	,486	,457	,515	,540	,596	,566	,748	1	,940	,577	,506	,483	,699 _*	,594 _*	,833
	Sig	,002	,012	,019	,007	,004	,001	,003	,000		,000	,002	,008	,012	,000	,001	,000

	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC5GCne	Cor	,628	,445	,470	,532	,457	,515	,550	,723	,940	1	,521	,521	,508	,679	,614*	,841
	Sig	,001	,023	,015	,005	,019	,007	,004	,000	,000		,006	,006	,008	,000	,001	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Bne	Cor	,639	,760	,722	,587	,773	,813	,684	,732	,577	,521	1	,805	,837	,894	,753	,547*
	Sig	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,002	,006		,000	,000	,000	,000	,004
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6Pne	Cor	,743	,695	,769	,515*	,537	,680	,830	,720	,506	,521	,805	1	,823	,687	,567	,451*
	Sig	,000	,000	,000	,007	,005	,000	,000	,000	,008	,006	,000		,000	,000	,002	,021
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC6GCne	Cor	,570	,724	,763	,518	,650	,737	,671	,719	,483	,508	,837	,823	1	,717	,652	,496*
	Sig	,002	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,012	,008	,000	,000		,000	,000	,010
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Bne	Cor	,765	,718	,666	,646	,736	,799	,605	,726	,699	,679	,894	,687	,717	1	,903	,685*
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7Pne	Cor	,776	,745	,727	,588	,679	,759	,451	,690	,594	,614	,753	,567	,652	,903	1	,641*
	Sig	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,021	,000	,001	,001	,000	,002	,000	,000		,000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UC7GCne	Cor	,572	,432*	,356	,424	,438	,547	,418	,567	,833	,841	,547	,451	,496	,685	,641	1
	Sig	,002	,027	,074	,031	,025	,004	,034	,003	,000	,000	,004	,021	,010	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

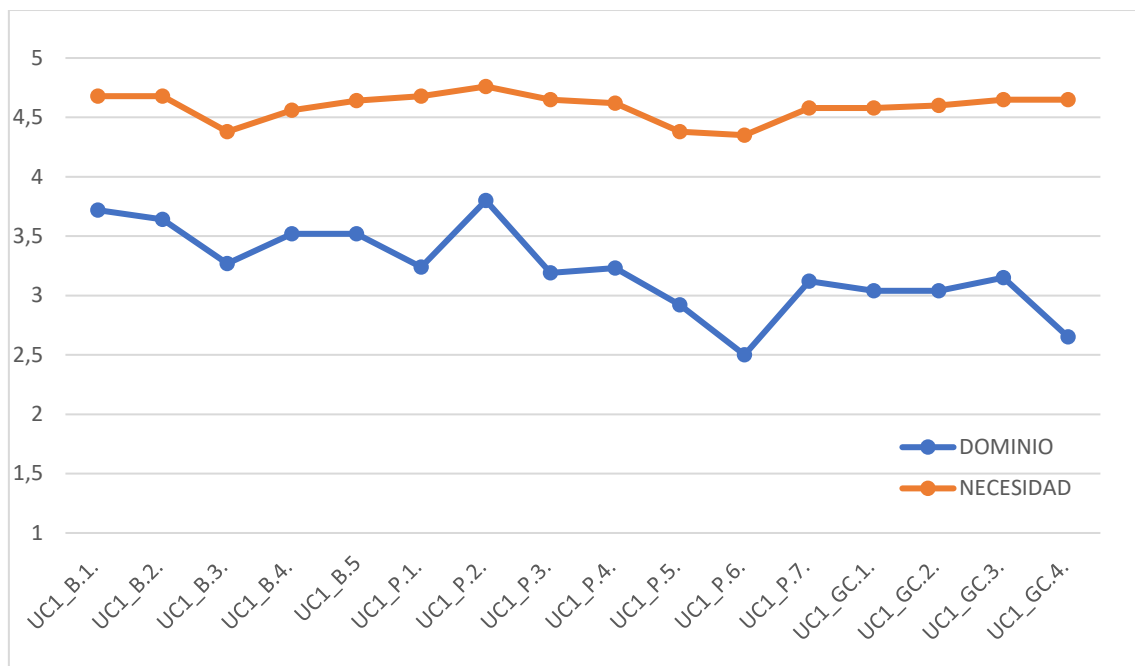
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

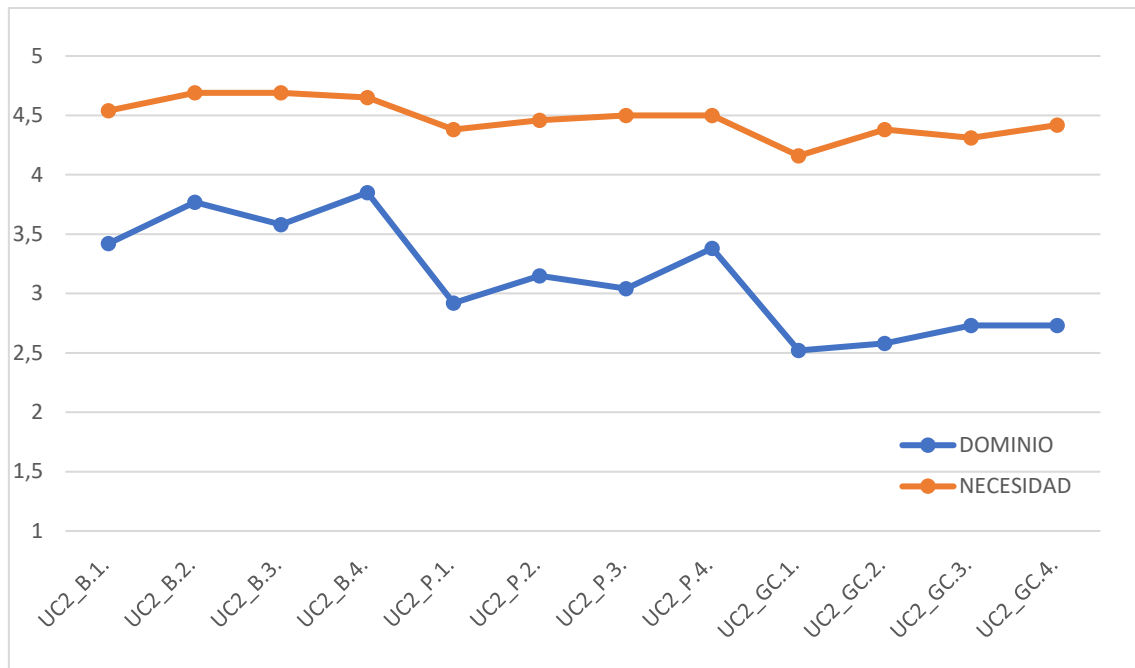
UC1Pdo	Cor	,901**																			
	Sig	,000																			
UC1GCdo	Cor	,650**	,781**																		
	Sig	,000	,000																		
UC2Bdo	Cor	,818**	,839**	,675**																	
	Sig	,000	,000																		
UC2Pdo	Cor	,785**	,851**	,634**	,790**																
	Sig	,000	,000	,001	,000																
UC2GCdo	Cor	,658**	,776**	,808**	,652**	,739**															
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000															
UC3Bdo	Cor	,708**	,763**	,625**	,689**	,782**	,664**														
	Sig	,000	,000	,001	,000	,000	,000														
UC3Pdo	Cor	,738**	,788**	,689**	,822**	,734**	,788**	,760**													
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000													
UC3GCdo	Cor			,437*	,405*		,439*		,579**												
	Sig			,026	,040		,025		,002												
UC4Bdo	Cor	,561**	,676**	,488*	,553**	,633**	,543**	,579**	,487*												
	Sig	,003	,000	,011	,003	,001	,004	,002	,012												
UC4Pdo	Cor	,593**	,670**	,596**	,558**	,722**	,652**	,644**	,533**		,837**										
	Sig	,001	,000	,001	,003	,000	,000	,000	,005		,000										
UC4GCdo	Cor	,441*	,564**	,640**	,570**	,596**	,698**	,499**	,658**	,590**		,549**									
	Sig	,024	,003	,000	,002	,001	,000	,009	,000	,002		,004									
UC5Bdo	Cor	,401*	,574**	,668**	,452*	,658**	,636**	,526**	,475*		,555**	,653**	,520**								
	Sig	,042	,002	,000	,020	,000	,000	,006	,014		,003	,000	,006								
UC5Pdo	Cor	,521**	,691**	,767**	,458*	,669**	,844**	,621**	,584**		,606**	,673**	,572**	,861**							
	Sig	,006	,000	,000	,019	,000	,000	,001	,002		,001	,000	,002	,000							
UC5GCdo	Cor	,436*	,562**	,586**	,407*	,568**	,790**		,465*		,445*	,559**	,629**	,733**	,834**						
	Sig	,026	,003	,002	,039	,002	,000		,017			,003	,001	,000	,000						
UC6Bdo	Cor		,452*		,483*	,470*		,582**	,507**				,396*	,437*							
	Sig		,020		,012	,015		,002	,008				,045	,026							
UC6Pdo	Cor		,420*	,426*	,495*	,505**	,439*	,473*	,573**				,500**	,513**	,431*		,783**				
	Sig		,032	,030	,010	,008	,025	,015	,002				,009	,007	,028		,000				
UC6GCdo	Cor				,437*	,462*		,464*	,418*					,600**	,407*		,643**	,727**			
	Sig				,026	,018		,017	,034					,001	,039		,000	,000			
UC7Bdo	Cor	,642**	,714**	,411*	,674**	,580**	,581**	,525**	,731**		,518**	,464*			,407*	,457*					
	Sig	,000	,000	,037	,000	,002	,002	,006	,000		,007	,017			,039	,019					
UC7Pdo	Cor	,429*	,487*			,532**		,676**	,512**		,438*	,493*		,610**	,573**		,677**	,599**	,621**		
	Sig	,029	,012			,005		,000	,008		,025	,010		,001	,002		,000	,001	,001		
UC7GCdo	Cor		,499**	,609**		,456*	,526**	,540**	,480*			,579**		,579**	,657**	,410*	,439*	,408*			,639**
	Sig		,010	,001		,019	,006	,004	,013			,002		,002	,000	,037	,025	,038			,000
		UC1Bdo	UC1Pd	UC1GC	UC2Bdo	UC2Pd	UC2GC	UC3Bdo	UC3Pd	UC3GC	UC4Bdo	UC4Pd	UC4GC	UC5Bdo	UC5Pd	UC5GC	UC6Bdo	UC6Pd	UC6GC	UC7Bdo	UC7Pd
		o	o	do	o	o	do	o	o	do	o	o	do	o	o	do	o	o	do	o	o

UC1Pne	Cor	,808**																			
	Sig	,000																			
UC1GCne	Cor	,523**	,803**																		
	Sig	,006	,000																		
UC2Bne	Cor	,687**	,860**	,708**																	
	Sig	,000	,000	,000																	
UC2Pne	Cor	,693**	,733**	,454*	,821**																
	Sig	,000	,000	,020	,000																
UC2GCne	Cor	,643**	,656**	,550**	,665**	,701**															
	Sig	,000	,000	,004	,000	,000															
UC3Bne	Cor	,779**	,729**	,489*	,821**	,835**	,611**														
	Sig	,000	,000	,011	,000	,000	,001														
UC3Pne	Cor	,728**	,651**	,352	,652**	,730**	,627**	,903**													
	Sig	,000	,000	,078	,000	,000	,001	,000													
UC3GCne	Cor	,698**	,590**	,494*	,593**	,575**	,623**	,614**	,612**												
	Sig	,000	,001	,010	,001	,002	,001	,001	,001												
UC4Bne	Cor	,569**	,527**	,422*	,715**	,637**	,506*	,741**	,625**	,292											
	Sig	,002	,006	,032	,000	,000	,008	,000	,001	,148											
UC4Pne	Cor	,618**	,594**	,403*	,784**	,723**	,649**	,738*	,646**	,340*	,867*										
	Sig	,001	,001	,041	,000	,000	,000	,000	,000	,090	,000										
UC4GCne	Cor	,659**	,709**	,627**	,668**	,573**	,678**	,631*	,634**	,630**	,557*	,611**									
	Sig	,000	,000	,001	,000	,002	,000	,001	,001	,001	,003	,001									
UC5Bne	Cor	,674**	,608**	,432*	,625**	,622**	,625**	,679**	,691**		,794**	,846**	,605**								
	Sig	,000	,001	,028	,001	,001	,001	,000	,000		,000	,000	,001								
UC5Pne	Cor	,647**	,489*	,412*	,482*	,523**	,588*	,486*	,457*	,515*	,540*	,596**	,566*	,748**							
	Sig	,000	,011	,037	,013	,006	,002	,012	,019	,007	,004	,001	,003	,000							
UC5GCne	Cor	,633**	,442*	,330	,430*	,473*	,628**	,445*	,470*	,532*	,457*	,515*	,550*	,723**	,940**						
	Sig	,001	,024	,100	,028	,015	,001	,023	,015	,005	,019	,007	,004	,000	,000						
UC6Bne	Cor	,733**	,730**	,544**	,828**	,640**	,639**	,760**	,722**	,587*	,773**	,813**	,684**	,732**	,577*	,521*					
	Sig	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,002	,006					
UC6Pne	Cor	,731**	,780**	,527**	,696**	,603**	,743**	,695**	,769**	,515*	,537*	,680**	,830**	,720**	,506*	,521*	,805**				
	Sig	,000	,000	,006	,000	,001	,000	,000	,000	,007	,005	,000	,000	,000	,008	,006	,000				
UC6GCne	Cor	,742**	,601**	,353	,671**	,551**	,570*	,724**	,763**	,518*	,650**	,737**	,671**	,719**	,483*	,508*	,837**	,823**			
	Sig	,000	,001	,077	,000	,004	,002	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,012	,008	,000	,000			
UC7Bne	Cor	,768**	,634**	,481*	,746**	,678**	,765**	,718**	,666**	,646**	,736**	,799**	,605*	,726**	,699**	,894**	,687**	,717**			
	Sig	,000	,001	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000			
UC7Pne	Cor	,652**	,549**	,402*	,711**	,761**	,776**	,745**	,727**	,588*	,679**	,759**	,451*	,690**	,594**	,614**	,753**	,567*	,652**	,903**	
	Sig	,000	,004	,042	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,021	,000	,001	,001	,000	,002	,000	,000	
UC7GCne	Cor	,479*			,499**	,504**	,572	,432*	,356*	,424*	,438*	,547**	,418*	,567*	,833**	,841**	,547*	,451*	,496*	,685**	,641*
	Sig	,013			,009	,009	,002*	,027	,074	,031	,025	,004	,034	,003	,000	,000	,004	,021	,010	,000	,000
		UC1Bne	UC1Pne	UC1GCne	UC2Bne	UC2Pne	UC2GCne	UC3Bne	UC3Pne	UC3GCne	UC4Bne	UC4Pne	UC4GCne	UC5Bne	UC5Pne	UC5GCne	UC6Bne	UC6Pne	UC6GCne	UC7Bne	UC7Pne

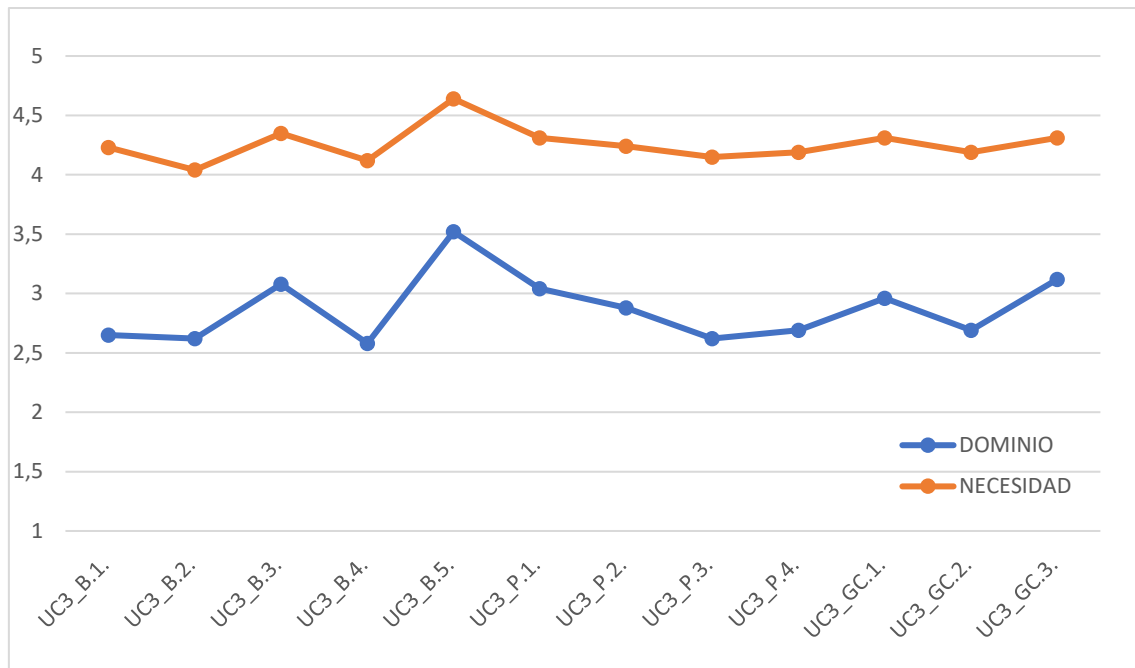
UC1 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN AMBIENTES PRESENCIALES Y/O VIRTUALES	DOMI NIO	NECES IDAD	Sig.
UC1_B.1. Comprendo las características, lenguajes y funcionamiento básico de las herramientas digitales más comunes para integrarlas en las situaciones de aprendizaje presencial apoyado con TIC.	3,72	4,68	,000
UC1_B.2. Identifico las posibilidades didácticas de las herramientas digitales básicas y de los materiales didácticos existentes.	3,64	4,68	,000
UC1_B.3. Diseño mecanismos para la identificación de necesidades de aprendizaje de mis alumnos utilizando herramientas o materiales digitales.	3,27	4,38	,000
UC1_B.4. Seleccione las herramientas digitales más adecuadas para su integración estratégica en el diseño de experiencias de aprendizaje presencial, de acuerdo con las metas de aprendizaje de los alumnos.	3,52	4,56	,000
UC1_B.5. Diseño las experiencias de aprendizaje presenciales enriquecidas con TIC y busco la metodología(s) didáctica más adecuada para guiar el aprendizaje de los alumnos.	3,52	4,64	,000
UC1_P.1. Exploro las características, lenguajes y funcionamiento de nuevas herramientas digitales para integrarlas en las experiencias de aprendizaje presencial y a distancia.	3,24	4,68	,000
UC1_P.2. Aprovecho mi experiencia docente y el conocimiento profundo que tengo de mi asignatura para aplicar las TIC de manera flexible en el diseño de una diversidad de situaciones de aprendizaje.	3,80	4,76	,000
UC1_P.3. Evalúo las potencialidades didácticas de nuevas herramientas y materiales didácticos digitales.	3,19	4,65	,000
UC1_P.4. Vinculo nuevas herramientas digitales con los posibles tipos de aprendizajes o competencias que promueven, señalando los momentos y contextos más adecuados para su utilización.	3,23	4,62	,000
UC1_P.5. Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia.	2,92	4,38	,000
UC1_P.6. Diseño materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos.	2,50	4,35	,000
UC1_P.7. Exploro nuevas metodologías y estrategias didácticas para aplicar las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje presencial y/o virtual.	3,12	4,58	,000
UC1_GC.1. Exploro críticamente nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento, para contribuir a la potenciación del aprendizaje y creatividad en los alumnos para la generación del conocimiento.	3,04	4,58	,000
UC1_GC.2. Construyo experiencias de aprendizaje innovadoras incorporando pertinentemente recursos y sistemas tecnológicos complejos para la creación y difusión cooperativa del conocimiento.	3,04	4,60	,000
UC1_GC.3. Diseño y desarrollo materiales de aprendizaje innovadores con la participación de los alumnos.	3,15	4,65	,000
UC1_GC.4. Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad.	2,65	4,65	,000



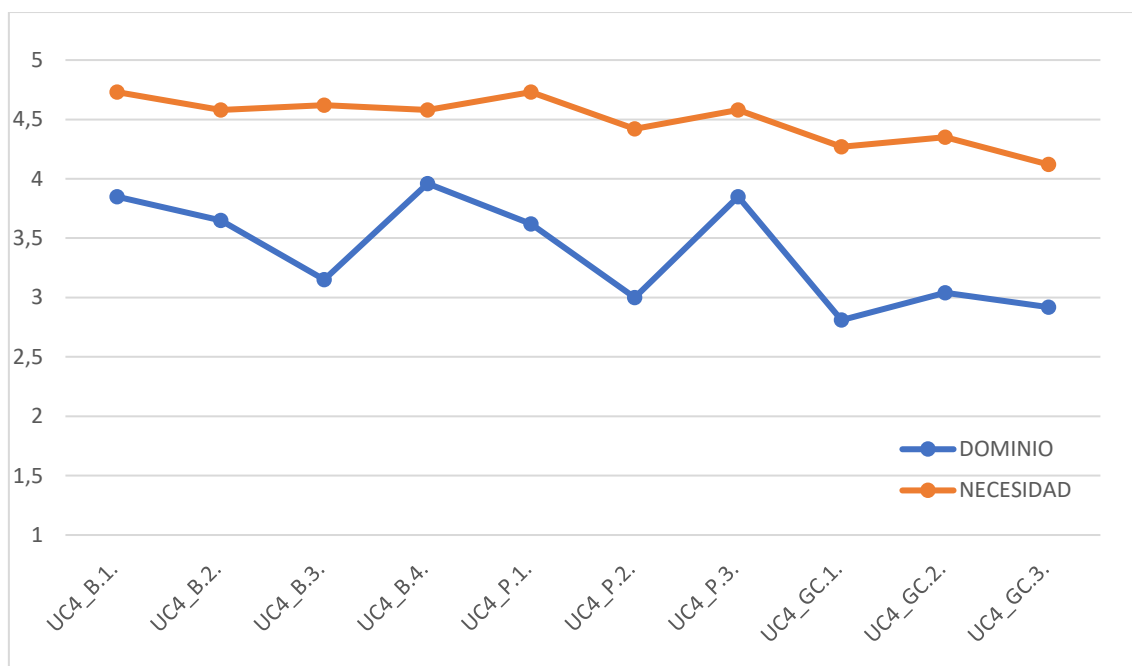
UC2 DESARROLLO Y CONDUCCIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVAS PRESENCIALES Y EN RED	DOMI NIO	NECES IDAD	Sig.
UC2_B.1. Gestiono experiencias creativas de aprendizaje en entornos presenciales con apoyo de las herramientas digitales básicas para motivar y guiar el aprendizaje de los alumnos.	3,42	4,54	,000
UC2_B.2. Utilizo las metodologías de enseñanza – aprendizaje que conozco hasta el momento, para integrar las herramientas digitales básicas en los momentos adecuados del acto didáctico.	3,77	4,69	,000
UC2_B.3. Fomento la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las herramientas digitales básicas de comunicación y colaboración digital.	3,58	4,69	,000
UC2_B.4. Gestiono los proyectos de investigación y trabajos de los alumnos con el apoyo de las herramientas digitales básicas.	3,85	4,65	,000
UC2_P.1. Gestiono ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje, que permitan a los alumnos resolver situaciones complejas ya sea simuladas o de la realidad.	2,92	4,38	,000
UC2_P.2. Adapto estratégica y metodológicamente herramientas digitales y materiales de aprendizaje más complejos, para su utilización en los momentos adecuados del acto didáctico.	3,15	4,46	,000
UC2_P.3. Conduzco los proyectos de investigación y las experiencias de los alumnos a través de casos o problemas simulados o reales, con el apoyo de herramientas digitales avanzadas y de trabajo colaborativo en red.	3,04	4,50	,000
UC2_P.4. Fomento la comunicación, la reflexión crítica y el liderazgo de los alumnos usando herramientas de comunicación y trabajo colaborativo en red.	3,38	4,50	,000
UC2_GC.1. Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes.	2,52	4,16	,000
UC2_GC.2. Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos.	2,58	4,38	,000
UC2_GC.3. Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos.	2,73	4,31	,000
UC2_GC.4. Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación.	2,73	4,42	,000



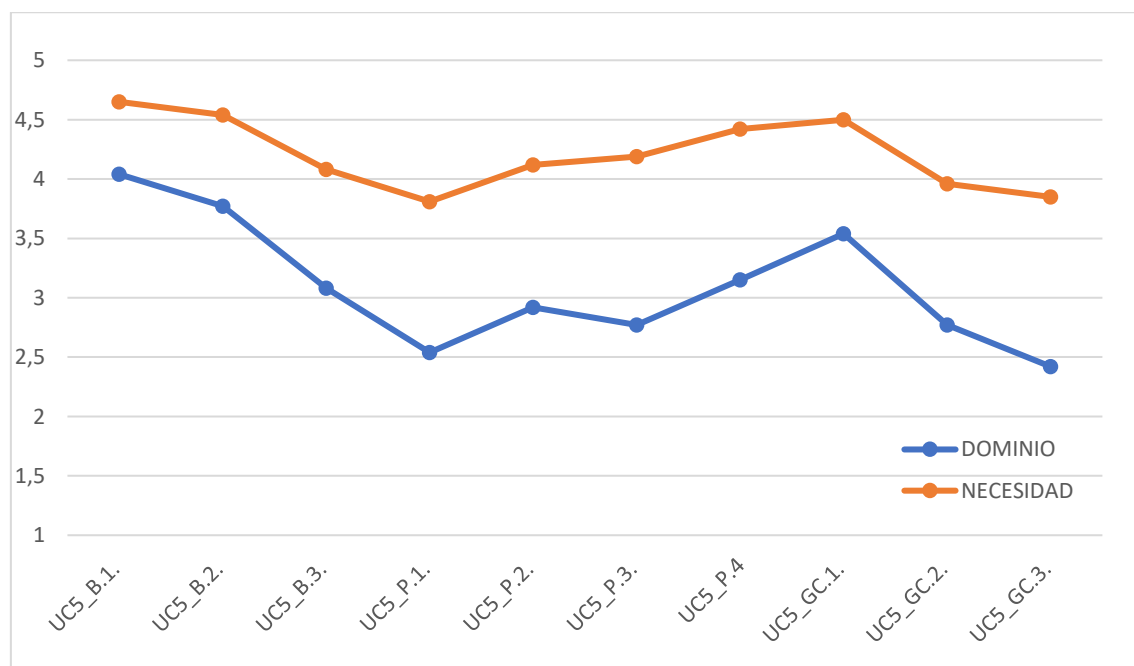
UC3 ORIENTACIÓN, GUÍA Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN ENTORNOSS PRESENCIALES Y/O VIRTUALES	DOMI NIO	NECES IDAD	Sig.
UC3_B.1. Analizo las necesidades de aprendizaje, los conocimientos previos y las motivaciones de los alumnos con el apoyo de herramientas o materiales digitales.	2,65	4,23	,000
UC3_B.2. Evalúo continuamente los aprendizajes y los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales de aprendizaje mediados por TIC.	2,62	4,04	,000
UC3_B.3. Aplico y ajusto los apoyos necesarios para guiar el aprendizaje con apoyo de las TIC en entornos presenciales de aprendizaje.	3,08	4,35	,000
UC3_B.4. Utilizo las herramientas digitales para la construcción de instrumentos para la evaluación y auto evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	2,58	4,12	,000
UC3_B.5. Utilizo las plataformas virtuales de gestión de contenidos académicos de la institución para administrar el sistema de evaluación del curso y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos.	3,52	4,64	,000
UC3_P.1. Propongo actividades y experiencias de aprendizaje motivadoras y complejas con el uso de herramientas digitales para valorar y fomentar el grado de comprensión, creatividad, análisis crítico y pensamiento práctico de los alumnos.	3,04	4,31	,000
UC3_P.2. Tutorizo los procesos de aprendizaje y de comunicación de los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje, cediendo el control al alumno cuando éste es capaz de asumirlo y recuperando el papel de guía cuando así lo precise.	2,88	4,24	,000
UC3_P.3. Conduzco la participación y las interacciones de los alumnos con los contenidos, los materiales de aprendizaje, los compañeros, otras personas y expertos en red.	2,62	4,15	,000
UC3_P.4. Proveo a los alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC.	2,69	4,19	,000
UC3_GC.1. Modelo el pensamiento creativo e innovador impulsando a los alumnos a que participen y se impliquen activamente en la planeación, desarrollo y resolución de situaciones o problemas de la realidad social con el apoyo de las TIC.	2,96	4,31	,000
UC3_GC.2. Analizo colaborativamente con alumnos y expertos a través de la red, el contexto social actual y sus problemáticas específicas para orientar las reflexiones y los procesos de construcción del conocimiento.	2,69	4,19	,000
UC3_GC.3. Apoyo el proceso de reflexión de los alumnos cuando se enfrentan a la evaluación externa proveniente de su participación en proyectos de la realidad social.	3,12	4,31	,000



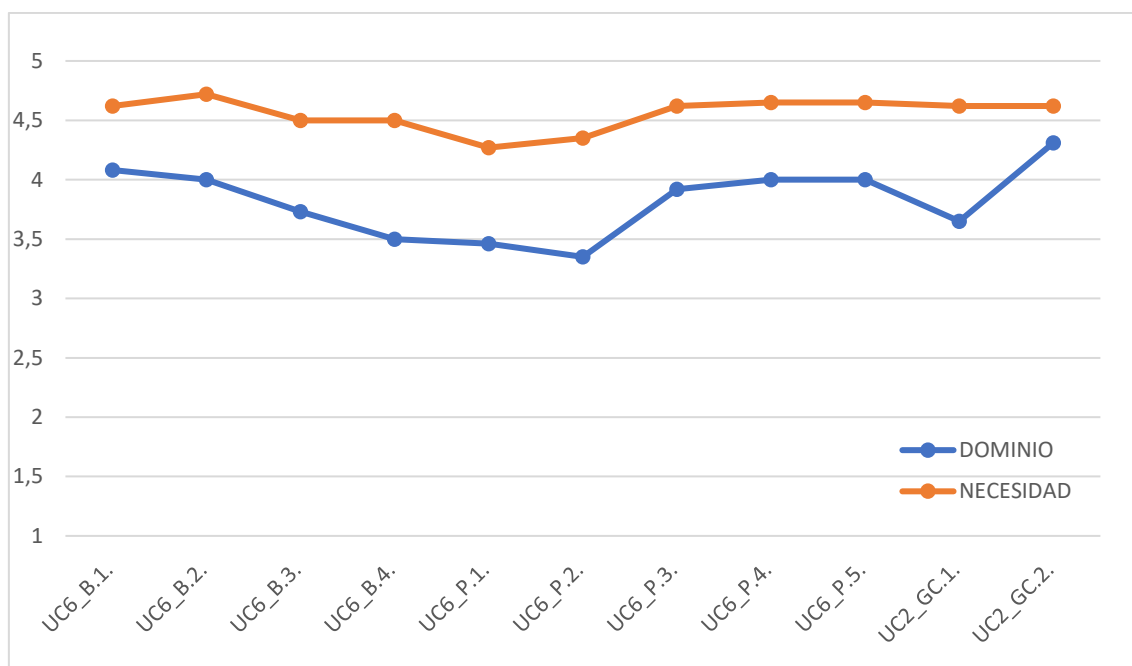
UC4 GESTIÓN DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL CON APOYO DE LAS TIC		DOMI NIO	NECESI DAD	Sig.
UC4_B.1.	Hago uso de las TIC, especialmente en la adquisición de conocimientos complementarios sobre mis asignaturas y sobre pedagogía-didáctica, que contribuyan a mi propio desarrollo profesional.	3,85	4,73	,000
UC4_B.2.	Utilizo las herramientas tecnológicas básicas de gestión académica en los ámbitos profesionales habituales para apoyar mi desempeño profesional.	3,65	4,58	,000
UC4_B.3.	Participo en propuestas de formación básica en/con TIC para el mejoramiento de mi actividad profesional habitual.	3,15	4,62	,000
UC4_B.4.	Valoro la importancia y la necesidad del aprendizaje permanente en diversos ámbitos y en TIC para el mejoramiento de mi desarrollo profesional.	3,96	4,58	,000
UC4_P.1.	Me comunico activamente y comparto el conocimiento con mis alumnos y otros expertos o personas a través de la red.	3,62	4,73	,000
UC4_P.2.	Participo continuamente en diversas propuestas y modalidades de formación en/con TIC ajustadas a mis necesidades y al plan personal de desarrollo profesional.	3,00	4,42	,000
UC4_P.3.	Me comprometo con el aprendizaje a lo largo de la vida para el mejoramiento constante de mi desarrollo profesional y personal, procurando integrar los últimos avances científicos y tecnológicos.	3,85	4,58	,000
UC4_GC.1.	Creo mis propias redes sociales, de aprendizaje, de trabajo y personales a través de la red y lo promuevo en mis alumnos.	2,81	4,27	,000
UC4_GC.2.	Potencio la exploración activa de nuevas formas de crecimiento y desarrollo profesional con otras personas a través de redes sociales y profesionales.	3,04	4,35	,000
UC4_GC.3.	Creo mis propias propuestas y modalidades de formación para el desarrollo y crecimiento profesional de otros profesionales a través de la red y las TIC.	2,92	4,12	,000



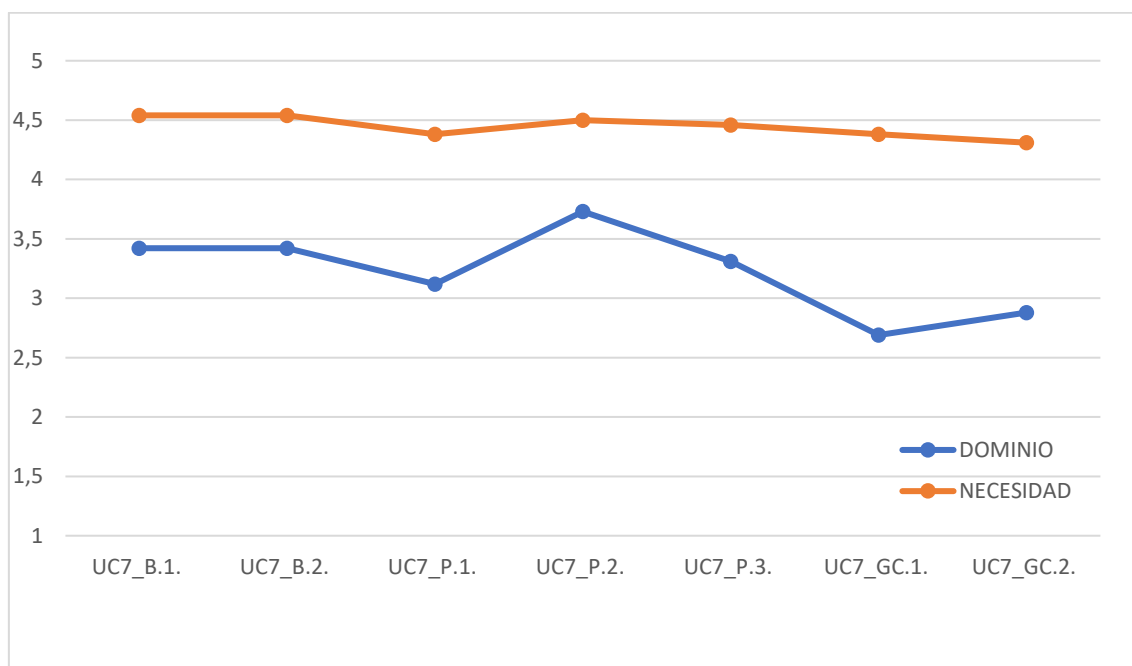
UC5 INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA CON TIC Y PARA EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN	DOMI NIO	NECES IDAD	Sig.
UC5_B.1. Consulto información relevante a través de las herramientas digitales básicas para el desarrollo de mis actividades profesionales cotidianas de docencia, investigación y gestión.	4,04	4,65	,000
UC5_B.2. Reflexiono sobre la práctica, acerca de los beneficios de la utilización de las herramientas digitales básicas en las experiencias educativas presenciales.	3,77	4,54	,000
UC5_B.3. Participo en proyectos de investigación con apoyo de las herramientas digitales básicas.	3,08	4,08	,000
UC5_P.1. Diseño, desarrollo y evalúo proyectos de investigación e innovación con/para las TIC orientados a la mejora de la práctica profesional.	2,54	3,81	,000
UC5_P.2. Investigo y aplico reflexivamente, sobre y en la práctica, las posibilidades y beneficios reales de las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje presencial y virtual.	2,92	4,12	,000
UC5_P.3. Reflexiono constructivamente a través de redes con otros profesores o profesionales expertos, para compartir y debatir sobre el conocimiento didáctico-pedagógico, el conocimiento de la profesión y el contexto social local y global sobre el que actuamos.	2,77	4,19	,000
UC5_P.4. Difundo el conocimiento a través mi participación en seminarios, congresos, foros de debates y diversas actividades presenciales y virtuales a través de la red.	3,15	4,42	,000
UC5_GC.1. Propicio la construcción colaborativa del conocimiento comprometiéndome en el aprendizaje con alumnos, colegas y otros en ambientes presenciales y virtuales.	3,54	4,50	,000
UC5_GC.2. Participo en la construcción del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos educativos con apoyo de las herramientas digitales.	2,77	3,96	,000
UC5_GC.3. Creo redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.	2,42	3,85	,000



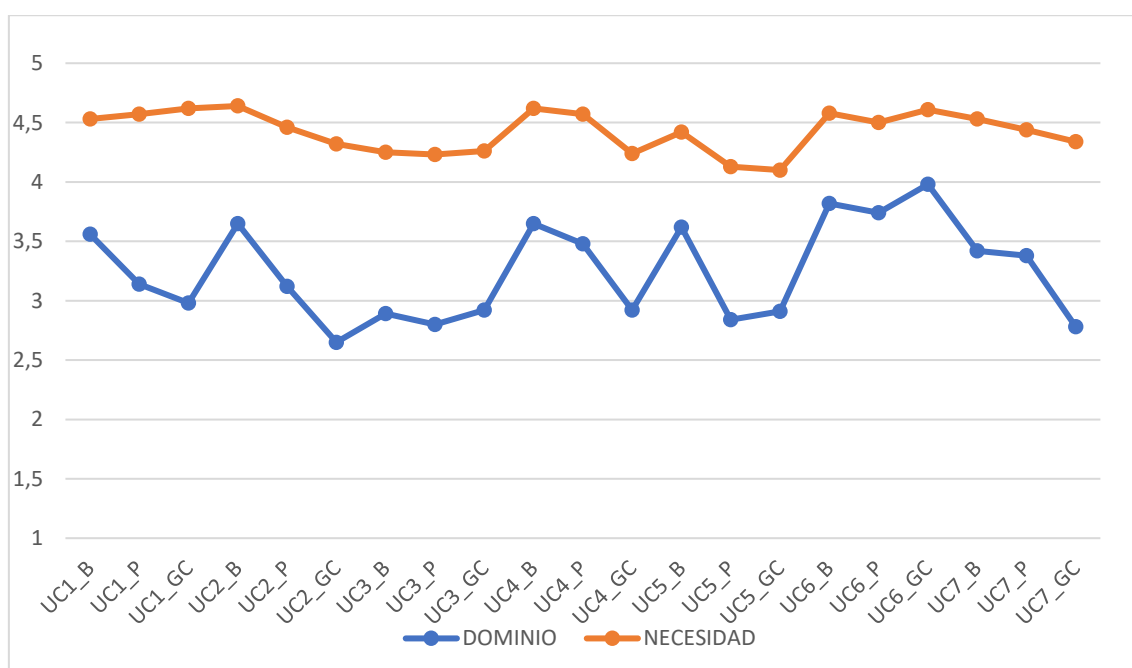
UC6 DIVERSIDAD, ÉTICA Y USO RESPONSABLE DE LAS TIC EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	DOMI NIO	NECES IDAD	Sig.
UC6_B.1. Comprendo las implicaciones y los riesgos potenciales de las herramientas digitales en la segregación y exclusión social.	4,08	4,62	,000
UC6_B.2. Actúo con criterios éticos para la integración responsable de las TIC en el currículo y en las actividades de aprendizaje de los alumnos.	4,00	4,72	,000
UC6_B.3. Garantizo el acceso equitativo al uso de las TIC a los alumnos durante las experiencias de aprendizaje presenciales, especialmente en las actividades colaborativas.	3,73	4,50	,000
UC6_B.4. Proporciono experiencias y materiales digitales de aprendizaje considerando la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.	3,50	4,50	,000
UC6_P.1. Garantizo el acceso equitativo al uso de las TIC a los alumnos durante las experiencias de aprendizaje virtuales y en red.	3,46	4,27	,000
UC6_P.2. Personalizo y adapto el diseño de las actividades de aprendizaje virtuales para atender a la diversidad de los alumnos.	3,35	4,35	,000
UC6_P.3. Fomento el respeto a la diversidad cultural y de diversas formas de pensamiento durante las experiencias de aprendizaje y de comunicación colaborativas en los entornos virtuales de aprendizaje y el uso de redes sociales.	3,92	4,62	,000
UC6_P.4. Promuevo la libertad de expresión en los procesos comunicativos de los entornos de aprendizaje virtuales.	4,00	4,65	,000
UC6_P.5. Fomento el uso ético, legal y responsable de las TIC en los alumnos a través del análisis crítico de las implicaciones y consecuencias de su uso inadecuado para la sociedad.	4,00	4,65	,000
UC6_GC.1. Promuevo el debate y el análisis crítico sobre el uso ético y aplicación responsable de las TIC y del nuevo conocimiento generado.	3,65	4,62	,000
UC6_GC.2. Reconozco y respeto los derechos intelectuales y de autoría sobre los nuevos conocimientos generados a través de las TIC.	4,31	4,62	0,003



UC7 MEDIO AMBIENTE, SALUD Y SEGURIDAD LABORAL CON EL USO DE LAS TIC EN LA PROFESIÓN DOCENTE	DOMINIO	NECESIDAD	Sig.
UC7_B.1. Manejo adecuadamente el estrés y las emociones en la adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de competencias alrededor de las TIC en mi práctica diaria.	3,42	4,54	,000
UC7_B.2. Utilizo adecuadamente las TIC conjuntamente con los correspondientes manuales de instalación y uso.	3,42	4,54	,000
UC7_P.1. Reflexiono sobre las TIC utilizadas en la profesión docente y analizo su impacto global en el medio ambiente.	3,12	4,38	,000
UC7_P.2. Utilizo adecuadamente las herramientas digitales, en el momento y condiciones adecuados de seguridad tanto para mí como para mis alumnos.	3,73	4,50	,000
UC7_P.3. Conozco y aplico las normas básicas de seguridad alrededor de las TIC para prevenir riesgos y afecciones de salud en mi práctica docente en general.	3,31	4,46	,000
UC7_GC.1. Desarrollo estrategias innovadoras para la utilización de las TIC que impacten positivamente en el medio ambiente.	2,69	4,38	,000
UC7_GC.2. Orinto la generación del conocimiento para la utilización racional y segura de las TIC en la preservación y mejoramiento del medio ambiente y de las condiciones de salud en la profesión docente.	2,88	4,31	,000



UNIDAD DE COMPETENCIA	DOMINIO	NECESIDAD	Sig.
UC1_B	3,56	4,53	,000
UC1_P	3,14	4,57	,000
UC1_GC	2,98	4,62	,000
UC2_B	3,65	4,64	,000
UC2_P	3,12	4,46	,000
UC2_GC	2,65	4,32	,000
UC3_B	2,89	4,25	,000
UC3_P	2,80	4,23	,000
UC3_GC	2,92	4,26	,000
UC4_B	3,65	4,62	,000
UC4_P	3,48	4,57	,000
UC4_GC	2,92	4,24	,000
UC5_B	3,62	4,42	,000
UC5_P	2,84	4,13	,000
UC5_GC	2,91	4,10	,000
UC6_B	3,82	4,58	,000
UC6_P	3,74	4,50	,000
UC6_GC	3,98	4,61	,000
UC7_B	3,42	4,53	,000
UC7_P	3,38	4,44	,000
UC7_GC	2,78	4,34	,000



Descriptivos

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
UC1do	26	1,40	4,42	3,2325	,86752
UC2do	26	1,42	4,33	3,1432	,71240
UC3do	26	1,46	3,83	2,8733	,62517
UC4do	26	2,11	5,00	3,3547	,71459
UC5do	26	1,44	4,89	3,1282	,86859
UC6do	26	2,67	5,00	3,8491	,70169
UC7do	26	2,06	4,50	3,1987	,75001
UC1ne	26	3,20	5,00	4,5772	,49293
UC2ne	26	3,08	5,00	4,4776	,55805
UC3ne	26	2,58	5,00	4,2526	,66301
UC4ne	26	3,11	5,00	4,4818	,58694
UC5ne	26	2,89	5,00	4,2201	,74153
UC6ne	26	2,67	5,00	4,5699	,60115
UC7ne	26	2,72	5,00	4,4444	,71475
N válido (según lista)	26				

Correlaciones

[Conjunto_de_datos1] E:\Documentos\tesis doctorales\SANTOS GUIMARAES CARVALHO
Isamelia\2019 isamelia SPSS\2019 MATRIZ GENERAL cuestionario ISAMELIA 21
julio BIS.sav

		UC1do	UC2do	UC3do	UC4do	UC5do	UC6do	UC7do
UC1do	Correlación de Pearson	1	,910**	,791**	,748**	,683**	,420*	,675**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,033	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC2do	Correlación de Pearson	,910**	1	,828**	,810**	,724**	,527**	,651**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,006	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC3do	Correlación de Pearson	,791**	,828**	1	,628**	,553**	,578**	,687**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,001	,003	,002	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC4do	Correlación de Pearson	,748**	,810**	,628**	1	,739**	,454*	,622**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001		,000	,020	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC5do	Correlación de Pearson	,683**	,724**	,553**	,739**	1	,472*	,665**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,003	,000		,015	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC6do	Correlación de Pearson	,420*	,527**	,578**	,454*	,472*	1	,578**
	Sig. (bilateral)	,033	,006	,002	,020	,015		,002
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC7do	Correlación de Pearson	,675**	,651**	,687**	,622**	,665**	,578**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000	,002	
	N	26	26	26	26	26	26	26

		UC1do	UC2do	UC3do	UC4do	UC5do	UC6do	UC7do
UC1ne	Correlación de Pearson	,253	,327	,410*	,352	,424*	,505**	,209
	Sig. (bilateral)	,212	,103	,038	,078	,031	,008	,305
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC2ne	Correlación de Pearson	,332	,408*	,350	,349	,434*	,546**	,304
	Sig. (bilateral)	,098	,039	,080	,081	,027	,004	,131
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC3ne	Correlación de Pearson	-,035	,120	,228	,069	,213	,528**	,210
	Sig. (bilateral)	,867	,559	,263	,739	,296	,006	,302
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC4ne	Correlación de Pearson	,255	,356	,301	,442*	,435*	,531**	,287
	Sig. (bilateral)	,208	,075	,135	,024	,026	,005	,156
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC5ne	Correlación de Pearson	,220	,265	,219	,239	,470*	,305	,413*
	Sig. (bilateral)	,281	,190	,281	,239	,015	,130	,036
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC6ne	Correlación de Pearson	,152	,304	,310	,285	,291	,602**	,213
	Sig. (bilateral)	,459	,131	,124	,159	,149	,001	,297

	N	26	26	26	26	26	26	26
UC7ne	Correlación de Pearson	,250	,305	,232	,182	,342	,357	,324
	Sig. (bilateral)	,217	,130	,254	,374	,088	,073	,106
	N	26	26	26	26	26	26	26

Correlaciones								
		UC1ne	UC2ne	UC3ne	UC4ne	UC5ne	UC6ne	UC7ne
UC1ne	Correlación de Pearson	1	,808	,755*	,737	,606*	,749**	,613
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,001	,000	,001
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC2ne	Correlación de Pearson	,808	1*	,826	,818	,651*	,769**	,806
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC3ne	Correlación de Pearson	,755	,826	1	,745	,601	,794**	,710
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,001	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC4ne	Correlación de Pearson	,737	,818	,745	1*	,715*	,859**	,723
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC5ne	Correlación de Pearson	,606	,651	,601	,715	1*	,652	,822*
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,001	,000		,000	,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC6ne	Correlación de Pearson	,749	,769	,794	,859	,652	1**	,740
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	26	26	26	26	26	26	26
UC7ne	Correlación de Pearson	,613	,806	,710	,723	,822	,740	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Prueba T

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
Par 2	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
Par 3	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
Par 4	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034
Par 5	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
Par 6	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709
Par 7	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
Par 8	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
Par 9	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034
Par 10	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
Par 11	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709
Par 12	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
Par 13	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034
Par 14	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
Par 15	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709
Par 16	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034
Par 17	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
Par 18	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709
Par 19	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034

	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
Par 20	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034
	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709
Par 21	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC1do y UC2do	26	,910	,000
Par 2	UC1do y UC3do	26	,791	,000
Par 3	UC1do y UC4do	26	,748	,000
Par 4	UC1do y UC5do	26	,683	,000
Par 5	UC1do y UC6do	26	,420	,033
Par 6	UC1do y UC7do	26	,675	,000
Par 7	UC2do y UC3do	26	,828	,000
Par 8	UC2do y UC4do	26	,810	,000
Par 9	UC2do y UC5do	26	,724	,000
Par 10	UC2do y UC6do	26	,527	,006
Par 11	UC2do y UC7do	26	,651	,000
Par 12	UC3do y UC4do	26	,628	,001
Par 13	UC3do y UC5do	26	,553	,003
Par 14	UC3do y UC6do	26	,578	,002
Par 15	UC3do y UC7do	26	,687	,000
Par 16	UC4do y UC5do	26	,739	,000
Par 17	UC4do y UC6do	26	,454	,020
Par 18	UC4do y UC7do	26	,622	,001
Par 19	UC5do y UC6do	26	,472	,015
Par 20	UC5do y UC7do	26	,665	,000
Par 21	UC6do y UC7do	26	,578	,002

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia
					Inferior
Par 1	UC1do - UC2do	,08932	,36747	,07207	-,05911
Par 2	UC1do - UC3do	,35919	,53432	,10479	,14337
Par 3	UC1do - UC4do	-,12222	,57948	,11365	-,35628
Par 4	UC1do - UC5do	,10427	,69116	,13555	-,17489
Par 5	UC1do - UC6do	-,61667	,85679	,16803	-,96273
Par 6	UC1do - UC7do	,03376	,66112	,12966	-,23327
Par 7	UC2do - UC3do	,26987	,40157	,07875	,10767
Par 8	UC2do - UC4do	-,21154	,44033	,08636	-,38939
Par 9	UC2do - UC5do	,01496	,60467	,11859	-,22928
Par 10	UC2do - UC6do	-,70598	,68810	,13495	-,98391
Par 11	UC2do - UC7do	-,05556	,61157	,11994	-,30257
Par 12	UC3do - UC4do	-,48141	,58373	,11448	-,71718
Par 13	UC3do - UC5do	-,25491	,73778	,14469	-,55291
Par 14	UC3do - UC6do	-,97585	,61312	,12024	-1,22350
Par 15	UC3do - UC7do	-,32543	,55612	,10906	-,55005
Par 16	UC4do - UC5do	,22650	,58934	,11558	-,01155
Par 17	UC4do - UC6do	-,49444	,73993	,14511	-,79331
Par 18	UC4do - UC7do	,15598	,63742	,12501	-,10148
Par 19	UC5do - UC6do	-,72094	,81949	,16071	-1,05194
Par 20	UC5do - UC7do	-,07051	,67079	,13155	-,34145
Par 21	UC6do - UC7do	,65043	,66858	,13112	,38038

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC1do - UC2do	,23774	1,239	25	,227
Par 2	UC1do - UC3do	,57501	3,428	25	,002
Par 3	UC1do - UC4do	,11184	-1,075	25	,292
Par 4	UC1do - UC5do	,38344	,769	25	,449
Par 5	UC1do - UC6do	-,27060	-3,670	25	,001
Par 6	UC1do - UC7do	,30079	,260	25	,797
Par 7	UC2do - UC3do	,43207	3,427	25	,002
Par 8	UC2do - UC4do	-,03368	-2,450	25	,022
Par 9	UC2do - UC5do	,25919	,126	25	,901
Par 10	UC2do - UC6do	-,42805	-5,232	25	,000
Par 11	UC2do - UC7do	,19146	-,463	25	,647
Par 12	UC3do - UC4do	-,24564	-4,205	25	,000
Par 13	UC3do - UC5do	,04308	-1,762	25	,090
Par 14	UC3do - UC6do	-,72821	-8,116	25	,000
Par 15	UC3do - UC7do	-,10080	-2,984	25	,006
Par 16	UC4do - UC5do	,46454	1,960	25	,061
Par 17	UC4do - UC6do	-,19558	-3,407	25	,002
Par 18	UC4do - UC7do	,41344	1,248	25	,224
Par 19	UC5do - UC6do	-,38994	-4,486	25	,000
Par 20	UC5do - UC7do	,20042	-,536	25	,597
Par 21	UC6do - UC7do	,92047	4,961	25	,000

Prueba T

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
Par 2	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
Par 3	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
Par 4	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
Par 5	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
Par 6	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017
Par 7	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
Par 8	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
Par 9	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
Par 10	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
Par 11	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017
Par 12	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
Par 13	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
Par 14	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
Par 15	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017
Par 16	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
Par 17	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
Par 18	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017
Par 19	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
Par 20	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017
Par 21	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC1ne y UC2ne	26	,808	,000
Par 2	UC1ne y UC3ne	26	,755	,000
Par 3	UC1ne y UC4ne	26	,737	,000
Par 4	UC1ne y UC5ne	26	,606	,001
Par 5	UC1ne y UC6ne	26	,749	,000
Par 6	UC1ne y UC7ne	26	,613	,001
Par 7	UC2ne y UC3ne	26	,826	,000
Par 8	UC2ne y UC4ne	26	,818	,000
Par 9	UC2ne y UC5ne	26	,651	,000
Par 10	UC2ne y UC6ne	26	,769	,000
Par 11	UC2ne y UC7ne	26	,806	,000
Par 12	UC3ne y UC4ne	26	,745	,000
Par 13	UC3ne y UC5ne	26	,601	,001
Par 14	UC3ne y UC6ne	26	,794	,000
Par 15	UC3ne y UC7ne	26	,710	,000
Par 16	UC4ne y UC5ne	26	,715	,000
Par 17	UC4ne y UC6ne	26	,859	,000
Par 18	UC4ne y UC7ne	26	,723	,000
Par 19	UC5ne y UC6ne	26	,652	,000
Par 20	UC5ne y UC7ne	26	,822	,000
Par 21	UC6ne y UC7ne	26	,740	,000

Prueba de muestras relacionadas					
		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95%			
		Superior			
Par 1	UC1ne - UC2ne	,23345	1,534	25	,138
Par 2	UC1ne - UC3ne	,50019	3,809	25	,001
Par 3	UC1ne - UC4ne	,25756	1,211	25	,237
Par 4	UC1ne - UC5ne	,59594	3,080	25	,005
Par 5	UC1ne - UC6ne	,16911	,094	25	,926
Par 6	UC1ne - UC7ne	,36188	1,194	25	,244
Par 7	UC2ne - UC3ne	,37589	3,071	25	,005
Par 8	UC2ne - UC4ne	,13581	-,063	25	,950
Par 9	UC2ne - UC5ne	,48679	2,313	25	,029
Par 10	UC2ne - UC6ne	,06767	-1,188	25	,246
Par 11	UC2ne - UC7ne	,20416	,399	25	,693
Par 12	UC3ne - UC4ne	-,04685	-2,588	25	,016
Par 13	UC3ne - UC5ne	,28746	,262	25	,795
Par 14	UC3ne - UC6ne	-,15169	-3,946	25	,001
Par 15	UC3ne - UC7ne	,02090	-1,857	25	,075
Par 16	UC4ne - UC5ne	,47226	2,561	25	,017
Par 17	UC4ne - UC6ne	,03952	-1,421	25	,168
Par 18	UC4ne - UC7ne	,23897	,382	25	,706
Par 19	UC5ne - UC6ne	-,11774	-3,105	25	,005
Par 20	UC5ne - UC7ne	-,04870	-2,631	25	,014
Par 21	UC6ne - UC7ne	,32187	1,315	25	,200

Prueba T

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	UC1do	3,2325	26	,86752	,17013
	UC1ne	4,5772	26	,49293	,09667
Par 2	UC2do	3,1432	26	,71240	,13971
	UC2ne	4,4776	26	,55805	,10944
Par 3	UC3do	2,8733	26	,62517	,12261
	UC3ne	4,2526	26	,66301	,13003
Par 4	UC4do	3,3547	26	,71459	,14014
	UC4ne	4,4818	26	,58694	,11511
Par 5	UC5do	3,1282	26	,86859	,17034
	UC5ne	4,2201	26	,74153	,14543
Par 6	UC6do	3,8491	26	,70169	,13761
	UC6ne	4,5699	26	,60115	,11789
Par 7	UC7do	3,1987	26	,75001	,14709
	UC7ne	4,4444	26	,71475	,14017

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	UC1do y UC1ne	26	,253	,212
Par 2	UC2do y UC2ne	26	,408	,039
Par 3	UC3do y UC3ne	26	,228	,263
Par 4	UC4do y UC4ne	26	,442	,024
Par 5	UC5do y UC5ne	26	,470	,015
Par 6	UC6do y UC6ne	26	,602	,001
Par 7	UC7do y UC7ne	26	,324	,106

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
		95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		Superior			
Par 1	UC1do - UC1ne	-,98821	-7,768	25	,000
Par 2	UC2do - UC2ne	-1,05032	-9,674	25	,000
Par 3	UC3do - UC3ne	-1,05577	-8,781	25	,000
Par 4	UC4do - UC4ne	-,84599	-8,257	25	,000
Par 5	UC5do - UC5ne	-,75417	-6,659	25	,000
Par 6	UC6do - UC6ne	-,48315	-6,248	25	,000
Par 7	UC7do - UC7ne	-,90158	-7,455	25	,000

Cuestionario de Detección de Necesidades de Formación Continua sobre la Competencia Digital del Profesorado Universitario para su desarrollo profesional

Febrero, 2017.

Estimado/a profesor/a, mi nombre es Isamélia Santos y trabajé durante muchos años como profesora y formadora en distintas universidades en Brasil. Actualmente soy estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona y estoy realizando una investigación acerca de la adquisición de las competencias docentes digitales para el desarrollo profesional del profesorado universitario, así como la formación continua necesaria para ese proceso. La finalidad de este cuestionario es detectar las necesidades de formación continua del profesorado sobre dicha competencia, que nos oriente para la construcción del mapa de competencias digitales del profesorado y, posteriormente, el diseño de una propuesta de formación. La información que usted nos proporcione será de gran utilidad para la investigación, por lo que sus fines son exclusivamente académicos y de investigación. Su respuesta será anónima y sus datos serán confidenciales.

El cuestionario se estructura en tres partes, la primera corresponde a los datos generales; la segunda a la formación recibida hasta el momento y la experiencia docente; y la tercera, a las competencias asociadas a la Competencia Digital del Profesorado para la Sociedad del Conocimiento. Le rogamos que responda a todas las preguntas; el tiempo aproximado para la contestación de todo el cuestionario es de 30-40 minutos.

Muchas gracias por su colaboración

I. Datos Generales

1. Edad: años

2. Género: ☐ Mujer ☐ Hombre

3. Departamento Académico / Área:

4. Puesto y/o roles que desempeña en la institución (seleccione más de uno si es el caso):

a. Profesor/a universitario/a

☐

b. Director/a de División Académica

☐

c. Profesor/a de formación continua

☐

d. Jefe/a de Departamento

☐

e. Profesor/a-Tutor/a virtual

☐

f. Director/a de carrera

☐

g. Investigador/a

☐

h. Administrativo/a

☐

i. Responsable de Cursos Especiales de Formación

☐

j. Jefe/a de laboratorios

☐

Otros (por favor especifique):

5. Trabaja en la institución: a. Tiempo completo ☐ b. Medio tiempo ☐ c. Tiempo parcial ☐

II. Formación y Experiencia Docente

6. Formación inicial recibida hasta el momento:

	Nombre de la titulación	Presencial	Virtual	Mixta	En curso	% Superado	Titulado/a
1.-Diplomado:		☐	☐	☐	☐		☐
2.- Carrera técnica:		☐	☐	☐	☐		☐
3.- Licenciatura:		☐	☐	☐	☐		☐
4.- Maestría:		☐	☐	☐	☐		☐
5.- Doctorado:		☐	☐	☐	☐		☐
6.- Otros (por favor especifique):		☐	☐	☐	☐		☐
		☐	☐	☐	☐		☐

7. Formación continua desarrollada hasta el momento en áreas como pedagogía, didáctica, metodologías de enseñanza-aprendizaje, tecnología educativa, teorías sobre el aprendizaje, medios y TIC:

Nombre del curso/programa	Institución / Organismo	Presencial	Virtual	Mixta	Duración aprox. hrs.
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	

8. Experiencia docente:

Años	Etapas/Nivel educativo	Presencial	Virtual	Mixta
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐

9. ¿Qué otro tipo de formación considera que necesita para desarrollar adecuadamente su profesión docente y por qué?

En la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales...		Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC1_B.1.	Comprendo las características, lenguajes y funcionamiento básico de las herramientas digitales más comunes para integrarlas en las situaciones de aprendizaje presencial apoyado con TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_B.2.	Identifico las posibilidades didácticas de las herramientas digitales básicas y de los materiales didácticos existentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_B.3.	Diseño mecanismos para la identificación de necesidades de aprendizaje de mis alumnos utilizando herramientas o materiales digitales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_B.4.	Selecciono las herramientas digitales más adecuadas para su integración estratégica en el diseño de experiencias de aprendizaje presencial, de acuerdo con las metas de aprendizaje de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_B.5.	Diseño las experiencias de aprendizaje presenciales enriquecidas con TIC y busco la metodología(s) didáctica más adecuada para guiar el aprendizaje de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.1.	Exploro las características, lenguajes y funcionamiento de nuevas herramientas digitales para integrarlas en las experiencias de aprendizaje presencial y a distancia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.2.	Aprovecho mi experiencia docente y el conocimiento profundo que tengo de mi asignatura para aplicar las TIC de manera flexible en el diseño de una diversidad de situaciones de aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.3.	Evalúo las potencialidades didácticas de nuevas herramientas y materiales didácticos digitales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.4.	Vinculo nuevas herramientas digitales con los posibles tipos de aprendizajes o competencias que promueven, señalando los momentos y contextos más adecuados para su utilización.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC1_P.5. Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.6. Diseño materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.7. Exploro nuevas metodologías y estrategias didácticas para aplicar las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje presencial y/o virtual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.1. Exploro críticamente nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento, para contribuir a la potenciación del aprendizaje y creatividad en los alumnos para la generación del conocimiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.2. Construyo experiencias de aprendizaje innovadoras incorporando pertinentemente recursos y sistemas tecnológicos complejos para la creación y difusión cooperativa del conocimiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.3. Diseño y desarrollo materiales de aprendizaje innovadores con la participación de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.4. Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita en la <i>Planificación y diseño de experiencias de aprendizaje</i> ?										

En el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y/o en red...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC2_P.3. Conduzco los proyectos de investigación y las experiencias de los alumnos a través de casos o problemas simulados o reales, con el apoyo de herramientas digitales avanzadas y de trabajo colaborativo en red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_P.4. Fomento la comunicación, la reflexión crítica y el liderazgo de los alumnos usando herramientas de comunicación y trabajo colaborativo en red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.1. Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.2. Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.3. Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.4. Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita en el <i>Desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas</i> ?										

En cuanto a la orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC3_P.2. Tutorizo los procesos de aprendizaje y de comunicación de los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje, cediendo el control al alumno cuando éste es capaz de asumirlo y recuperando el papel de guía cuando así lo precise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_P.3. Conduzco la participación y las interacciones de los alumnos con los contenidos, los materiales de aprendizaje, los compañeros, otras personas y expertos en red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_P.4. Proveo a los alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_GC.1. Modelo el pensamiento creativo e innovador impulsando a los alumnos a que participen y se impliquen activamente en la planeación, desarrollo y resolución de situaciones o problemas de la realidad social con el apoyo de las TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_GC.2. Analizo colaborativamente con alumnos y expertos a través de la red, el contexto social actual y sus problemáticas específicas para orientar las reflexiones y los procesos de construcción del conocimiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_GC.3. Apoyo el proceso de reflexión de los alumnos cuando se enfrentan a la evaluación externa proveniente de su participación en proyectos de la realidad social.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita para la <i>Orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento</i> ?										

En la gestión de mi crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC...		Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC4_B.1.	Hago uso de las TIC, especialmente en la adquisición de conocimientos complementarios sobre mis asignaturas y sobre pedagogía-didáctica, que contribuyan a mi propio desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_B.2.	Utilizo las herramientas tecnológicas básicas de gestión académica en los ámbitos profesionales habituales para apoyar mi desempeño profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_B.3.	Participo en propuestas de formación básica en/con TIC para el mejoramiento de mi actividad profesional habitual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_B.4.	Valoro la importancia y la necesidad del aprendizaje permanente en diversos ámbitos y en TIC para el mejoramiento de mi desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_P.1.	Me comunico activamente y comparto el conocimiento con mis alumnos y otros expertos o personas a través de la red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_P.2.	Participo continuamente en diversas propuestas y modalidades de formación en/con TIC ajustadas a mis necesidades y al plan personal de desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_P.3.	Me comprometo con el aprendizaje a lo largo de la vida para el mejoramiento constante de mi desarrollo profesional y personal, procurando integrar los últimos avances científicos y tecnológicos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En la gestión de mi crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC4_GC.1. Creo mis propias redes sociales, de aprendizaje, de trabajo y personales a través de la red y lo promuevo en mis alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_GC.2. Potencio la exploración activa de nuevas formas de crecimiento y desarrollo profesional con otras personas a través de redes sociales y profesionales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_GC.3. Creo mis propias propuestas y modalidades de formación para el desarrollo y crecimiento profesional de otros profesionales a través de la red y las TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita para la <i>Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC</i> ?										

En la investigación, desarrollo e innovación pedagógica con TIC y para el uso de las TIC en educación...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC5_B.1. Consulto información relevante a través de las herramientas digitales básicas para el desarrollo de mis actividades profesionales cotidianas de docencia, investigación y gestión.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_B.2. Reflexiono sobre la práctica, acerca de los beneficios de la utilización de las herramientas digitales básicas en las experiencias educativas presenciales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_B.3. Participo en proyectos de investigación con apoyo de las herramientas digitales básicas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.1. Diseño, desarrollo y evalúo proyectos de investigación e innovación con/para las TIC orientados a la mejora de la práctica profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.2. Investigo y aplico reflexivamente, sobre y en la práctica, las posibilidades y beneficios reales de las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje presencial y virtual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.3. Reflexiono constructivamente a través de redes con otros profesores o profesionales expertos, para compartir y debatir sobre el conocimiento didáctico-pedagógico, el conocimiento de la profesión y el contexto social local y global sobre el que actuamos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.4. Difundo el conocimiento a través mi participación en seminarios, congresos, foros de debates y diversas actividades presenciales y virtuales a través de la red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_GC.1. Propicio la construcción colaborativa del conocimiento comprometiéndome en el aprendizaje con alumnos, colegas y otros en ambientes presenciales y virtuales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_GC.2. Participo en la construcción del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos educativos con apoyo de las herramientas digitales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_GC.3. Creo redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita para la <i>Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC</i> ?										

Respecto al medio ambiente, la salud y la seguridad laboral con el uso de las TIC en la profesión docente...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC7_P.3. Conozco y aplico las normas básicas de seguridad alrededor de las TIC para prevenir riesgos y afecciones de salud en mi práctica docente en general.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC7_GC.1. Desarrollo estrategias innovadoras para la utilización de las TIC que impacten positivamente en el medio ambiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC7_GC.2. Oriento la generación del conocimiento para la utilización racional y segura de las TIC en la preservación y mejoramiento del medio ambiente y de las condiciones de salud en la profesión docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita respecto al <i>Medio ambiente, salud y seguridad laboral con el uso de las TIC</i>?										

Comentarios

Gracias nuevamente por su colaboración

Contacto con la investigadora: isacarvalho27@gmail.com

Estimado/a profesor/a:

Mi nombre es Isamélia Santos Guimarães Carvalho, Doctoranda del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) dentro del Programa de Doctorado en Educación en el que estoy realizando mi investigación doctoral en **La formación de profesores en la educación superior: La adquisición de competencias docentes digitales para el desarrollo profesional**.

La investigación está orientada esencialmente a la mejora del desarrollo profesional y personal del docente universitario en Catalunya. Pretende centrarse en un análisis de sus necesidades formativas en cuanto a competencia digital en las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas, de la zona metropolitana para posteriormente realizar una propuesta innovadora de formación para el profesorado catalán.

Por tal motivo, le escribo para solicitar su participación en la investigación, como profesor/a de la **Escola Superior de Disseny ESDi | Universitat Ramon Llull**. Dicha participación consiste principalmente en:

***Contestar un cuestionario en línea que permite la detección de sus necesidades formativas en cuanto a competencia digital. Se trata de un cuestionario anónimo con un tiempo de respuesta aproximado de 30-40 min, que le permite guardar los datos y regresar en otro momento para seguir respondiendo.

El cuestionario consta de tres partes: la primera sobre datos generales, la segunda sobre su experiencia docente y la tercera sobre las competencias digitales estructuradas en 7 grupos o Unidades de Competencia (UC1 a UC7).

ENLACE AL CUESTIONARIO EN LÍNEA:

El cuestionario se puede responder hasta 15 de abril de 2018. Agradecería enormemente poder contar con su participación dado el reconocido prestigio y calidad educativa de la **Escola Superior de Disseny ESDi | Universitat Ramon Llull**. Le informo que sus datos serán tratados de manera anónima y confidencial ya que los fines son exclusivamente de investigación. Asimismo, los resultados serán presentados posteriormente de manera global sobre las IES públicas y privadas de Catalunya por lo que de ninguna manera se hará alusión específica a la institución o profesor en particular.

Agradezco de antemano todo el apoyo y le reitero la valía de su participación en la investigación.

Reciba un cordial saludo y quedo a su disposición,

M.E. Isamélia Santos Guimarães Carvalho
Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Edif. G6-246 Bellaterra 08193 Barcelona, España
isacarvalho27@gmail.com
Tel. (+34) 680607374
Skype: isacarvalho27

Diseño de la triangulación

Dimensiones	Categorías	Unidades de Análisis
A. Impactos de las TICs en la IES	- Entorno profesional de la IES (ENT_PROFES_IES) - La infraestructura de la institución (INFRA_ESTRUC_IES) - Recursos tecnológicos de la institución. (RECUR_TECN_IES) - Cambios políticos en las IES (CAMB_POLIT_IES) - La IES valora/no valora la Formación pedagógica del profesorado. (VALOR_FORM_PROF) - Cambios institucionales. (CAMB_IES) - La IES en la Sociedad del Conocimiento. (IES_SOC_CONOC) - Planes y Programas de Formación de Profesores. (PLAN_PROG_FORM_PROF) - La Comunidad institucional (COM_INST) - Proyecto pedagógico de la institución. (PROYEC_PEDAG_IES) - Currículo Pedagógico de la IES (CURRIC_PEDAG_IES) - Las relaciones interpersonales en la IES. (RELAC_INST_IES)	- La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación. -- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional. Las posibles resistencias de los Directivos en la integración de las TICs. - Los cambios estructurales en la integración de las TICs

B. El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado	- Formación inicial del profesorado. (FORM_INIC_PROFES) - Formación Pedagógica del profesorado. (FORM_PEDAG_PROFE) - Experiencias negativas con la tecnología. (EXPER_NEGAT_TIC) - Experiencias positivas con la tecnología. (EXPER_NEGAT_TIC) - Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional. (UTILIZ_TIC_PROFESION) - Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. (COMP_DIG_DESAR_PROFES_DOC) - Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TIC. (RESIST_PROFES_INTEG_TIC) - La Identidad profesional y la formación docente. (IDENT_PROFES_FORM_DOC)	- Desafíos y motivaciones - Las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido. - Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología. - De que manera las competencias digitales contribuyen para el desarrollo profesional docente. - Formación Inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Formación en TICs/ Competencias Digitales
C. Las competencias docentes digitales del profesorado / Universidades privadas de Catalunya	- Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya. (PERF_ACTUAL_PROFES) - Competencias digitales ⇔ Perfil profesional. (COM_DIG_PERF_PROFESIONAL) - Como se ha adquirido las competencias digitales. (ADQ_COMP_DIG) - Demandas formativas en el ámbito digital. (DEMAND_FORM_DIG)	- Las competencias digitales actuales, ya adquiridas. - Las competencias que son necesarias construir. - Las necesidades formativas a del perfil docente actual. - El nuevo perfil profesional que se hace necesario con las nuevas demandas tecnológicas. - Perfil docente Digital ideal.

	- Demandas formativas en el ámbito pedagógico. (DEMAND_FORM_PEDAG)	

Categorías / Legenda

A. Impactos de las TICs en la IES

- Los impactos de las TICs en la IES.

(IMPAC_TIC_IES)

- Los impactos de las TIC s en la práctica pedagógica.

(IMPAC_TIC_PPED)

B. El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado

- Formación inicial del profesorado.

(FORM_INIC_PROFES)

- Formación Pedagógica del profesorado.

(FORM_PEDAG_PROFE)

- Experiencias negativas con la tecnología.

(EXPER_NEGAT_TIC)

- Experiencias positivas con la tecnología.

(EXPER_POSIT_TIC)

- Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional.

(UTILIZ_TIC_PROFESION)

- Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente.

(COMP_DIG_DESAR_PROFES_DOC)

- Las resistencias del profesorado en la integración de las TIC.

(RESIST_PROFES_INTEG_TIC)

- La Identidad profesional y la formación docente.

(IDENT_PROFES_FORM_DOC)

C. Las competencias docentes digitales del profesorado / Universidades privadas de Catalunya

- Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya.

(PERF_ ACTUAL_ PROFES)

- Competencias digitales $\Rightarrow$ Perfil profesional.

(COM_DIG_PERF_PROFESIONAL)

- Como se ha adquirido las competencias digitales.

(ADQ_COMP_DIG)

- Demandas formativas en el ámbito digital.

(DEMAND_FORM_DIG)

- Demandas formativas en el ámbito pedagógico.

(DEMAND_FORM_PEDAG)

Cuestionario – Historias de Vida – Preguntas Abiertas

Guión – Entrevistas

Historias de vida // Focus Group

El objetivo central de las entrevistas en profundidad utilizando el método Historias de Vida é obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores tales como acontecimientos vividos, creencias, valores y costumbres relacionados con el proceso.

Siendo así, hemos elegidos 4 puntos que consideramos de suma importancia en nuestra investigación y que seguramente nos dará un análisis más detallado y subjetivo acerca del tema:

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- La relación entre las competencias digitales y su desarrollo profesional docente.

Preguntas:

1 - Evaluar sus competencias digitales desarrolladas hasta el momento y de qué manera están vinculadas a su desarrollo profesional. Cómo ha sido ese proceso de desarrollo y aprendizaje y los cambios subjetivos y concretos ocurridos en ese proceso.

1.1 - ¿Cómo valorarías tus competencias digitales?

1.2 ¿Cómo ha sido el proceso de adquisición de tus competencias digitales?

1.3 ¿Qué cambios has observado en tu práctica pedagógica y en tu postura profesional ocurridos a partir del aprendizaje y desarrollo de tus competencias digitales?

2 - Relacionar la formación docente recibida a lo largo de la vida y los impactos de la tecnología en su formación y en el día a día de su profesión docente.

2.1 - ¿Crees que tu formación docente, recibida a lo largo de la vida, te ha preparado para la adquisición de las competencias digitales?

2.2 ¿Cómo describirías los impactos producidos por la tecnología en tu formación y creencias?

2.3 ¿Cuáles fueron los cambios ocurridos en tu trabajo cotidiano?

3 - Los impactos de la tecnología en su Institución y en su desarrollo profesional.

3.1 - ¿Qué impactos y/o mudanzas la tecnología ha producido en la institución que trabajas?

3.2 ¿La institución estaba preparada para esos cambios?

3.3 ¿La institución ha invertido en la formación docente digital y en el desarrollo profesional de sus profesores?

3.4 ¿De qué manera esta formación docente ha contribuido para tu desarrollo profesional y tú practica pedagógica?

4 - Necesidades formativas cuanto a su competencia docente pedagógica y su competencia digital.

4.1- ¿Cuáles son tus necesidades formativas en relación a tus competencias docentes pedagógicas?

4.2 - ¿Y en relación a tus competencias digitales?

Entrevistas // Directivos :

1 - Abordar esos puntos en el ámbito institucional.

2 - ¿Qué propuestas la institución piensa?

3 – ¿Como valorarías las Competencias docentes digitales del profesorado?

4 – Los Proyectos Institucionales en relación a la formación docente.

Diseño de la triangulación

Dimensiones	Categorías	Unidades de Análisis
A. Impactos de las TICs en la IES	- Entorno profesional de la IES - La infraestructura de la institución - Recursos tecnológicos de la institución. - Cambios políticos en las IES - La IES valora/no valora la Formación pedagógica del profesorado. - Cambios institucionales. - La IES en la Sociedad del Conocimiento. - Planes y Programas de Formación de Profesores. - La Comunidad institucional (Familias). - Proyecto pedagógico de la institución. - Currículo Pedagógico de la IES - Las relaciones interpersonales en la IES.	- La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación. -- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional. - Las posibles resistencias de los Directivos en la integración de las TICs. - Los cambios estructurales en la integración de las TICs
B. El Proceso de integración de las Tics y el desarrollo profesional del profesorado	- Formación inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Experiencias negativas y/o positivas con la tecnología. - Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional. - Las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. - Las posibles resistencias del profesorado en la integración de las TICs.	- Desafíos y motivaciones - Las demandas de la institución, su equipo directivo y el entorno elegido. - Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología. - De que manera las competencias digitales contribuyen para el desarrollo profesional docente.

	- La Identidad profesional y la formación docente.	- Formación Inicial del profesorado. - Formación Pedagógica del profesorado. - Formación en TICs/ Competencias Digitales
C. Las competencias docentes digitales del profesorado / Universidades privadas de Catalunya	- Perfil Real /Actual del profesorado en las universidades privadas de Catalunya. - Competencias digitales ⇨ Perfil profesional. - Como se ha adquirido las competencias digitales. - Demandas formativas en el ámbito digital. - Demandas formativas en el ámbito pedagógico.	- Las competencias digitales actuales, ya adquiridas. - Las competencias que son necesarias construir. - Las necesidades formativas a del perfil docente actual. - El nuevo perfil profesional que se hace necesario con las nuevas demandas tecnológicas. - Perfil docente Digital ideal.

Transcripción discusión PROFESORA (Isamélia Santos)

A: Inés (Directora Pedagógica)

Institución: ESDI

Fecha:

Duración: 41:11

Transcripción: Ramón Solé

ENTREVISTADORA: Hola, buenos días, estamos aquí con Inés, profesora y directora pedagógica de la Escuela de Diseño ESDI. Vamos a hacer su entrevista con el objetivo de valorar sus competencias digitales, bien como valorar este tema desde el punto de vista institucional.

Buenos días, Inés. Bueno, vamos a empezar, evaluando las competencias digitales que tienes desarrolladas, pues además de ser directora, eres profesora. ¿Cómo ves ese proceso tuyo de este contacto con las competencias digitales?, ¿Cómo fue en algún momento tuyo de afrontar eso? ¿Cómo ha sido? Y ¿De qué manera, eso se refleja en el ámbito institucional?

DIRECTORA: Hola buenos días Isa. Bueno para mí, sigue siendo un continuo aprendizaje, porque es verdad que yo vengo de otra época. Así que... yo utilizo las competencias digitales, o la forma como...yo utilizo las competencias digitales por las herramientas digitales en la clase de una manera mucho más intuitiva, como un insider room, porque es verdad que he hecho algunas formaciones, algunos pequeños cursos que las universidades ofrecen, principalmente en mi época de doctorado, cuando estaba realizando el doctorado. Pero desde mi punto de vista son cursos muy cortos, muy breves, que te dan pinceladas muy rápidas para saber cómo utilizar una determinada herramienta.

Es verdad también que, hoy en día con tutoriales, uno puede ser autodidacta, y uno también puede desarrollar en su propia... individualmente. A partir del momento en que aprendes un poco puedes avanzar, pero, para mí esas formaciones son muy técnicas, son muy breves, por un lado, a nivel de tiempo, y muy técnicas, te enseñan la

herramienta y punto. Y yo creo, desde mi punto de vista, que sería importante aparte de aprender a utilizar las diversas herramientas que existen, relacionarlas en el contexto académico, y en la clase, es importante también con qué función, de vincularlas con la posibilidad de que esta herramienta realmente sea utilizada para cumplir los objetivos y las competencias educativas que el alumno necesita.

ENTREVISTADORA: Perfecto.

DIRECTORA: Yo lo que siento en mi trayectoria es que la utilizo como una forma técnica, más que como una forma realmente de vincularla con la función pedagógica. Intento realmente hacerlo, pero desde una forma... una forma intuitiva.

ENTREVISTADORA: Muy bien, muy bien.

Inés, ¿Crees que la Institución de alguna manera, desde el punto de vista formativo, hay algún proyecto, hay alguna acción para motivar a los profesores, o para de alguna manera orientarlos con relación a la utilización?

Porque por lo que me dices, que estoy de acuerdo, la utilizas de manera intuitiva, porque nunca hubo una formación. Y siempre intentas pensar en la función pedagógica, que me parece muy bien, pero, institucionalmente, una vez que eres directora, hay una preocupación de la institución con relación a ese tema.

DIRECTORA: No. la verdad es un tema complejo dentro de la dinámica de la institución donde trabajo. Primero. Yo creo que hay varios aspectos, por un lado, estamos en una facultad de diseño, que yo creo que de alguna forma también, ayuda esta profesión, esta carrera, o los profesores que son diseñadores, yo soy directora, pero yo no soy diseñadora, yo no tengo formación de diseño. Mi ámbito es más del ámbito de las humanidades, y el ámbito de la comunicación. Entonces, lo que quiero decir es que, creo que todavía ayuda a fomentar que las competencias digitales sean una herramienta técnica, porque ¿Qué pasa? Es verdad que muchos profesores tienen muchísimas habilidades con la tecnología, porque en su propia carrera desde el primer año, en el plan de estudio de cualquier Universidad de Diseño, ellos aprenden porque es una herramienta de comunicación visual y muy importante para un diseñador, entonces

ellos saben y manejan muy fácilmente la tecnología, programas como Photoshop, InDesign, Illustrator, entonces, diferente de otra carrera, que fuera una carrera como psicología, derecho, que no necesitan práctica y no es tan tecnológica.

Entonces ellos, los profesores tienen... los que son diseñadores que vienen de la profesión, tienen un manejo muy fácil con la tecnología. Entonces esto, por un lado, es bueno porque saben y son más cercanos a los alumnos, que son los nativos digitales, por ejemplo, que saben mucho más que yo, que no tengo esta... Otros profesores que son del área de humanas que no tienen este contacto en sus carreras con la tecnología, entonces, eso de alguna forma no te acerca a este lenguaje tecnológico y técnico con el alumno, pero también, tiene un contrapunto negativo, no sé si sería la palabra, de limitación que es seguir utilizando como una herramienta. Ellos, muchos de los profesores, algunos, no todos, pero sí que ven como una herramienta y aplican como herramienta, sin necesariamente hacer ese vínculo con la parte pedagógica. Entonces es verdad que algunos profesores dicen: "Yo soy experto en Word" por ejemplo, que es una herramienta, o cuando es una asignatura técnica de enseñar una herramienta, pero didácticamente no utiliza esta herramienta, o utilizar una película, utilizar un blog, o lo que sea, les falta esa cosa más didáctica.

ENTREVISTADORA: Sí, sí. Que sería como sería más o menos pensar que ellos tienen este buen manejo...

DIRECTORA: Tener conocimiento técnico, pero no pedagógico,

ENTREVISTADORA: Pero, para poder utilizarlo de una manera pedagógica más eficaz, debería de pasar por un proceso formativo.

DIRECTORA: Claro, no es que no tengan, pero necesitan más.

ENTREVISTADORA: Y muchos tienen, a lo mejor intuitivamente, o buscar como autodidacta...

DIRECTORA: Exactamente, entonces, no es que no tengan, sí que tienen, pero otra cosa que yo no sé si de alguna forma, eso te ayudará o no, pero, creo que es importante comentar, es que la carrera de diseño es una carrera eminentemente práctica. Los alumnos, o los alumnos o las personas que hacen diseño, todo el tiempo están solicitando y deseando hacer, hacer, hacer, no tanto pensar, o construir una reflexión crítica, un pensamiento crítico, o un análisis, les cuesta mucho hacer ese análisis. Que yo creo que una de las cuestiones importantes de las competencias digitales también, es utilizarla para reflexionar, para utilizar otras funciones, no solamente la técnica. Entonces hay... y los profesores, que son profesionales, porque una carrera de diseño existe. Es muy importante, como es una carrera eminentemente práctica y ellos hacen muchos proyectos, es muy importante que dentro del cuerpo docente existan profesores profesionales, son profesores que además tienen su estudio, tienen su empresa, que están en contacto con el mundo laboral constantemente, y que traen esta práctica para la formación, pero tienen esa visión también muy práctica, que quizás es muy técnica y más distante de la docencia.

ENTREVISTADORA: Vinculados a otras empresas que tiene otras funciones mucho más técnicas que pedagógicas...

DIRECTORA: Les falta mucho el tema pedagógico, yo creo que falta muchísimo la formación, pero, no solamente la formación técnica, sino la formación pedagógica.

ENTREVISTADORA: La formación pedagógica.

DIRECTORA: Y para eso, yo creo que debe ser una formación continuada,

ENTREVISTADORA: De acuerdo.

DIRECTORA: No puede ser un curso de dos días intensivo, tres días en verano...

ENTREVISTADORA: Que es lo que vemos y que la brecha digital, este agujero sigue en la formación.

DIRECTORA: Yo creo que no solamente en mi Universidad, pero yo cuando estaba haciendo el doctorado, los cursos de formación para los docentes de tecnología de las TICS es... son esto, una semana para aprender una herramienta, o tres días de una jornada, generalmente en épocas en que no hay clases, pero no hay una continuidad. Entonces volviendo al tema... no sé. De mi Universidad, porque hablé más del perfil del profesor del análisis de la formación, pero tú preguntaste también si...

ENTREVISTADORA: Sí. ¿Qué propuestas hay con respecto a la Institución? Sé que es difícil, pero observo que institucionalmente es siempre un proyecto para más adelante, y no se concreta el tema formativo... de formación docente. ¿Qué nos dirías como directora? ¿Qué propuestas la Institución piensa? ¿Cómo valorarías eso?

DIRECTORA: Es justamente eso lo que quería comentar cuando hablé de la complejidad de la Institución dónde trabajo. Es una Institución que estamos dentro de una Universidad, somos una facultad que estamos dentro de una Universidad, que sí que trabaja con una dinámica federativa, en el sentido, nosotros estamos adscritos a una universidad, que es privada, pero, tenemos autonomía, como... haciendo un ejemplo metafórico, España, es España, el gobierno de España, pero, hay la autonomía de Catalunya, del País Vasco, etc. Entonces la Universidad Ramon Llull funciona así. Nosotros somos un centro pequeño privado adscrito a la Ramon Llull, dependemos obviamente, del título de las titulaciones oficiales de la Ramon Llull, pero, tenemos autonomía con relación a como se gestionan las dinámicas, etc. En este caso existe la Fundación, qué al ser una Universidad Privada, es una fundación de las industrias textiles, que, dentro de esta fundación, de ese cuerpo directivo, a nivel de organigrama, existe la parte académica, yo como directora académica, pero, la parte académica termina aquí, luego dependo de la Dirección General, que es la dirección de la que es la que aprueba los presupuestos, las partidas, y las propuestas.

Que esta fundación, obviamente, no tiene un pensamiento, una confluencia tan académica, porque es empresarial. Entonces es aquí donde hay la cuestión.

ENTREVISTADORA: La cuestión.

DIRECTORA: Nosotros siempre cada año proponemos formaciones o actividades formativas, o que tienen una visión similar a la nuestra, porque ellos todavía tienen esa mentalidad de que la formación es aprender una herramienta.

ENTREVISTADORA: No ve la herramienta y la formación como algo más para allá del técnico. La formación como algo que el profesor reflexiona acerca de su práctica...

DIRECTORA: ¡No! Es algo técnico, práctico, y falta muchísima, porque nosotros dentro de nuestra Institución, lo que hacemos es participar más de formaciones de otras universidades dentro de la propia URL que de dentro de la propia ESDI. No se apuesta por la formación pedagógica, que es una lucha constante que tengo yo y los profesores como equipo académico y como directora, enseñar la necesidad y la importancia de esa formación.

De tener la formación, por un lado, que prácticamente no hay. Y segundo, de tenerla de la misma forma... de una perspectiva continua y pedagógica. Entonces, acabamos haciendo cursos. Es verdad que también somos una universidad pequeña, la Facultad, otras facultades de la URL son mayores y han apostado más por formaciones, pero también dentro siempre de ese contexto de corto plazo y técnico. Entonces acabamos haciendo formación en las otras facultades.

ENTREVISTADORA: Vale. ¿Cómo valorarías, de una manera general, los profesores?

Nos has explicado un poco de tu historia, que utilizas la tecnología de manera intuitiva, y que muchos profesores, porque están en otros entornos laborales, tienen competencias digitales y las utiliza de manera más técnica.

Entonces, ¿Cómo, dentro de ese espectro, crees que un proyecto formativo en la Institución sería algo aceptable por los profesores? Pregunto eso porque muchos dicen “Necesitamos, necesitamos” pero, cuando se plantea muchos tienen resistencia y buscan excusas, como la falta de tiempo, por ejemplo. ¿Cómo ves eso dentro de tu grupo de profesores? ¿Sería aceptable un proyecto de formación dentro de la Institución?

DIRECTORA: ¡Sí! Yo creo que sí, porque justamente por el hecho de que hay muy poco, hay muy poca oferta dentro de la propia Institución. Ellos piden, solicitan, porque ellos mismos reconocen... no digo todos, digo los que tienen un perfil más profesional, aquello que te estaba comentando. Y es verdad que muchas personas son profesores porque hicieron un máster, un doctorado, pero nunca tuvieron una formación didáctica, ¡Nunca! Entonces, así, ellos mismos solicitan y piden una formación didáctica/ pedagógica, entonces, yo creo que sería... obviamente, que tiene que ser dentro de un período... realmente, ese profesor, además siendo profesor y otros que son profesores y profesionales, y dan un poco de clases, es muy complicado realmente, pero, tenemos varios momentos de vacaciones, o lo que sea, o de períodos no lectivos, que seguramente, si hubiera una formación, pero incluso ¡No de una herramienta! Porque de una herramienta para ellos, que les gusta, que tienen interés, pero es una cosa, otra herramienta más. Lo que ellos solicitan, y yo creo que es nuestra lucha, es que fuera una formación didáctica, o sea, pedagógica, que se enseñe una tecnología, pero, desde el punto de vista didáctico y pedagógico, que es lo que les falta a esos profesores. A nosotros, a mí también.

ENTREVISTADORA: Claro.

DIRECTORA: Entonces yo creo que tendría que ser continuo, que tiene que ser por..., o sea, hacer un año, volver otro año, no priorizando la herramienta, y sí obviamente enseñándola, más como utilizarla, como hacerla servir pedagógicamente, didácticamente dentro de la enseñanza. Yo creo que sí, que sería... es una cosa que percibo que lo solicitan pero, lamentablemente es complicado y difícil de conseguir dentro de este contexto que te comenté.

ENTREVISTADORA: Inés, una duda, ¿en tu trayectoria profesional hubo también los impactos de la tecnología? Nosotras que somos de otra generación, de una formación donde concretamente... utilizábamos lápiz, papel, boli, pizarra, tiza y de repente estamos delante de un ordenador con innumerables posibilidades. Entonces, de alguna manera, pasamos por este impacto en nuestra trayectoria profesional.

Pero, dentro de una Institución de diseño, suponemos que hay un acercamiento a la tecnología, incluso porque actualmente el diseño es muy vinculado a la tecnológica, lo que no quita la creación, pero, técnicamente vemos que los diseñadores utilizan cada vez más herramientas tecnológicas, incluso mi elección por investigar la Universidad fue muy por estar muy cercana de la tecnología, más que de la educación donde estudio.

¿Cuáles impactos que la demanda y el deseo de formación por los profesores producen en la dirección? ¿Hay una escucha o un rechazo? Porque si es una facultad que en teoría está tan cerca de la tecnología, no debería tener esos impactos, debería ser algo, por ejemplo, cuando el profesor cuestiona que necesita tener una formación vinculada a la tecnología, debería ser algo bueno, pero, a lo mejor la Institución no valora eso. ¿Como lo ves?

DIRECTORA: ¡Sí! Aquí como te he dicho, por la dinámica de la estructura del organigrama de la Institución, existen esos dos mundos Que... a ver si he entendido la pregunta.

ENTREVISTADORA: Sí. La pregunta ha sido larga. Es que quería decir de una manera contextualizada.

DIRECTORA: Desde el ámbito académico, yo como directora, y que también antes fui coordinadora académica. Sí que tengo una escucha, hasta porque también yo vengo de otro ámbito, no soy pedagoga, pero sí que no tengo ese perfil tan técnico y profesionalizante. Entonces, mi formación, bueno soy híbrida, mi formación es de psicóloga, tengo una escucha muy atenta, pero también para la comunicación audiovisual, y por eso también estoy aquí.

Y desde mi función como directora siempre he intentado escuchar y llevar la voz de los profesores, y de las demandas de los profesores hacia la Dirección General, que es la Fundación. Porque, existe una cuestión de aprobación jerárquica, de aprobación presupuestaria, de lograr aquí... Nosotros hacemos propuestas, pero esas propuestas deben ser aceptadas y aquí es dónde hay el conflicto, porque la visión que tiene la Dirección es que somos autodidactas, que con un tutorial lo podemos aprender, y es la visión de la herramienta en sí.

No voy a decir que son todos los profesores que sí que necesitan..., o sea, que necesitan y que tienen consciencia...

ENTREVISTADORA: Es esa un poco la pregunta.

DIRECTORA: No todos los profesores tienen consciencia de esa necesidad, sí que algunos dicen "Bueno. Yo estoy aquí para dar Photoshop y bien, pero, mi tarea es esta y punto". Pero sí que hay otros que dicen declaradamente esa necesidad. Incluso, que es una cosa que mientras estabas hablando me acordé, con la clase de... que la profesión de diseñador, hoy en día los nativos digitales, los alumnos, hoy en día cien por ciento tienen ordenador, hay una problemática que yo creo que no es, puedo estar equivocada, pero, que no es el tema de la formación de las competencias digitales, pero también creo que sí que lo es implícitamente que está vinculado. Justamente porque son nativos digitales, y porque vienen a una carrera práctica con ordenadores y solo quieren dibujar, por ejemplo, todo lo que desean hacer es con un ordenador.

Hay una problemática muy grande que los profesores y sobre todo en los primeros cursos, los propios profesores hablan, que es el alumno para aprender a dibujar bien, a diseñar bien en 3D tienen que tener mentalmente, espacio mente, saber diseñar tienen que saber leer, tienen que saber representar, no pueden ir directamente al ordenador, y los alumnos, por el contexto social y cultural tienen una dificultad muy grande de hacer las tareas o de hacer su formación desde el pensar. Con el pensar quiero decir, dibujar con la mano también, y que no vaya a ir automáticamente al ordenador. Entonces el profesor que da esto también, incide en la necesidad de ¿Cómo explicarle la importancia de que antes de llegar al ordenador yo tengo que...

ENTREVISTADORA: Claro.

DIRECTORA: Yo tengo que saber diseñar en dos segundos, explicar con el lápiz, o sea, para que yo sea un experto en el ordenador, o para que yo sea un experto en diseño, y pensar en 3D, tengo que lograr ser un experto con las manos. Y ahí es el conflicto del profesor.... es cuando digo.... las competencias docentes digitales del profesor.

ENTREVISTADORA: Las docentes.

DIRECTORA: Las docentes, saber manejar esto, y no crear un rechazo al alumno, porque el alumno rechaza de alguna manera, saber jugar con esto. Algunos profesores lo hacen perfectamente, porque utilizan el móvil, o entonces van jugando en tener la tecnología, no tecnología, pero, por intuición. Entonces yo creo... ¡Ah! Otra cosa que quería comentar, hicimos unas propuestas, pero bueno, allí también está la dificultad de que la Dirección entienda la importancia, por ejemplo, ahora en diseño ¿Qué pasa? La tecnología avanza de una manera... a una velocidad increíble, entonces cada año, o cada dos, tres años, el software cambia, o viene un nuevo software, otra herramienta, que ya no es más la herramienta que se enseñaba, entonces el profesor también tiene que aprender esta herramienta, o cambia, ahora, por ejemplo, 3D, las gafas....Entonces esta facultad, justamente hace dos años, o hace un año, logró adquirir unos softwares punteros completamente con la colaboración de HP, qué tenía los mejores softwares, las mejores herramientas de 3D de realidad aumentada.

Dentro del laboratorio digital que es como la historia, el Lab de la Facultad está vacío. ¿Por qué está vacío? Porque no hubo una formación para los profesores. Entonces la Dirección decía: “Bueno, que entren al ordenador, que lo prueben, que aprendan una herramienta, y hacer un curso muy básico técnico de pocos días”, y prácticamente no se usa. Un laboratorio de alta, alta tecnología que se podría utilizar para hacer proyectos de una manera didáctica, pero que todavía, o sea, el potencial que tiene y no está siendo utilizado. Porque no hubo una formación adecuada hasta ahora, para realmente aprovechar muchísimo esa tecnología dentro del contexto de adaptación de la docencia. Que allí está, y es nuestra batalla. Porque nosotros, desde la dirección académica, decimos. “No se puede empezar a dar clases con este laboratorio, si el profesor no tiene una formación adecuada”. Entonces, estamos allí, y como todavía no tienen la formación adecuada, entonces, se está utilizando poco a poco. Pero esa es la cuestión, ¡Allí está la tecnología y el laboratorio prácticamente vacío! Entonces, eso para mí es un símbolo y es un síntoma muy fuerte de la necesidad de una formación...

ENTREVISTADORA: Y la indiferencia de la Institución...

DIRECTORA: De la indiferencia, y no es por falta de tener las herramientas. Es un círculo vicioso, porque la Institución como invirtió muchísimo en este laboratorio, quiere que esté lleno, pero para estar lleno hay que haber una formación previa antes, para que los alumnos y los profesores realmente puedan utilizar de una manera adecuada, y pero bueno, poco apoco estamos logrando el objetivo paso a paso.

ENTREVISTADORA: Sí, es como el síntoma, el rasgo de la institución, una pelota atascada, porque para que esté lleno y funcionando tiene que haber una formación, como no hay formación no se lo utiliza.

DIRECTORA: Además es a largo plazo.

ENTREVISTADORA: Sí, la Institución debe implicarse, porque en un proceso formativo el formador debe tener una escucha, tiene que acoger un poco la voz de ese profesor, o lo que él habla, y muchas cuestiones de la relación institucional que la formación trabaja y ayuda al profesor posicionarse como profesional y construir su identidad: El proceso formativo es muy bonito. También es una inversión de la Institución en la propia Institución

DIRECTORA: ¡Sí, exactamente! Pero no lo ven así, la inversión que ven es está lleno para poder... que también entiendo, al ser privada, para poder captar más alumnos, para que eso sea un marketing.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, por supuesto.

DIRECTORA: Y justamente, sí que hubo una, después de muchas insistencias. Pero, era imposible que el profesor se metiera dentro del laboratorio sin tener un mínimo de recursos de la herramienta, porque la herramienta también era muy así... de un nivel tan alto tecnológico, que ellos no sabían. Se hizo un curso de una semana, y encima se enseñó una parte de la tecnología, que era algo sobre la realidad aumentada.... Se enseñó lo básico, como si ahora tu estuvieras aprendiendo a utilizar el Excel, y te hacen una clase de iniciante básico. Y allí se quedó. Entonces la Institución dice. "Bueno, ya

está, formados, ya pueden empezar a trabajar” Y como una formación cero escuchas. La formación es técnica, enseñar como se utiliza la herramienta, pero, además es interesante, quiero decir, cada profesor, nosotros somos una escuela de diseño, donde hay seis especialidades, o sea, quiero decir, gráfico, audiovisual, producto industrial, interiores... ¿Son todos diseñadores? ¡Sí! Pero cada uno tiene un ámbito distinto, y aplicará sus conocimientos de una perspectiva distinta, entonces, cada profesor va a aplicar, o va a entender, o va a utilizar esa herramienta en un ámbito completamente distinto. Entonces, ¡No hay una escucha en la formación! Ese profesor diga: “Bueno para audiovisual, para gráfico”, ¿Cómo es el ámbito que pueda aprender, que pueda aportar? ¡No! Es la técnica.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

DIRECTORA: Estamos en ese nivel lamentablemente todavía, pero, estamos luchando para que no sea así. En la Institución, yo creo que sí que hay resistencias del profesorado, no voy a decir que no, que hay profesores que creen que no hace falta...

ENTREVISTADORA: Claro, siempre, siempre.

DIRECTORA: Que no hay tiempo, y que yo ya domino esa herramienta y tal, pero yo creo que la barrera mayor es la consciencia de la Institución, de la importancia de eso ¿Cómo...? Justamente que la Institución entienda qué si hay esa formación, el beneficio es mucho mayor para la Institución, económico y pedagógico. Lo que pasa en la Institución, y no creo que sea la única...

ENTREVISTADORA: ¡No, no lo es!

DIRECTORA: Tiene una perspectiva a corto plazo, inmediatista, quiere ver resultados a corto plazo, y esto es algo que tiene que ser a largo plazo, es... que los profesores estén bien formados, no sólo tecnológicamente, pero principalmente didácticamente, es una inversión que va a dar muchos frutos a la propia Institución.

ENTREVISTADORA: Por supuesto.

DIRECTORA: Pero es dentro de... a medio plazo, a medio o largo, será a medio, pero allí la lucha es que ellos vean que no puede ser a corto, tiene que ser a medio....

ENTREVISTADORA: Sí, sí. Y eso es cierto, casi todas las instituciones privadas tienen esa cuestión. Aparte que siempre lo ven como un gasto.

DIRECTORA: Exacto. Y no como una inversión. Mi papel como directora en este caso es, incluso, no solamente escribir informes teóricos, pero, presupuestarios también, enseñando que es una cuestión de... ¡Qué es una inversión! Que ahora puedes gastar, pero dentro de dos o tres años esto se va a transformar en un lucro para la Institución.

ENTREVISTADORA: Claro. Pero igualmente, no lo dudes que en las públicas también hay esa cuestión del gasto y los resultados. Por eso se han diseminados estos cursos cápsulas, de dos días, un fin de semana, sin continuidad y sin perfil formativo.

DIRECTORA: Una cosa, que puede ser una percepción equivocada mía, pero dentro del contexto de las instituciones privadas, que creo que ayuda también a potencializar esta barrera de que no se entienda que la formación es importante, que no se entienda de que es una inversión, etc. Es qué dentro del equipo directivo de la Fundación, en las universidades privadas, ellos tienen una fundación por detrás, que es una fundación empresarial que, aunque se intitule como sin ánimo de lucro, tienen una visión y un histórico empresarial... las personas que están en la Fundación son empresarios. El hecho de no existir dentro del equipo directivo de la Fundación una persona con formación académica o del ámbito pedagógico, sea el profesor, o lo que es director, por ejemplo, los rectores, o los vicerrectores, decanos de las universidades públicas son profesores e hicieron un doctorado. Ellos tienen una visión académica, ellos tienen un conocimiento académico. Yo creo que eso también dificulta muchísimo, porque al no tener a nadie que sea académico...

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

DIRECTORA: Hablo de mi caso, pero creo que en otros también pasa, no entienden realmente la importancia...

ENTREVISTADORA: Seguro. No entienden la importancia del pedagógico, son administradores, economistas, gestores, y nadie tiene una formación pedagógica.

DIRECTORA: Entonces no entienden, no saben. Por ejemplo, preguntas como ¿Por qué tanto tiempo para preparar una clase? ¿Por qué tanto tiempo para escribir?...

Y eso tiene que ver, si no tengo hora para planificar y para preparar ¿Para qué voy a tener hora para formarte? ¿Para qué una formación a largo plazo? ¿Por qué?, Si una clase la puedes preparar en dos horas. Incluso un artículo lo puedes escribir en una semana. Entonces, allí también está la...

ENTREVISTADORA: Sí, comentarios tipo: “Esta asignatura ya era tuya, debería estar todo preparado...”

DIRECTORA: Ya la has preparado el año pasado.

ENTREVISTADORA: Es como una falta de preocupación con la formación del alumno también.

DIRECTORA: Una pelota de nieve. Incluso ellos calculan las horas de preparación de clase dentro de la jornada laboral del profesor, tienes que dar tantas horas de docencia, tantas horas de docencia en clase, que casi no cuenta la preparación, pero también cuenta, pero allí dicen: “Si es la primera vez que estás dando la asignatura, obviamente, vas a perder más tiempo, vas a tener más tiempo para tener que prepararla, pero si es una asignatura repetida, como que es un tercio del tiempo...”

ENTREVISTADORA: Consideran que ya está todo listo.

DIRECTORA: Todo listo, y es un tercio para prepararla. ¡Que no! Las asignaturas tienen que estar siempre en constante formación, actualización. Entonces, yo creo que es un punto también... que es un punto difícil. Pero bueno, tenemos que seguir luchando.

ENTREVISTADORA: ¡Sí, sí!

Inés, te agradezco muchísimo y considero muy importante desde del lugar de directora, mirar hacia el pedagógico, observar, sentir, y tener la claridad y seguridad de que hay una necesidad formativa para los profesores, y también la urgencia de la Institución invertir en esto.

Igualmente, te agradezco muchísimo por venir, y felicito a la Institución de tener a una directora tan consciente, politizada y pedagógica. Muchas gracias. ¡Ojalá! Consigamos cambiar esta realidad sobre todo en las instituciones privadas.

DIRECTORA: Gracias a vosotros por proponerme la entrevista, y por ti, por llevar a cabo esta investigación, que yo creo que es estrictamente necesaria, hace muchísima falta porque sabemos que existen grupos de investigación que trabajan constantemente con el tema de la formación, pero desde mi punto de vista de esas cápsulas, totalmente inmediatista, porque también vivimos en este mundo de hoy para hoy, y entonces para nosotros es un placer y estamos a la expectativa, esperando con muchas ganas que lleves a cabo, que termines y que puedas formarnos, y que puedas venir, y que podamos juntos llevar a cabo una posible colaboración, porque creo que es estrictamente necesario.

ENTREVISTADORA: Muchas gracias. Solo ha sido posible hacer investigación porque has abierto las puertas, has sido receptiva, acogedora, has identificado las demandas de la Institución tiene esas demandas, y te digo porque fui a millones de universidades y de facultades. Entonces, este acogimiento que tuvimos aquí dice mucho de ti y tu postura profesional.

DIRECTORA: Además que yo valoro y apuesto y fomento a que sigan investigando esto, porque obviamente, que nosotros internamente seguimos luchando y solicitando, pero si hay un externo, una visión externa de una producción científica, y de una investigación

que viene, y después también, puedes ir incluso a otras esferas de la Institución de la necesidad, nos ayudas también aquí para que puedan ver desde otras perspectivas, y lo pueden aceptar y pueden fomentar la formación. Entonces para mí, tu trabajo es estrictamente indispensable y valoro mucho y muchísimas gracias. Esperamos los resultados.

ENTREVISTADORA: Gracias igualmente. Ya pasaremos los resultados.

Muchísimas gracias, Doctora Inés Martins.

Transcripción Entrevista / PROFESORA (Isamélia Santos)

Institución: ESDI

Profesora: Dolors

Fecha: 10 de mayo de 2018

Duración: 42:44

ENTREVISTADORA: Buenos días, hoy 10 de mayo. Estoy con Dolors, en la ESDI, para su primera entrevista de la metodología historias de vida.

Hola Dolors. En este primer encuentro vamos a valorar tus competencias digitales desarrolladas hasta el momento, y de qué manera, las vinculas a tu desarrollo profesional. ¿Tu desarrollo profesional está vinculado a tus competencias digitales? ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de tus competencias digitales, los cambios subjetivos y concretos, tuviste dificultad de afrontar esos cambios digitales y desarrollar tus competencias?

PROFESORA: Bueno, yo tengo que confesar que he sido muy autodidacta, o sea, no he tenido nunca una formación... o sea, yo vengo de la formación analógica 100 %, incluso de tener que escribir a mano trabajos, es decir, completamente distinto, y a mí, lo que más me ha obligado de cierta manera, que no me arrepiento de nada, a... como a manejar más en el tema de la tecnología, empezando por el propio uso del ordenador, que para mí también era un elemento nuevo fue tener que incorporarme en el Departamento de Moda como gestión, es decir, yo empecé más por la gestión, a manejar con el ordenador personal, bueno con el ordenador, porque tenía que... porque no sabía ni prácticamente ni mandar mails y nada de todo eso, entonces lo tuve que aprender de una forma totalmente... bueno, pidiendo a becarios y tal, que me dieran las cuatro bases, y yo entonces de una forma totalmente autónoma tuve que ir aprendiendo. Empecé por eso, luego me fui atreviendo a... Bueno, vi que el PowerPoint, por ejemplo, era una herramienta que a nivel de clases me podía ir bien, porque está claro que la generación, las generaciones actuales son totalmente audiovisuales, es decir, el pensamiento abstracto cuesta mucho de... de que tengan un discurso más abstracto y esto sí me estoy dando cuenta en los últimos años. Entonces

empecé con el uso del PowerPoint para centrar más un tema de imagen, les explicaba cosas a través de la imagen, que fuera más atractivo, para sintetizar a través de las imágenes el discurso que quería dar en clase.

Pero como mis clases son digamos como muy prácticas, y todavía estamos... Yo doy la asignatura de Proyectos de Moda, entonces es una moda que quiera o no, es una disciplina que es.... todavía está encuadrada en el tema de las *Arts & Craft* que viene de las Bellas Artes, entonces, es un tema muy de profesión, de oficio, entonces es un oficio que tienes que tener pendientes un montón de cosas, es decir, hay tantas cosas que cuando estás hablando de diseño en moda tienes que tener en cuenta, que es prácticamente imposible para mí, de momento no encuentro la fórmula de resumirlo dentro de una capacidad tecnológica, porque tienes que estar....es mucho cómo de pensar. Entonces tienes que pensar: Qué pasa con el color, qué pasa con las materias, qué pasa con la forma, qué pasa con la técnica, qué pasa con no sé qué. Entonces todo esto son reflexiones que, son inputs que tienes que ir marcando todo el rato al alumno.

Vale, y el color, y la materia, y esto con que, es como muy de feedback personal. Entonces esto, incluso a veces, cuando he tratado de llevar proyectos de fin de carrera, que hay gente que a lo mejor te dicen de llevarlo como a distancia, Online, llega a un punto que tenga un tope, es decir, ¡Bueno! Es que... si no veo el tejido no te puedo... o sea, tengo que tocarlo, tengo que ver el peso del tejido, no me basta con la foto, porque no me hago, yo no sé qué respuesta me va a dar este tejido. Entonces, soy incapaz de orientarte en este sentido, porque si yo no toco este tejido, no puedo, y quiero ver el color auténtico, porque a través de la imagen también se pierde.

ENTREVISTADORA: Entiendo...

PROFESORA: Entonces no soy, todavía no he encontrado la fórmula de que esto pudiera ser, por ejemplo... que pudiera ser totalmente digital, o sea, llega a un punto que me topo con una barrera que normalmente suele ser la materia, a nivel de lo otro no, pero la materia, y luego ¡Claro! Si hay que hacer pruebas a una persona, si hay que probar prendas, evidentemente necesito o un maniquí o una persona física y tengo que ver, porque tengo que dar la vuelta, tengo que mirar que pasa si mueves el brazo,

si pasa no sé qué, o sea, son un montón de cosas que a mí me condicionan, es decir, que para esta asignatura no puedo.

Entonces, ya hay otra clase, otra asignatura que también doy en grupos de tercero, que es una asignatura pero que está más enfocada al revés, a coger metodologías de pensamiento, metodologías de trabajo, entonces ésta, hay una parte que sí que la puedo dar a nivel digital, que es esto a través de un PowerPoint, de darles información, entramos en esta página o en la siguiente, porque aquí podemos encontrar, mira este artista lo que está haciendo, mira éste otro no sé qué. ¡Sí! Esta parte también, pero que luego, también como me interesa mucho que ellos reflexionen, porque lo que veo es al revés, es decir, yo lo que veo ahora es que hay una necesidad, precisamente, de un retorno al pensamiento, es decir, que toda esta parte digital ellos la tienen incorporada ya en su sistema habitual de trabajo, y a hora lo que cuesta realmente rescatar es lo otro, que para mí es indispensable también para que evolucionen, es decir, que lo digital para mí es un mero instrumento, pero hay que controlar el contenido y cómo la gente gestiona este contenido, entonces, para mí ahora es básico, y creo que realmente hay un retorno, pero no solamente a nivel de enseñanza.

Se está viendo en todos los ámbitos, es decir, yo el otro día estuve en una conferencia en la Escuela Superior de Periodismo y estaban hablando exactamente de lo mismo, es decir, que es un buen reportero, es decir: ¡Vale, que sí! La tecnología nos ha facilitado muchas cosas, pero también ha lastrado muchas otras. Entonces se está convirtiendo el periodismo en otra cosa, un periodista que no se mueve de su sitio con un ordenador actualmente, dentro de un concepto de periodismo de investigación, pues tampoco es válido, hay que contrastar la información antes, a lo mejor hay que ir in situ a contrastar una información.

Es decir, que estoy viendo en muchos ámbitos que está sucediendo esto, que ha sido una... ha entrado un sistema que realmente ha sido muy productivo, que ha agilizado muchos procesos, y que ha sido muy válido y que es muy válido, pero que ha lastrado a otra parte, que ahora se está dando cuenta la gente de que hay que volver otra vez atrás a recuperar esto.

ENTREVISTADORA: Sí y creo que con la educación ha pasado lo mismo, porque hay muchas herramientas, y las ganas de probar todo, sin hacer una selección, sin tener un objetivo previo, desconsiderando el valor del trabajo pedagógico.

PROFESORA: ¡Claro! Hay un tema, hay un tema que para mí ha salido muy mal parada en todo este proceso es que la tecnología conlleva inmediatez, es todo rápido, todo en un momento, busco y lo tengo. Entonces, hay un tema que ha salido, que hemos salido todos perjudicados, que es el tema de la reflexión, es decir, volver al pensamiento humano y ser capaz de tú tomar decisiones, por un lado, de decidir, es decir, yo tengo cuatro opciones, es decir, no tengo una vía única, porque a veces el ordenador te da como un camino, el más fácil el primero, el primero que encuentras ¡Patapam!, allí te metes. Pero, si tú eres capaz de pararte y de reflexionar, puedes abrir más caminos, es decir, puedes decidir más caminos, puedes descubrir más caminos, y puedes hacer que el trabajo sea como más propio, cómo que tenga un sello más propio, que no te uniformices.

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Hay que saber seleccionar, para seleccionar hay que tener el pensamiento crítico, y este tema de la reflexión, es muy importante.

PROFESORA: Para mí es un tema del futuro. ¡Fíjate! Para mí es el tema del futuro.

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! Porque educación sin reflexión no existe, desarrollo profesional sin reflexión no existe, la reflexión es imprescindible, y el mundo está caminando para un automatismo que todo se va muy automático.

PROFESORA: Y seremos como borregos. Es que yo los veo, los veo y digo: “Pero ¡tú párate, párate y piensa tú!” Es decir, “¡No mires al de al lado, tú piensa lo que quieres decidir!” Y por ejemplo esta asignatura que te digo de tercero, que es una asignatura que para mí es buenísima, y realmente los resultados son óptimos, y ellos lo reconocen porque les va muy bien, está precisamente montada desde primero: “Móntate tu storytelling, o sea, yo me creo todo mientras tú me lo argumentes. Yo te doy un punto de partida”, que normalmente es un punto de partida super... vamos, que puedes ir

por aquí, por allá, porque no es nada cerrado, entonces digo. “Mirad esta asignatura”, además son grupos normalmente más pequeños, porque es una asignatura optativa, y ellos lo reconectan yo al principio de curso cuando les explico la asignatura les digo: “Lo más sorprendente de la asignatura, vais a ver que es: Yo os doy un punto de partida, y veréis qué caminos tan distintos coge cada uno, es decir, cómo llegáis todos a un punto totalmente distinto al del compañero, veréis cómo, y esto os demostrará que no hay caminos únicos para tomar decisiones”, es decir, tú mientras... yo les decía, aquí no hay ni bueno ni malo, es decir, yo no voy a decir si este proyecto es más bueno o más malo, me interesa la metodología que cojas, y que tú me vayas argumentando cada paso que vas dando, o sea, yo lo que quiero es que cada paso que des me lo vayas argumentando, y yo me voy a creer tu historia cuando tú me la cuentes, si está bien argumentada, si no está bien argumentada, te voy a volver para atrás, pero lo que me interesa es que tú cojas este método de argumentación, de que tú seas el dueño de tus propias decisiones.

ENTREVISTADORA: ¡Perfecto! Que seas capaz de decirlas, de pensar, de reflexionar, de argumentar....

PROFESORA: ¡Claro! Y para mí es básico coger una metodología de trabajo, porque si no saldréis todos uniformados, es decir, no, no me vale.

ENTREVISTADORA: ¿Entonces crees que el proceso de desarrollo de las competencias digitales está intrínsecamente relacionado con la capacidad de reflexión del profesor?

PROFESORA: Yo creo que sí, sí. Es un tema de que tú puedas manejar esto bien, es decir, las competencias digitales en sí mismas no son ni buenas ni malas para mí, pero se pueden convertir en malas si anulan la voluntad de la persona que las utiliza, o el criterio de la persona que las utiliza, y pueden ser muy buenas si esta persona sabe muy bien qué es lo que tiene que buscar, dónde contrastar la información, evidentemente, y no quedarse con aquello sólo y creérselo todo, entonces, este es el problema.

ENTREVISTADORA: De acuerdo, la tecnología no sería nada, si no hay una persona, un usuario que la utilice de manera reflexiva, e igualmente lo que toca en el ámbito de la educación, utilizarla de una manera pedagógica, con un objetivo previo y pensando de qué manera eso puede ayudar en el proceso de aprendizaje.

PROFESORA: ¡Claro, mira! Para ponerte un ejemplo muy raro: El otro día fui a hacer... Nada, una gestión de estas oficiales, que tienes que ir a una oficina de estas oficiales. Bueno, total, que dando el nombre y no sé qué, ¡Pumba! Le saltaba, no le salía lo que tenía que salir, y entonces me di cuenta y pensé: “Aquí te da un error la máquina” y entonces tiene que haber una persona detrás que identifique dónde está el error, entonces esta persona me tuvo que hacer una serie de preguntas y me dijo: Vale, ya sé porque salta la máquina, porque aquí en el DNI tienes este nombre, y yo lo estoy poniendo con este otro. Bueno, pues tenía que haber alguien que pensara aquello, que la máquina iba todo el rato error, error, o sea, no les salía lo que buscaba. Entonces allí te das cuenta, que es una chorrada, te das cuenta, de que tiene que haber alguien que te detecte el porqué de esto, porque la máquina son algoritmos. La máquina a ella no le expliques nada, de momento dicen que están programando inteligencias... pues eso, que sean capaces de empatizar con una cara. Esto ya... Igualmente... Pero tiene que haber alguien que detecte qué pasa, o que tú detectes que está dando una información falsa la máquina, porque también la hay.

ENTREVISTADORA: Es como lo que comentabas en el inicio de la entrevista, que caminamos mucho en este tema, y ahora necesitamos volver, incluso porque hay algunos equívocos, hoy el mundo es digital y para estar en ello hay que desarrollar determinadas competencias, incluso competencias reflexivas y críticas. El desarrollo profesional de un docente no puede estar desvinculado de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico.

PROFESORA: Absolutamente, para mí es básico.

ENTREVISTADORA: Entonces, las competencias digitales tampoco pueden estar desvinculadas de esto, de este proceso de reflexión.

PROFESORA: Para mí no. Para mí me pones que yo soy absoluta defensora del criterio de la libertad de pensamiento, yo soy totalmente partidaria de esto, pero bueno, allí sí que no me convencería nadie, porque yo lo he visto en mi propia forma de proceder, y lo veo en la gente que es crítica, bueno para mí merecen un respeto absoluto. Una persona que sea capaz en una discusión, o bien de empatizar, o de cambiar de criterio, o sea, yo no soporto los uniformes, es decir, la persona que tiene un pensamiento único, me parece que no... Que hay que saber escuchar, en un momento dado dar la vuelta a las cosas...

ENTREVISTADORA: Cuestionar la tecnología te permite eso, ser más crítica y saber en cual momento, de hecho, la necesitas. en el momento que vas.

PROFESORA: Otra cosa es que yo no la necesite, porque tengo una formación anterior, es decir, ahora cuando estaba diciendo esto, pensaba que yo lo necesito, porque yo sé la importancia que tiene un peso del tejido o.... porque yo tengo una formación anterior mucho más práctica, más manual, más de tacto, o sea, bueno el tacto, después te hablaré del tacto, porque es otro de los temas que se está hablando actualmente con todo el tema de las tecnologías, para nosotros el tacto es básico, de todas formas, yo te digo que también he cambiado, porque nunca sería capaz, yo que sé, de leer prensa digital porque a mí me gusta el papel, o de leer un libro, un e-book, y ahora estoy metida completamente en el tema del e-book. Todo y con eso, cuando un libro me gusta, yo pienso: Me lo tengo que comprar en papel porque lo necesito, poder... Aunque lo subrayes en un e-book, para mí no es lo mismo, necesito volver páginas atrás, manejar las páginas, es decir, esto no me acuerdo vuelvo atrás a la... Para mí porque yo tengo esta formación, la gente que no nace con esta formación, es posible, porque yo veo gente que busca tejidos por internet. Yo en la vida... O sea, yo puedo buscar una primera información del tejido en internet, pero yo no compararía un tejido en internet, porque yo necesito tocar el tejido y verlo. Entonces no sé hasta qué punto yo vengo influenciada, porque yo he vivido otra forma de trabajar...

ENTREVISTADORA: De otra generación.

PROFESORA: A mí me sería imposible. Pero también me cuestiono si es por deformación, o por otro tipo de educación, también me lo puedo cuestionar. Es decir, que esta gente será capaz de hacerlo todo así, pues seguramente, hasta qué punto puede ser bueno o malo, pues no te lo sabría decir, porque igualmente ellos acostumbran a y no han visto esto, y yo necesito el tacto, no tengo ni idea.

ENTREVISTADORA: Pero veo cuando hablas de eso, no veo una resistencia... Tienes tus competencias digitales desarrolladas dentro de tu asignatura, de tu entorno profesional, pero eres más intuitiva, entonces es una necesidad de estar con el objeto, no solo tenerlo de manera virtual. Además venimos de una generación que hicimos todo con la escritura formal, los trabajos de Universidad, de colegio, buscábamos una enciclopedia, leíamos, seleccionábamos, desarrollamos otras competencias que a lo mejor los de esta generación, no las tienen desarrolladas.

PROFESORA: De estar con el objeto es verdad, porque tengo una necesidad más presencial de todo, porque ahora estoy pensando que no solamente con los objetos, me pasa con las personas, porque yo necesito tener a la persona delante, y mi comunicación no fluye si no tengo a la persona, es decir, yo te puedo escribir un mail muy cariñoso y muy no sé qué. Pero yo siempre estoy pensando que tenemos que quedar para tomar un café, o la tengo que ver, o ahora mismo, que me he encontrado a estas chicas fuera. Yo necesito como ver a la gente, es decir, para mí hay una comunicación no verbal y gestual y tal, o sea, yo tengo que captar todo eso, lo necesito por mi forma de ser, supongo que también es por mi forma de ser, que nunca he sido de conversaciones largas por teléfono, ni de... o sea, lo mío es ¡Vale, pues quedamos! Yo te tengo que ver, es decir, no puedo hablar contigo a través de un aparato, como puedo hablar contigo a través, ¡Sí! En momentos puntuales ¡sí! Pero pensando que cuando tenga tiempo te tengo que ver, es decir, es como asignatura pendiente, ¡Vale! Sí esto es como un trámite para mí, pero luego te quiero ver ¿Sabes?

ENTREVISTADORA: Ese contacto te hace falta...

PROFESORA: ¡Sí! Igual por eso te digo, que esto igual son tipos de personalidades, no tengo ni idea, pero para mí necesito como esta realidad, yo precisamente porque creo que es esto intuición, y yo como soy muy intuitiva, yo cuando te tengo delante, yo sé exactamente cómo estás, cómo piensas, cómo no sé qué, si no te tengo delante, es cómo que, bueno sí, pero tengo que volver a comprobar qué pasa.

ENTREVISTADORA: Es como el tacto del tejido, metafóricamente hablando...

PROFESORA: ¡Claro! Pero allí ya no sé si es educacional o forma de ser, puede ser el tipo de personalidad ¿No?

ENTREVISTADORA: Pero Dolors, específicamente, en tu asignatura, aparte del concreto de tener que tocar, de elegir, de pensar en el tejido, ¿Utilizas alguna herramienta tecnológica en tus clases?

PROFESORA: ¡Sí! No, pero más que yo, ellos, porque yo tengo, sí que tengo... digamos, como una espina clavada, de que, por ejemplo, a mí me gustaría, manejar con soltura, pues yo que sé, herramientas que ellos usan como no tan solo photoshop, sino los programas para hacer diseño gráfico y todo esto. Me gustaría y he intentado hacer, pero es que nunca he tenido tiempo como para... y a veces hasta incluso les digo: "Me tendrías" a un becario, pero nunca tengo tiempo para que me enseñe. Me encantaría manejar InDesign y todo, porque realmente es una herramienta muy buena. Entonces yo a lo mejor les digo: "A ver: Abre no, esto aquí, esto allá, a ver, prueba a hacer la simulación" porque ellos lo hacen, entonces yo estoy delante, o sea, yo les doy como las directrices, pero quienes lo utilizan son ellos, porque no tengo la capacidad de hacerlo. ¿Sabes? Pero sí que es una buena herramienta.

ENTREVISTADORA: Sí, tienes este pensamiento crítico y das libertad para los alumnos que la utilicen, supongo que los orientas de cómo utilizar, pero a ti de manera concreta, no es algo que te haga tanta falta.

PROFESORA: ¡No! Porque además yo siempre les impulso a ver, pero si lo tienes, pero piensa. Yo siempre tengo el pensamiento detrás. Yo creo que para mí esto es básico, es básico porque en la vida es para todo, o sea, no solamente para la educación, es decir, es que si no eres capaz de pensar, no puedes hacer nada, o sea, para mí es ley de vida, es decir, yo soy una persona y tengo esta capacidad de pensamiento, entonces, la tengo que utilizar, porque me sirve para todo, me sirve para determinar, para decidir, para ser crítica, para valorar, para... me sirve para todo, para valorar una obra de teatro, para valorar si un libro me gusta, para disfrutar con lo que tenga que disfrutar, es decir, me sirve para todo, entonces, me da pena que esto de alguna manera, la gente se lo pierda, porque creo que es un valor muy bueno para una persona esta capacidad de poder desarrollar un... Yo creo que es un pensamiento crítico básicamente, que seas capaz tú de determinar lo que sí, lo que no, es decir, yo cuando me mandan, hablando de lo que hablábamos antes, cantidad de whatsapps, yo soy capaz rápidamente, tirar a la basura lo que ya sé, es que ni me lo miro, esto está dirigido, esto basura esto está mandado por no sé qué, esto por la..., todo esto por el catalán, por ejemplo, esto es propaganda pura, no me interesa, esto no sé qué, esto nos están manipulando ¡Fuera!, lo tiro absolutamente, es decir, yo soy capaz de decidirlo, si lo leo, si no lo leo, yo tengo esta capacidad, y hay mucha gente que no la tiene, entonces para mí es una realidad. Entonces, pienso, yo me alegro de poder decidirlo yo.

ENTREVISTADORA: Por supuesto.

PROFESORA: ¡Claro! O sea, o puedo hablarlo y discutirlo, pero ¿No lo ves que esto está mandado por la CNT, o que está mandado por no sé qué, esto está manipulado, pero que no ves que esto es propaganda, si por el tono del mensaje ya se está viendo, pues no me interesa nada, no quiero que me manipulen, entonces es... yo como mínimo tengo esta capacidad, y pienso que la tendría que tener todo el mundo.

ENTREVISTADORA: Sí. Sobre todo, los profesores que utilizan la tecnología, y que necesitan cada vez más desarrollar competencias digitales para gestionar sus clases, que no pierdan esa capacidad, porque la tecnología pierde su valor pedagógico si no

tienes la capacidad de reflexión, de elegir, de tener un objetivo previo. Muchos alumnos reflexionan que los profesores utilizan la tecnología porque la tiene que utilizar.

PROFESORA: Yo creo que tendría que ser una parte importantísima de la educación, ¡Fíjate! Yo creo que la educación del futuro como no se oriente en este ámbito ya está muerta, o sea, yo soy muy crítica con el sistema educativo, muy crítica. Yo pienso que estamos muy equivocados, completamente, porque hoy en día no vale el tipo de educación que se está dando, estamos fuera de órbita, porque, precisamente por eso, las herramientas de esta gente ya las tiene prácticamente desde los dos años. Entonces, tú ves a un chaval de dos años está manejando un móvil como si nada, entonces eso ya no tiene ni vuelta atrás, ni hay que cuestionarlo, es decir, esto es así. ¡Vale! ¿Qué necesita esta persona? Enseñémosle esto, o sea a decidir si esto vale, si esto no vale, entonces, allí, como no entre el pensamiento crítico estamos perdidos, porque vamos a ser borregos. No se cuestionan si vale o no vale, este es el problema para mí, qué, además, yo lo estoy viendo, entonces, tienes que saber y decir ¡párate!

ENTREVISTADORA: Perfecto, enseñar a pensar, seleccionar, reflexionar.

PROFESORA: ¡Claro! No, no se piensa, es correr, correr, correr, generar, generar, generar para nada, no te sirve, o sea, es decir, no puedes ir haciendo girar una bola y no saber que aquello es una bola.

ENTREVISTADORA: Sobre todo hace falta una formación. La formación es un espacio crítico, de reflexión. Porque la formación que tiene como foco las competencias digitales, no es para explicar cómo utilizar la tecnología, sino para ayudarte a pensar, a reflexionar acerca de cómo utilizarlas.

PROFESORA: El otro día dije: “A ver, busca dibujos decó”, le dije a una para un tema de estampación. “A ver, esto te iría bien inspirarte en los 20 y no sé. A ver busca... ¿Sabes aquellos dibujos? Lo estaba explicando, como no sabía a ver, busca dibujos decó, tenía el ordenador en la clase, me salen todas las imágenes, y digo: Pero aquí, esto es

modernista, esto es modernista. No había nada que fuera... Me salieron tres ejemplos de cincuenta, que eran realmente dibujos decó. Si yo no sé qué es un dibujo decó, yo me lo trago. Entonces ¿De qué te sirve...y entonces yo le dije: "Me parece una barbaridad, o sea, ni esto es decó, ni esto es decó, y digo ¡Joder! Entonces si no soy yo, porque la otra no sabía lo que era decó, o sea, si no estoy yo delante

ENTREVISTADORA: Podría elegir cualquier dibujo decó.

PROFESORA: Exacto, pues tienes suerte de que yo estoy aquí delante y sé lo que es el decó, porque si no te enredan como a una china. Entonces me parece horroroso. ¡Claro! se van a confundir un montón de veces, claro si la gente no tiene el criterio para... de selección, porque las herramientas te pueden llevar a errores garrafales, o confundirte de fechas, es que te salen barbaridades, sobre todo cuando buscas imágenes.

ENTREVISTADORA: Si la utilizas como un recurso pedagógico, pero mal pensando, puede ser fatal, puede comprometer todo el contenido, todo el conocimiento, todo.

PROFESORA: ¡Claro! Entonces te das cuenta de que no tengas esto dentro, la herramienta te falsea todo, entonces no te sirve de nada, porque puede desencadenar una serie de errores que te inducen a errores mayores, porque claro, la otra se lo traga. Si yo soy una profesora que no tiene claro, que confunde modernismo con dibujo decó, yo me trago que aquello es un trabajo que yo no lo sé, y aquello va rodando, es que va así.

ENTREVISTADORA: Verdad, pero creo Dolors que estas cuestiones que señalas son muy importantes, porque en las otras universidades hay una preocupación demasiada, en traer la tecnología para la clase de cualquier manera, sin una formación docente previa y muy poca reflexión.

PROFESORA: Bueno, yo creo que todo lo que son artes, o vínculos con el arte, es otro pensamiento.

ENTREVISTADORA: Bueno, supongo que un profesor del área de la educación debería tener sobre todo el pensamiento crítico. Yo observo que en algunas universidades el discurso es "Yo utilizo la tecnología", y el foco no es utilizar la tecnología, sino cómo la utilizan. Como el ejemplo del dibujo de Arte decó, la tecnología te puede ofrecer millones de ejemplos, pero ¿cuál es el ejemplo correcto? Hay que tener un mediador con conocimiento acerca del tema.

PROFESORA: ¡Claro! Bueno, yo porque tuve la suerte de que tenía el criterio, porque tenía muy claro lo que era decó y lo que no era decó. Pero si esto no lo tengo claro, me puede hacer dudar, porque realmente, la que tiene la razón es la herramienta, en teoría. Yo podría dudar y decir: ¡Hay, yo pensaba que era de otra forma, pues fíjate, yo pensaba que en art decó, claro, yo podía haber dudado, porque tuve la potra o la suerte de que yo aquella competencia, aquello lo tenía clarísimo, tú imagínate que yo busco algo que no tengo tan claro, yo no soy capaz de discernir, porque para mí, la razón la tengo en la pantalla! Que es lo que está pasando, es decir, todo lo que está en internet, en teoría es... aquello es incuestionable. Allí está el tema, es decir, como tú no seas capaz de cuestionarte, incluso lo que te están diciendo y que aquello va a misa, estas perdido.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, por supuesto.

Para finalizar, y que es super importante... ¿Cuáles cambios has observado en tu práctica pedagógica ocurridos a partir de las competencias digitales? Todo el desarrollo profesional de un docente, los formadores, las universidades y demás profesionales está vinculado al desarrollo y las competencias digitales.

PROFESORA: Ahora estoy pensando otra cosa, que igual me voy un poco de tema pero que está relacionado. Estoy pensando, yo leyendo, porque estoy muy interesada en temas sociológicos, y leo muchos artículos de sociología, porque me interesa un montón. Entonces, una de las cosas que tengo ahora en mente y pienso que seguramente va a ser, bueno, que seguro no, porque para mí es... A ver, yo hablo de tendencias, cuando hablo de tendencias no hablo de tendencias de moda, hablo de

tendencias sociales, es decir: Qué se puede valorar en un futuro, o qué va a ser un valor del futuro. Para mí va a ser la experiencia, y creo que está vinculado a esto, entonces, yo digo: ¿Por qué la educación? Para mí, la educación es básica y la experiencia, no me refiero experiencia como educador, sino experiencia personal, es decir, tú no puedes transmitir nada si tú no llevas un background detrás de todo, de lo que sea, que lo hayas leído, que lo hayas no sé qué, que lo hayas viajado, que tengas interés por el mundo en general, que no sé qué, porque eres incapaz de transmitir, porque se te está acostando, es decir, cuando tú estás enfrente de una persona, yo creo que se nota un montón la gente que puede transmitir cosas, experiencia, porque te van saltado de aquí para allá.

Es una gozada ver a un conferenciante que está hablando de un tema, pero que se le ve que no está...que aquel tema... no solamente está hablando de aquel tema, sino que de vez en cuando te hace referencia a tal película, o a tal no sé qué, y entonces. Para mí es un gustazo ver a gente que dices: “¡Buah! Que gente más rica, o sea, van cargados de experiencia. Y Claro, para mí en educador, yo estoy muy en contra, y ahora igual te digo de estos doctorados exprés, de estos no sé qué, es decir, para mí un doctorado debe de ser un cúmulo de experiencias, es decir, yo tenía unos profesores, yo di este primero filología, y yo tenía, tuve la suerte, y realmente la suerte, y no la aproveché en aquel momento, de tener grandes pensadores de la literatura, como podía ser un José Manuel Blecua, que era un experto en siglo XVI, y era una maravilla escucharle, pero esta gente haciendo el doctorado, prácticamente era el culmen de su vida, es decir, para ellos el doctorado era un cúmulo de experiencias, y de lecturas, y de trabajos, y de no sé qué. Y al final de su vida llegaban a un doctorado, a un carrerón, pero era como el cúmulo de experiencias. Ahora no. Ahora una persona acaba una carrera y hace un doctorado exprés que digo yo. Pero esta persona ¿Qué experiencia tiene para tener un doctorado? Pues a lo mejor yo tengo más conocimiento que uno que haya hecho el doctorado, pero no es por comparación, pero me refiero que el tema de la experiencia para mí será un plus, tendrá que ser un plus, porque ahora se está viendo que tanta prisa por acabar todo, es todo como ficticio, es todo como virtual, al final, hasta la gente es virtual: ¿Qué me vas a transmitir tú si yo he visto aquí a gente que se prepara para dar clases, que acaban, que los cogen como becarios, o los ponen directamente para dar clases. ¿Qué pueden generar esta persona si el año

pasado estaba haciendo el curso que están haciendo? ¿Qué les va a enseñar?, si no tienen nada añadido, si está preparando la clase a través del ordenador, que lo estoy viendo yo, con tutoriales. Pero ¿Qué a enseñar una persona así?

ENTREVISTADORA: La experiencia y el recogido profesional, nos ha dado mucho valor, madurez profesional, y es un punto clave para el desarrollo profesional.

PROFESORA: Saltas todas las barreras, porque se te pone delante un problema y tienes la capacidad y la tranquilidad de que aquello te lo saltas tranquilamente, porque tienes argumentos para saltártela, entonces, no te asusta nada.

ENTREVISTADORA: Es el tema de la identidad profesional, que es un tema subjetivo construido a lo largo de tu recorrido profesional, y para eso la experiencia es imprescindible.

PROFESORA: Y no solamente profesional, también, y yo estoy convencida de que nos construimos como personas, no solamente profesional, es decir, yo tengo un cúmulo de todo lo que he vivido y todo lo que llevo a mis espaldas, de lo bueno y de lo malo, de los errores y de los saltos que he pegado, pero me doy cuenta ahora y me da una tranquilidad, que a mí no me asusta nada, o sea, a mí me puedes dar... es que no me asusta nada, y no lo digo con chulería, lo digo porque lo entiendo, y si no soy capaz de admitir con mucha tranquilidad que me estoy equivocando, tampoco me cuesta admitir que me estoy equivocando, porque ya llevo ¿Sabes?

ENTREVISTADORA: ¡Sí! Y equivocarse es sano, es rico.

PROFESORA: Sí, sí, pero que no es ningún fracaso,

ENTREVISTADORA: No es fracaso, equivocarse es normal, te lleva a pensar, a reflexionar.

PROFESORA: Yo ayer le dije a una chica en clase, le estaba revisando un trabajo: “Pero yo te dije que te mirases esto: “Ay, no me he acordado” Y así riendo le dije: “Te estás

equivocando, porque primero tengo una memoria de caballo para lo que me interesa, que ni te cuento, para lo que no me interesa, paso página, pero yo recuerdo perfectamente que te dije que trabajarías esto y no lo has trabajado, y riéndome le dije: “Es que te estás equivocando, porque... estáis equivocados si me intentáis engañarme a mí, tenéis un error de concepto, porque está es para labraros vuestro futuro, no el mío”.

ENTREVISTADORA: Se están engañando a ellos mismos.

PROFESORA: ¡Claro! Yo el mío ya lo tengo hecho. Yo le digo ¿Tú te crees? A mí me da igual, pero te estás labrando tu futuro, tú estás trabajando para ti, no estás trabajando para mí, y si estás haciendo cosas para que a mí me gusten, te estás equivocando completamente, porque yo el camino más o menos lo tengo hecho. Eres tú que tienes que trazarte tu camino, no yo. O sea, es como... estás equivocando el proyecto, porque tú estás aquí para estudiar para ti, no para mí. Yo ya he estudiado y ya he hecho lo que tenía que hacer, o no, o sigo haciendo, pero es tu futuro el que te estás trabajando, no el mío.

ENTREVISTADORA: ¡Claro, claro, por supuesto!

PROFESORA: Es como... No intentéis, o sea, os estáis engañando, y es que estáis trabajando para vosotros, no estáis trabajando para nadie, es vuestro futuro lo que os estáis labrando, no el mío, entonces, no tiene sentido.

ENTREVISTADORA: ¡Sí! Pero eres una profesora que tiene esta mirada, que tiene una mirada más reflexiva y crítica acerca del aprendizaje, del contenido, de las clases, de la utilización de herramientas y del pedagógico.

PROFESORA: Pero la educación comporta un amor por la persona. Tú no puedes ser profesor si no empatizas con la gente. A ver, empatizar no sería la palabra, es decir, dentro de lo que cabe, el rol del profesor tiene que intentar ayudar a la gente a que salga adelante, es decir, ayudar... es una formación pedagógica, o sea, yo no solo

transmito conocimiento, yo intento que la persona mejore, para mí es básico para un profesor, de lo que sea, me da igual de lo que sea

ENTREVISTADORA: Que la persona vaya adelante y siga la vida con madurez. Esa es una competencia básica.

PROFESORA: ¡Claro! Debes tener un cariño por la gente, quieres que esta gente, en general, tú aportar tu poco grano de arena para que esto avance, para mí es vocacional totalmente, es decir, no sirve todo el mundo para ser profesor. Una persona que tenga muchos conocimientos pero que le importe un bledo que éste se estampe, que éste no sé qué, que él otro... entonces, no puede ser profesor para mí. Para mí es implícito si te quieres dedicar a enseñar algo, es implícito en la enseñanza, si no estás perdido, eres un amargado, que no sirve para nada.

ENTREVISTADORA: Que suele pasar.

PROFESORA: ¡Que pasa mucho!

Transcripción PROFESORA (Isamélia Santos)

Institución: ESDI

Profesora: Dolors

Fecha: 17 de Mayo de 2018

Duración: 41:57

ENTREVISTADORA: Buenos días Dolors. Hoy 17 de mayo del 2018. Estoy con la profesora Dolors, para nuestra segunda entrevista de las historias de vida. Hoy vamos a relacionar la formación docente a lo largo de la vida y los impactos de la tecnología en esta formación. Tu profesión docente y si la formación que ha recibido a lo largo de la vida te ha preparado para la adquisición de las competencias docentes digitales. Bueno, vamos empezando.

PROFESORA: ¿Empiezo yo?

ENTREVISTADORA: Empieza.

PROFESORA: Bueno, yo te digo: A mí, habría que diferenciar un poco dos aspectos dentro de mi vida profesional, una cosa es mi vida profesional como profesional de la moda, es decir, como diseñadora, que he trabajado muchísimos años en ese campo, y ahora ya no, pero, pero he trabajado muchos años como freelance, y luego mi posición como educadora.

A nivel profesional, que lo tengo que nombrar porque afecta también a mi vida profesional como docente, porque es toda la experiencia portada en este campo lo que me ha permitido, pues, enseñar lo que es el tema de proyectos de diseño de moda, me ha afectado poco porque me ha pillado un poco tarde, es decir, yo cuando... se incorporaron las nuevas tecnologías, o sea, ya en el campo profesional ha cambiado completamente el perfil de lo que es un diseñador de moda.

Actualmente el diseñador de moda era una persona que era la que aglutinaba todos los parámetros que hay alrededor de la profesión, es decir, le enseñaban a ir a ferias,

elegía los tejidos, era un poco el que organizaba todo el concepto del diseño, y actualmente, a través de las tecnologías, han cambiado completamente lo que es el perfil del diseñador, hoy en día es una persona que está delante de un ordenador haciendo fichas técnicas, esta persona ni toca ni ve los tejidos para nada, es decir, porque también en el mundo de la globalización han cambiado completamente el perfil, antes las fabricaciones se hacían aquí, los prototipos, o sea, la primera muestra que se hacía de una colección, se hacía siempre, tenías a la persona que cosía, el patronista al lado, es decir, tú estabas con toda la gente presencial, y actualmente al hacerse a través de... bueno, al hacerse a distancia todas las producciones y todas las muestras, ya aquí no, digamos... el diseñador ya no tiene posibilidad ni de hablar con un patronista directamente, ni de tener a alguien que le esté haciendo, y decirle esto y esto no, entonces, lo cual hace que tengan que trabajarse a través de unas fichas técnicas muy exhaustivas, o sea, muy complicadas, porque tienes que decir desde el número de hilo que quieres de color y todo, para que a distancia, a miles de kilómetros lo puedan seguir haciendo, entonces esto ha configurado completamente otro panorama.

¿Qué ha pasado? Pues que a nivel docente tienes que hacer, tienes que hacerte digamos... permeable al cambio que ha habido ¿No? Con lo cual, la forma de enseñar tradicional también se ha tenido que... ha tenido que dar paso a este nuevo concepto, pero en este caso, yo he sido una digamos... sufridora pasiva, no he sido un activo, he sido a través de los estudiantes, a través de su conocimiento de las tecnologías, yo he podido cambiar la forma de enseñar, porque tal como te decía el otro día, yo no tengo las herramientas, por ejemplo, de un InDesign para trabajar, yo lo hacía todo manual, dibujaba todo manual, es decir, para mí era un tema completamente distinto de forma de trabajo. Pero al ver que los parámetros han ido cambiando, yo me he adaptado a estos cambios, y he tenido que hacer programas adaptados también a este tipo de modelo de diseño.

¿Qué ventajas y qué inconvenientes a nivel de... como espectador? Digamos ¿Qué ventajas e inconvenientes supone esto? La ventaja mayor es ésta, poder trabajar a mucha distancia, es decir, tú estás trabajando ahora con, pues estás trabajando con China, con India, es decir, eres un todo terreno en este ámbito, pero para mí ha perdido una parte muy fuerte de la profesión, y que se está notando que ha ido en

detrimento de la profesión, que es el tema táctil, que también lo he nombrado el otro día, es decir, no conocer la primera materia con la que trabajas, que es el tejido, esto ha sido un hándicap tremendo, y se nota en la forma de trabajar, ha perdido, el diseñador ha perdido protagonismo como persona activa en el proceso de diseño, porque pasa a ser un simple transmisor de datos prácticamente, es decir, casi ni toca, ni ve la prenda allí. Entonces esto se ha jerarquizado, es decir, lo que era una figura única en una empresa, ahora son dos o tres personas y más un equipo de diseño, es decir, hay jerarquías dentro del mundo del diseño, hay el que coordina la colección, el que busca los tejidos, es decir, se ha como polarizado muchísimo el concepto de diseñador.

A nivel de enseñante de esto, yo tengo que calibrar muy bien lo que son estos dos procesos, no puedo perder tampoco de vista. Yo me resisto a perder de vista que un diseñador pueda ser capaz de afrontar como única persona, de afrontar una composición de una colección, porque si no, imagínate que alguien quiere empezar de cero y quiere crear su miniempresa, tiene que tener todos estos conocimientos, porque no todo el mundo va a trabajar en grandes multinacionales y trabajar a distancia, si no que puedes ser que alguien opte, y que cada vez, parece ser que también hay un giro en este sentido. De que haya gente que se resista a estas grandes corporaciones y decida hacer una línea propia, entonces, si no tienes todas estas herramientas estás muerto, porque no puedes diseñar.

Entonces, yo tengo que hacer como un promedio entre estos dos conceptos de diseñador, ¿Cómo lo manejo? Pues, evidentemente tengo que explicar, yo sé que ellos tienen estas herramientas, pero yo desde... es decir, las herramientas para mí, creo que es mejor incorporarlas hacia final de etapa, es decir, hacia los últimos cursos, y desde primero tendrían que empezar a conocer un poco lo que es el peón, es decir, empezar desde la base y luego, cuando ya tengan esto más aposentado, entonces sí que las herramientas son una... las herramientas digitales son hoy en día indispensables, indispensables para todo. Pero ¿Qué ha pasado? También hemos perdido por el camino no solamente el tema táctil, si no que hemos perdido el tema de 3D, aunque parezca una incongruencia, al diseñar a través del ordenador el concepto tridimensional se ha perdido mucho, porque cuando uno dibuja a mano alzada, tiene que tener muy claro el tema de las perspectivas, y el tema de que todo gira, y

mentalmente te da una visión mucho más real, que cuando tú ves el ordenador lo ves en pantalla plana, y entonces yo veo que a la hora de diseñar, la gente confunde lo que es trazar en un perfil una raya, que no saben exactamente qué significa, simplemente piensan: “Aquí queda bien”, pero pierden completamente el concepto de prenda. Entonces esto para mí ha sido un hándicap muy fuerte a la hora de diseñar, entonces, hace que todo el mundo dibuje de una forma como muy uniforme, que sea muy poco creativo el diseño. Y por eso te digo que yo intento siempre como ajustar, yo tengo todavía esta herencia primera que creo que me da un plus, porque si no vamos a una vía muerta de solamente hacer perfiles, rayas y poca cosa más, o sea, es poco creativo.

ENTREVISTADORA: Entonces, dentro del diseño, tenéis este tema tecnológico, que facilita muchas cosas, pero igualmente los dibujos han quedado muy poco creativos y demasiado uniformizados.

PROFESORA: Sí, porque hay un concepto mental, de estructura mental, que al hacerlo todo tan plano y rápido y tan... se ha perdido, es decir, es un poco volvemos al tema de la reflexión que te comentaba el otro día.

ENTREVISTADORA: Exacto.

PROFESORA: Es decir, no se reflexiona sobre el diseño. Haces unas rayas, o sea, es que es rapidísimo, de aquí a aquí hago una raya, de aquí a aquí...pero no sabes ni lo qué es esto, ni lo que significa, y a veces te llenan un diseño ¡De rayas!, y entonces, cuándo tú les haces pensar, ayer mismo tuve un ejemplo, le dije: “¿Pero tú te imaginas que me estás haciendo un delantero de prenda de un top que tiene veintiocho piezas, tú sabes lo que es esto? Esto es una locura, es inviable, o sea, ¡No se puede hacer! Tienes que numerar todas las piezas de una en una, y cómo le explicas al que tiene que coser cuál es cuál. O le montas una maqueta, o aquí no... Es inviable esto. A nivel industrial es inviable ya, y a nivel de costura también, o sea, esto es imposible, y ¿Qué pasa con la espalda? Aunque me añadas dos piezas en la espalda, pero un patrón de una cazadora con treinta patrones es una locura, es un puzle, o sea, no se puede hacer.

ENTREVISTADORA: ¡Claro, claro! Lo entiendo.

PROFESORA: ¡Claro! Entonces, ellos hacen rayas, pero no entienden lo que significan estas rayas, significan cada raya es una costura, esto implica un proceso, implica un patrón, e implica un proceso de costura que éste encarece la prenda, también, o sea, entonces, ¡Vale!, Si estas rayas están justificadas, es decir, si esto me sirve para conseguir un volumen de prenda, muy bien, pero para hacer rayas en plano, esto es la locura más grande del mundo.

ENTREVISTADORA: Es un poco lo que hablábamos también en la última entrevista, que la tecnología llega, facilita un montón de cosas, pero al mismo tiempo quita otras.

PROFESORA: ¡Banal!

ENTREVISTADORA: Empiezas a crear por crear, y no con un concepto por detrás, con una reflexión, que es lo que comentábamos antes, es el típico ejemplo de utilizar la tecnología únicamente por su función instrumental, y no es así, la propuesta, es utilizarla de manera reflexiva, conceptual con un objetivo previo.

PROFESORA: Para algunos aspectos, en cuanto tú tienes claro el concepto es perfecto, porque tú puedes hacer unos cambios que si los hicieras a mano alzada no podrías, es decir, ahora pruebo este color aquí, ahora pruebo aquí, ahora le pongo el estampado, ahora le quito el estampado, para esto es genial, porque tienes la visualización super rápida en nada. Entonces, lo bajo, lo subo, y esto a mano alzada es imposible, entonces, hago aquí esto, ahora pongo... para hacer simulaciones de colorido, de estampados, de apliques, de borlados, es fenomenal, porque quitas y pones en un momento, lo bajo, lo subo, lo amplio, lo hago más pequeño, lo no sé qué, esto es fantástico, pero para el concepto primordial de prendas, es decir, para lo que es la estructura básica, para mí el cambio no es ninguna ventaja.

ENTREVISTADORA: Claro.

Dolors, Si en tu trayectoria profesional hubieras tenido una formación con relación a las competencias digitales, en el ámbito de la docencia, podría ayudarte a desarrollarlas. ¿Crees que sería algo bueno, algo que cambiaría tu rutina de trabajo hoy?

PROFESORA: A nivel profesional yo creo que te ayuda, ¡Sí! Yo creo que sí que te ayuda, te ayuda, pero yo sigo pensando qué sin la formación anterior, imposible, no habría llegado a donde he podido llegar ni a nivel profesional, ni a nivel... o sea, yo tengo un concepto de prenda y de volumen, que yo veo que no, que éstos no lo pillan.

ENTREVISTADORA: Entiendo. Pasa lo mismo con los profesores, aunque tengan una formación pedagógica y sepan utilizar la tecnología, si no tienen desarrollada la reflexión y no articula los distintos saberes del mundo.... Se pierde mucho.

PROFESORA: Hay una base, que yo, desde luego no lo cambiaría por nada. Yo me alegro, me alegro un montón de haber podido vivir esta otra etapa anterior, me alegro muchísimo, porque me ha dado un conocimiento, bueno, bestial, y a nivel de probar prendas, o sea, es que yo lo veo, lo veo, o sea, mi experiencia no tiene precio en este sentido, porque yo los veo a ellos, es que no creo que lleguen nunca a lo que yo he podido llegar, porque tal como está montado ahora el proceso de diseño, y yo en ese sentido me siento muy rica, a nivel de experiencia, me siento muy rica y muy contenta de haberlo podido vivir, sí, sí.

ENTREVISTADORA: Muy bien. Dolors, con relación a la llegada de la tecnología, los cambios de paradigmas y los impactos sociales, me gustaría saber ¿Cómo fueron esos impactos en ti, como profesional? Las reflexiones que has hecho, una vez que haces parte de otra generación y tuviste otra formación.

PROFESORA: Yo te digo, también, volvería a diferenciar desde el punto de vista profesional, entre asustada y ganas de aprender ¿No?

ENTREVISTADORA: En un primer momento fue eso.

PROFESORA: ¡Claro, claro! Esto es la bomba. Puedes hacer esto, puedes hacer lo otro, porque maravilla y tal, y lo sigo reconociendo, es decir, al final yo no he podido llegar a aprender, me he puesto muchas veces a que quiero aprender no sé qué, he hecho algún cursillo rápido, pero luego como no tengo tiempo de practicarlo, porque luego ya digamos... la vida

ENTREVISTADORA: ¿Cursillo de qué?

PROFESORA: De Photoshop, o a veces...

ENTREVISTADORA: De algunas herramientas que podrían ayudarte.

PROFESORA: Sí de algunas herramientas que me ayudarían, pero como luego, a la hora de la verdad, ya me ha pillado que ya no las he tenido que utilizar, porque ya a nivel profesional ya he cerrado una etapa, entonces, como ya no las he tenido que utilizar y como no he tenido tiempo de practicar, porque esto de aquí me absorbe prácticamente todo el tiempo, y siempre a veces le digo, incluso a ayudantes del departamento, esas clases que les das, es que las tendría... pero es que no tengo tiempo, entonces, como me gustaría aprender, a veces digo: "Me tienes que enseñar el programa de InDesign", porque yo los veo manejarlo y es una gozada, o sea, es una maravilla.

Allí, pero como también, por otro lado ahora también estoy viendo, que a mí no me falta, porque yo cuando enseño, ellos lo hacen, y entonces, yo lo único que hago es darles instrucciones: separa derecha, izquierda, para arriba, para abajo, hazlo más grande, más pequeño, prueba así, prueba asá, y ellos lo hacen, digamos que tampoco lo necesitaba aquello, yo no he enseñado esto, es decir, tienen asignaturas complementarias que les enseñan a hacer esto, entonces, no ha sido un hándicap para mí, pero sí que me he quedado con muchas ganas de poderlo manejar y me hubiera gustado manejarlo con soltura. Pero, como en teoría no me hacen falta para mi día a día, pues, como no tengo tiempo, pues lo he ido dejando.

ENTREVISTADORA: Pero sí hay una diferencia que creo que hay en tu charla que es perfecta, por ejemplo, te encantaría poder manejarlo todo, pero lo utilizarías de un modo diferente, porque tenías una formación previa.

PROFSORA: Seguro, seguro.

ENREVISTADORA: Es que la formación apenas para utilizar la tecnología, o construir, o adquirir las competencias digitales, no tiene sentido si no tienes una formación paralela o previa.

PROFESORA: Totalmente. Yo sigo diseñando con la cabeza, y con el volumen en la cabeza de la prenda, yo para mí, lo primero, el diseño empieza siempre en la cabeza, nunca manualmente, o sea, yo antes de eso... ya lo tengo solucionado en la cabeza, entonces, luego lo plasmo, porque es mi manera de plasmarlo, pero yo diseño siempre y funciona desde la cabeza, siempre, siempre, y esto es imposible a través de, y además lo veo, que ellos son incapaces de funcionar así, lo veo, lo veo un montón. A veces es como una lucha, que a veces pienso que, si es necesario o no esta lucha, porque luego dices bueno al final van a acabar con esto, van a acabar siendo como unos hámsteres delante de un ordenador y que no van a diseñar nada, porque lo único que hacen es: "Vale, tengo este pantalón base, ahora le pongo el bolsillo aquí, y le pongo esto allí". Para mí esto no es diseño, pero es lo que se acaba haciendo ahora. Es decir, ha acabado incluso con el proceso real de lo que es diseñar. Tú tienes una base, es el mismo pantalón, hay cinco bolsillos, porque se trabaja así actualmente. "Vale, pues este año, si el bolsillo lo tenía aquí, lo bajo un poco, si lo hago... lo hago cuadrado, si lo hago redondo no sé qué" y pocas variaciones más, y lo que hago es a lo mejor, pues, este año en lugar de hacerlo liso, lo hago estampado, en vez de denim, lo hacemos con una sarga de este color, y en vez de no sé qué... Pero el diseño actualmente es esto.

Por eso te digo que a mí me da pena en que se ha convertido la profesión de diseñador, me da pena porque yo he vivido otra etapa que era una maravilla, porque yo era la que dirigía a todo un equipo que trabajaba la creatividad, podía proponer

cambios, cada año empezabas con una ilusión la temporada, porque voy a hacer una colección nueva, cambio de colorido, cambio de tejidos, que voy a ferias a ver que me proponen, pim, pam, ¡Era una pasada!

ENTREVISTADORA: Ahora está todo más técnico y automatizado.

PROFESORA: Es que no hacen de diseñadores, hacen de hacer fichas técnicas, o sea, lo único que hacen es hacer fichas técnicas, no hacen nada más.

ENTREVISTADORA: Dolors, ¿Cómo has decidido tú ser profesora? ¿Qué te ha movido, motivado? ¿Por qué has pensado en empezar a dar clases?

PROFESORA: No, no, yo nunca lo pensé... me vino rodado, porque en teoría mi profesión era diseño de moda, esto sí que lo tenía, ya te lo dije, creo el otro día. Primero hice una carrera, porque el diseño de moda cuando yo empecé no era... no se sabía lo que era, o sea, o había modistas, o había... pero yo tenía claro que modista no quería ser, pero yo tenía claro que yo quería dirigir, porque mi madre cosía, y yo entonces, siempre de muy pequeña, yo ya le iba metiendo, yo lo quiero así, lo quiero asá, no, aquí no, quiero este tejido, quiero este color. Y hacía todo lo de todo de mis hermanas, y yo dirigía todo lo que yo quería, pero ya desde que era un renacuajo, y me ponía al lado de mi madre y enséñamelo a hacer, y no sé qué y no sé cuántos. Entonces, quiero decir, que yo lo había vivido de muy pequeña, y sé lo que es todo el proceso, por eso también, todo el mundo de los tejidos me apasiona, porque desde muy pequeña iba a tiendas de tejidos con mi madre, éste, el otro, lo tocaba, quiero decir, tengo una cultura del tejido, que hoy en día es prácticamente inviable, entonces, esto lo tenía claro, pero como yo era una persona que sacaba muy buenas notas en todo, y mi padre era una persona que o carrera, o prácticamente ... bueno, éramos todas, o tenías que tener una carrera o... bueno, si no estabas un poco como a nivel intelectual, nos preparaban para todas para acceder a carrera universitaria, así, cómo si me metieran un gol.

Primero quería estudiar pedagogía, que te lo empecé a explicar el otro día, pero como yo quería salir del ámbito dónde estaba, y me quería ir a Barcelona a estudiar,

entonces dio la puñetera casualidad que aquel año me pusieron pedagogía en Tarragona, y yo digo: “Yo hago otra carrera porque yo en Tarragona no me quedo” Entonces me fui y prácticamente dónde había menos cola, fue donde creía yo que tenía el acceso más fácil, me matriculé que fue en Filología Española. Entonces ya me chupé toda la carrera de cinco años de Filología Española, pero también por casualidades de la vida, el día... es que es un poco largo, pero te lo voy a resumir. No sabía yo cómo podía gestionar el tema del diseño, porque todo el mundo decía: “Pero dedícate a eso que tú vales un montón, ¿Por qué no?” Y yo decía: “No, yo de modista no quiero ser, pero yo no sé dónde se puede estudiar esto” Entonces, pensaba que se me quedaría como corto. Bueno pues, un día que iba a pagar el piso...Cuándo yo hice, acabé la carrera se murió mi padre, tenía que ir a buscar trabajo, evidentemente a Barcelona, y cuando ya en el trayecto del tren aquel día no sé por qué no llevaba ningún libro para leer, no tenía lectura, pillé una revista que estaba al lado en el asiento, y veo Escuela de Artes y Técnicas de la Moda en Diagonal, Barcelona no sé qué, y digo: “Me voy a mirar a ver qué es esto” y el dinero del piso, porque cerraron la matrícula al día siguiente, el dinero del piso fue a parar al dinero de la matrícula ¡Sin decir nada en mi casa! Yo pensé: “Mi madre me mata cuando llegue”.

Así fue, entonces, entré en la Escuela de Diseño, porque vi que el programa era, pues, era la Escuela muy buena, en aquel momento era la mejor, bueno, fue la pionera en España, me pareció un programa “Ostras, que esto sí” había lingüística de la imagen, había asignaturas que piensas “Joder” esto está muy bien y me matriculé. Empecé allí y en aquel momento, la carrera no era ni mucho menos como está estructurada ahora, pero estaba muy bien, y entonces cuando yo acabé la carrera, empecé a trabajar muy rápido, y al cabo de dos o tres años me llamaron para que fuera de ayudante de mi profesora. La profesora mía de diseño me quería de ayudante suya, dijo: “O es esta, o no quiero a nadie, quiero a Dolors”, entonces, un poco a trancas y a barrancas empiezo a ver si puedo estirar una hora, porque ya estaba trabajando y tal, y así empecé, o sea, ni lo pensé yo que quería dar clases, así empecé. De todas formas, te he dicho que quería estudiar Pedagogía.

ENTREVISTADORA: Me encantó tu historia. A mí me encantan las historias.

Ya me habías comentado eso de pedagogía, y te veo muy con la postura de educadora, de profesora, y no necesariamente un profesor que da clases tiene esta postura.

PROFESORA: Yo creo qué igual que podría estar aquí, podría estar en una ONG. Porque yo creo en un poco en colaborar, en ayudar en algo en lo que sea, en este caso es en la educación, yo tengo un espíritu muy como de colaborar a que las cosas avancen, o sea, ya te digo, igual podría estar en una ONG, que podría estar dando clases, porque es mi postura ante la vida, es como si yo puedo colaborar en algo, si yo puedo ayudar en algo, en este caso para mí, mi forma de ayudar es la educación, pero podría estar seguramente en cualquier otro tipo... Esto sí que va mucho con mi carácter.

ENTREVISTADORA: ¿Hicisteis una formación pedagógica específica?

PROFESORA: No, la fui adquiriendo, yo he leído muchísimo, de psicología y de pedagogía y de sociología, siempre me ha interesado. Empecé por artículos, pero siempre me ha interesado, entonces, yo he leído mucho, y supongo que es una formación que te va quedando.

ENTREVISTADORA: Como una autodidacta.

PROFESORA: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Sería diferente si hubieras tenido una formación pedagógica o una formación interna en la Universidad?

PROFESORA: Sí, seguro, seguro, yo cualquier formación, bienvenida sea, allí nunca me pondría... al contrario, me encanta recibir, me encanta el bueno, me encantaría de vez en cuando alguna charla interesante y tal. Ahora soy muy selectiva, cualquier cosa no me vale, cualquier cosa que me diga... Yo cuando acabe, cuando me jubile, que supongo que me queda poco, pienso estudiar sociología, pero no por tener el título, a lo mejor me voy a una cosa de estas de mayores que no te dan ni título, pero esto lo tengo clarísimo.

ENTREVISTADORA: Es tu deseo eso.

PROFESORA: Sí, sí, bueno, por aprender.

ENTREVISTADORA: ¡Sí! También por el hecho de estar en contacto con... o a lo mejor te vas a hacer pedagogía, que fue tu primer deseo (risas).

PROFESORA: Yo creo que haría sociología, el campo de la moda me ha llevado mucho al terreno sociológico, porque ahora la moda está totalmente inmersa en él, entonces, allí ahora, me he ido desviando.

ENTREVISTADORA: En el concepto, cambios sociales y todo.

PROFESORA: De todas formas, yo no podría enseñar, o sea, esto sí que lo tengo claro, que yo no podría enseñar algo que yo no conozca muchísimo el terreno, soy incapaz, es decir, yo no me pondría a enseñar cualquier cosa, por ejemplo, yo hice Filología Española, y yo creo que sería incapaz de ponerme, porque no me gusta, o sea, sería lo mismo, pero si yo no conozco mucho el terreno que piso y no me siento muy segura en ello y creo que puedo aportar realmente algo, que para mí es la experiencia, que también hablé de la experiencia el otro día, sería incapaz de enseñar algo, me sentiría en un terreno inseguro, y si me siento insegura, soy incapaz.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, es más complicado para hacer los cambios. Dolors. Es la última pregunta, aún tenemos tiempo. Creo que hablamos de todo hoy,

PROFESORA: Un poco más sintético.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, sí, de alguna manera los temas están mezclados, mientras estás hablando de una cosa.

PROFESORA: Yo voy haciendo tránsitos.

ENTREVISTADORA: Sí. Tienes una capacidad de estructurar la charla buenísima.

Vamos a hablar un poco más sobre los impactos de la tecnología y la relación entre la formación docente digital y la formación docente pedagógica, que no deberían estar separadas, sobre todo dentro del entorno académico, donde el profesorado debería estar de alguna manera con la formación paralela, ya que hace falta tener la tecnología y utilizarla, la Universidad debería promover esto.

PROFESORA: Es instrumental

ENTREVISTADORA: ¿Instrumental cómo? ¿La formación pedagógica?

PROFESORA: Es muy instrumental, pero los instrumentos, si no tienes... Para mí todo radica en una formación previa, es decir, el instrumento es algo que coges, y dejas, y aparcas, y podrías ser capaz de desarrollarlo sin ese instrumento, esta es la gran diferencia, sin embargo, si solamente tienes este instrumento y no hay nada detrás, se te rompe el instrumento.

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Es que, de verdad, la herramienta sólo tiene función en la educación, la herramienta si hay un objetivo previo, utilizándola de manera crítica y reflexiva, sabiendo lo que quiere lograr, pero la herramienta por la herramienta es como el instrumento que has descrito.

PROFESORA: ¡Claro! Incluso el ordenador donde tienes todo, porque prácticamente es nuestra memoria externa, bueno, yo incluso llevo la agenda a través del ordenador. Se te bloquea el ordenador y como yo no fuera capaz de tener un poco de memoria y de decir: “¡Ah no!, que tenía una reunión mañana con éste, con el otro, con no sé qué”, me paraliza la vida, o sea, no puedo hacer nada en todo el día. Como yo no sea, no haya procesado y no sepa exactamente que tengo entre manos en el ordenador, bueno, yo y cualquiera, se te ha bloqueado el día, ya no puedes hacer nada, porque lo has dejado todo a expensas del aparato este. Entonces como tú no proceses, y como tú no seas capaz como mínimo de pensar: “¡Ostras, que tenía yo, tenía algo, tenía

mañana...” la agenda, se va al garete, eres incapaz de hacer nada! Entonces, tienes que tener otras herramientas para compensar esto.

ENTREVISTADORA: Es complicado. La herramienta tiene que estar vinculado de alguna manera a las funciones relacionadas al pensamiento crítico.

PROFESORA: El problema está en que acabe con el pensamiento.

ENTREVISTADORA: El pensamiento crítico, la reflexión, tiene que ... sí... es condición sine qua non.

PROFESORA: Y que esta memoria externa vaya a parar todo allí, es decir, que la memoria externa pueda con la interna, esto es para mí fatal, es decir, mientras la computadora nuestra personal no funcione, aunque le vayamos metiendo datos a esta memoria externa, es que estamos vendidos, para mí somos... nada.

ENTREVISTADORA: Sí, es verdad.

PROFESORA: Y ahora funciona mucho en la gente a nivel de memoria externa, es decir, ellos saben que tienen una memoria, la gente no procesa, no retiene nada y yo lo veo en los alumnos. No retienen absolutamente nada ¿Para qué? Porque saben que aprietan un botón y allí tienen los datos ¿Para qué me voy a marear yo complicándome?

ENTREVISTADORA: La tecnología es maravillosa, pero hay un cambio de comportamiento, de cambio social muy fuerte, pero no podemos perder el hilo.

PROFESORA: Sí, sí, Total. ¡Bueno! Y si hablamos ya a nivel de redes sociales y de comportamientos, bueno, entonces ya es la bomba.

ENTREVISTADORA: Se te ve tu vida totalmente expuesta. Pero la tecnología relativiza la cuestión del tiempo y del espacio, y la distancia es totalmente relativa.

PROFESORA: Totalmente.

ENTREVISTADORA: No estoy lejos de nadie, pero tampoco tengo ganas de estar tan cerca, y entonces, es como si de alguna manera, ella supliera este vacío de la distancia.

PROFESORA: La analizan un montón

ENTREVISTADORA: Exacto, exacto. Y en la educación, sobre todo, porque si lo puedo hacer en casa... Así que el profesor ha sentido su lugar un poco amenazado con la llegada de la tecnología.

PROFESORA: Sí, ¿Tú crees que los profesores se sientan amenazados? No lo sé.

ENTREVISTADORA: Ahora no, pero en el momento que ha llegado.

PROFESORA: En el momento del impacto, sí, supongo que en algunas cosas más que en otras. ¡Sí! Igual sí, también depende un poco del planteamiento, de la disciplina.

ENTREVISTADORA: Con el tiempo que las cosas a fueron se ajustando.

PROFESORA: Sí, yo creo que se ajustaran, a la larga se ajustaran más.

ENTREVISTADORA: ¡Ojalá!

PROFESORA: Yo creo que sí, porque llegará un punto que esto se verá que saltará por los aires, yo creo. Mira, ayer, ahora te cuento un ejemplo super rápido: Ayer estaba en una asignatura de segundo de proyectos, y me dice uno, bueno. Estaba haciendo un tema para las prendas que se tienen que teñir, o sea, una parte del proyecto era el color y lo tienen que teñir, porque yo quiero que tengan a nivel manual, para que vean las composiciones de los colores, bueno pues, me dice: "Es que me tengo que quedar con ese color" "¿Y qué tiene que ver éste con el que me has presentado? O sea, tenía

un verde caqui oscuro, y me presenta un verde manzana, y le digo: “Este no es el color que tú me dijiste”, “No, pero es que no lo he conseguido”, “Pues lo tienes que conseguir”, “Es que no puedo, porque he agotado todo el tinte” y le digo: “Pues compras más” y le digo “¿Qué problema?”, “No, porque no me llega”, “¿Cómo que no te llega?” y dice: “No, porque tarda una semana” y digo: “¿Por qué te tarda una semana?”, “Porqué lo compro por Amazon”, “Y no hay otro sitio que se pueda comprar que no sea por Amazon? Te vas a una droguería y lo compras, y lo tienes al momento, y ¿Porqué lo tienes que comprar por Amazon?”, “¿Porque te sale más barato?”, “No, porque lo compro por Amazon”, y digo: “Entonces, dame otra razón porque no me vale”. En este plan, o sea, tienen que comprar a distancia por Amazon, y ¿No es capaz de pensar qué tiene una droguería, o que tiene cualquier sitio, que lo pueda comprar, y que puede ir andando y que lo tiene al momento? A mí no me cabe en la cabeza.

ENTREVISTADORA: Es como si fuera una cosa que ya estuviera condicionada a hacer la compra.

PROFESORA: Sí, ¡Ah no! Tiene que ser por Amazon y te tarda una semana, si lo tienes allí que lo puedes conseguir al momento. Pues estos absurdos, son los que me hacen pensar que ¡Fatal! ¿Cómo puede ser? O sea, lo fácil lo convierten en complicado, y lo complicado les complica la vida, y dices: ¡Pero bueno! ¿Dónde hemos llegado? Reacciona, tienes tiendas aquí e ir a comprarlo ahora mismo, ¿Sabes? O sea, lo que no es por internet no existe. Es tremendo. Bueno, a mí ayer, es que me pareció tan absurda la conversación, que tenía con él, que al final pensé: “No voy a discutir, porque me parece absurdo”.

ENTREVISTADORA: Surreal, otro día estaba en una tienda y pedí una información a la dependienta y ella me contestó que estas informaciones estaban en la página web, pero estoy en la tienda!!!

PROFESORA: ¡Claro, está aquí al lado! O sea, vete y busca, pero si en el Mercadona tienes tintes Dylan. “¡Ah, en el Mercadona, pero no tendrán el color”, “Pero es que el color lo tienes que hacer tú”, O sea, “¿Qué me estás diciendo?” ¿Sabes?

ENTREVISTADORA: Están muy condicionados.

PROFESORA: Es tremendo, o sea, llegas a unas cosas tan absurdas a veces, que dices: Bueno, el mundo al revés, o sea, a mí me descuajeringa la cabeza, pero a veces me veo ridícula teniendo este debate con una persona, pero digo: ¿A dónde hemos llegado? ¿Sabes? Sí, porque me parece como absurdo el discutir una cosa tan obvia como ésta.

ENTREVISTADORA: Es como con un profesor que va a dar una clase y lleva un pendrive con PowerPoint, es como se fuera dar a clase sólo hablando, una clase es más interesante si hay interacción, intercambio de ideas, discusiones productivas.

PROFESORA: ¡Claro! Y de que te salga una cosa nueva que te conduce a otro sitio, y que tú sepas que aquello puedes aportar conocimiento, es que al final, se trata de aportar conocimiento,

ENTREVISTADORA: Es verdad.

PROFESORA: Y no soy de seguir un guión pautado, a lo mejor este guión te lo puedes saltar para llegar a otras cosas mucho más interesantes que estén relacionadas, evidentemente no vas a hablar de la vida de Marilyn Monroe a lo mejor sí, depende, a lo mejor te lleva a otro... Yo la gente que no tiene nada que aportar, es decir, como a mí me gusta... Por eso te he dicho antes “soy muy selectiva”, o sea, no me vale cualquier cosa, pero ¿Por qué? Porque ahora ya me gusta que me aporten cosas que me enriquezcan, un manual de todo a cien no me interesa para nada, porque ya no tengo tiempo para perder. Es decir, como si, pero intenta siempre voy muy permeable a que siempre pueda aprender algo, pero a veces, cuando ya llevo media hora de y cuando ya veo que no... ¡Buah! Vaya rollo me están soltando, de manual, porque se habla de manual, y siempre lo mismo, el mismo discurso es aquí, que en no sé dónde. Bueno, y esto es cosa de la edad, que te vuelves selectivo.

ENTREVISTADORA: La madurez nos da esta posibilidad de elegir, de seleccionar...

ENTREVISTADORA: Yo discuto mucho esos temas con los alumnos, enseñándolos a elegir, a seleccionar, a saber, lo que es mejor, con relación a los contenidos y a la vida. Eso es un punto clave de la utilización de una herramienta en la educación, es desarrollar el pensamiento crítico y saber elegir, y para eso, no hay que tener la tecnología. Para eso hay que tener un formador.

PROFESORA: ¡Claro!

ENTREVISTADORA: La tecnología, no te va a dar eso, son otras competencias.

PROFESORA: No, y, además, cuando realmente adquieres conocimiento, que ves tú que se solidifica, no lo adquieres por una clase puntual y por un profesor puntual, lo adquieres por... normalmente, es por contraste y porque tú vas acumulando datos y entonces dices: “¡Ah vale! Tú vas como juntando, y entonces relacionas. Yo, por ejemplo, en Historia del Arte, más que por una asignatura de Historia del Arte, la he ido haciendo, y yo he reconocido el Románico, el Gótico, el no sé qué, a través de ir mirando mucho, y de viajar, y entonces, “¡Ah vale!, esto es gótico porque es así, lo otro es Románico. Entonces, tú te vas como construyendo, es decir, el conocimiento que está sí como de memoria no funciona, para mí es que luego uno pueda ir como... Y entonces esto es lo que te queda realmente, allí sí que eres capaz de decir esto es un románico tardío o muy temprano, y esto es no sé qué, porque tú ya has sacado tus propias conclusiones, entonces, eres tú quién ha de organizar tu cerebro, eres tú tu propio computer que va analizando datos, y entonces dices: ¡Ah vale! Esto es así, esto es lo otro, esto es no sé qué. Yo, toda la Historia del Arte ha sido a través de luego muchos años de mirar, de... ¡Ah vale! Pues esto me dicen que esto es así, ¡Ah! pues es el otro también es, y este de aquí es, entonces los relacionas tú. Esto es realmente.

ENTREVISTADORA: Esta capacidad de articular los conocimientos, los distintos saberes... es una competencia que es de otra orden.

PROFESORA: Y eso es lo que te digo yo que para mí lo primordial es nuestro cerebro, es educar el cerebro y estos pensamientos que... Yo no he visto otra forma de aprender que no sea esta.

ENTREVISTADORA: Sí, yo comparto contigo de este pensamiento. Pienso lo mismo, comparto contigo.

Transcripción entrevista (tercer encuentro) (Isamélia Santos)

Institución: ESDI

Profesora: Dolors

Fecha: 21 de mayo de 2018

Duración: 1:02:50

ENTREVISTADORA: Hoy 21 de mayo de 2018, estoy en ESDI para la tercera entrevista, con la profesora Dolors.

Buenos días, Dolors, hoy vamos a hablar un poco sobre los impactos de la tecnología en la institución en que trabajas y en tu desarrollo profesional dentro de esta institución. Si la institución estaba preparada para estos cambios tecnológicos; los impactos y cambios que se ha producido institucionalmente, si la institución hizo alguna inversión en la formación docente tanto digital como también pedagógica, y también en el desarrollo profesional de los profesores, es decir, cómo la institución funciona dentro de esos aspectos.

PROFESORA: Vaya, a nivel institución, cero, cero formaciones del profesorado. Es que yo creo que no se ha preocupado de saber qué competencias tenía cada persona a la hora de poder dar clases, es decir, aquí entras como profesor y nadie te dice nada, ni te explican nada ni te dan una línea a seguir. Cada uno se busca su propio camino y tampoco te dicen, vamos a apostar por esto; sí que te dicen que se apuesta por un tema de Smart Design, pero al revés, o sea, no estamos con competencias de Smart Design en esta escuela, es decir, yo sé que a nivel funcional nos quedamos muy lejos de lo que podría ser un Smart Design, pero aquí se vende como que la escuela es de Smart Design, y para serlo necesitaríamos muchísimas más competencias y tecnología de las que tenemos.

Entonces, ahora estamos en un punto medio que es: se ha logrado que a nivel de alumnos cojan las herramientas indispensables, tampoco más, con las que tiene que actuar, que es el tema de InDesign, Photoshop, todo esto como herramientas que suplen muchas veces a las herramientas manuales y que son muy útiles a nivel profesional, pero que estamos en otro camino que ya se está avanzando muchísimo

más y por ahí estamos. Estamos pidiendo software de tecnología que ya está puesta en la industria y tampoco lo logramos, es decir, nada, en la institución, cero patatero. No hay nada, no hay nada. Y a nivel de profesorado para nada se han preocupado de ningún tipo de formación, ni pedagógica ni a nivel de... nunca, nunca.

ENTREVISTADORA: ¿Entonces que la institución no estaba preparada para estos cambios?

PROFESORA: No. Ha ido un poco como a remolque de lo que digamos, es obvio que se está pidiendo, entonces, lo que no podemos hacer es trabajar aquí gente que está estudiando diseño sin los mínimos de software, que ya son básicos, pero no para diseño sino para cualquier alumno de bachillerato, como es la utilización de Photoshop, InDesign, o por ejemplo en producto o en interiorismo lo que están utilizando son los Renders, pero bueno, es que son las herramientas mínimas, mínimas, mínimas que se utilizan en el mundo profesional. Entonces, tampoco hay más, no hay ninguna propuesta, ninguna inversión a nivel de tecnología para nada. Se dice, pero no la hay.

ENTREVISTADORA: Entonces, crees que la institución no ha sufrido impactos y cambios, porque no hubo ninguna inversión en lo que toca a las tecnologías...

PROFESORA: ...no, se ha ido acomodando a lo mínimo, o sea que cuando ya no se puede más, pero ya te digo, dentro de modas se pide algún software de hace mucho tiempo, cosas que ya están impuestas en muchos lados y no se invierte en esto. Otra cosa es cómo para ir un poco más, para que no sean los instrumentos mínimos. Es como si habláramos de hace tiempo, por ejemplo, de una escuadra, cuando ahora ya hay otros elementos que se necesitan o que se están implementando ya a nivel industrial que aquí no hay manera de que en este sentido se apoye la inversión.

ENTREVISTADORA: Dolors, entonces, toda parta formativa tuya, todo lo que tú has invertido en tu carrera profesional fue tuyo...

PROFESORA: Todo. Sí sí, todo todo ha sido por mi cuenta. Incluso yo he invertido dinero, yo he invertido en cursos, he invertido en viajes, yo he invertido dinero en mi formación, pero la entidad nunca ha puesto un duro para nada.

ENTREVISTADORA: Bueno, ahora desde el punto de vista desde tus necesidades formativas con relación a las competencias docentes pedagógicas y en relación a las competencias docentes digitales, de qué manera percibes que las necesitas en tu practica pedagógica aquí y en otras universidades que trabajes.

PROFESORA: Ahora no, pero por ejemplo el sistema que yo conozco, el Moodle de la UAB por ejemplo, todo el sistema de calificaciones y de contacto que era un sistema bastante, entre comillas, "complejo", pero también era útil, es útil, claro, aquí hay un sistema muy muy muy básico, que falla mucho a nivel de contacto y de colgar cosas, no tiene capacidad para colgar, pues Power Point, imágenes, todo esto que nosotros trabajamos mucho con tema de imágenes; entonces, no tiene suficiente capacidad y al final te cansas y dices, mira, ya no, paso y no lo cuelgo porque no hay espacio, no te deja, cada vez es pelearse con el ordenador cada dos por tres, y al final pasas olímpicamente y dices, pues no lo hago... yo me contentaría solamente a nivel de que todos los instrumentos que me sirvieran para dar la clase funcionaran y no me cabreara con ellos, porque es que claro, a veces no funciona ni el reproductor, y tienes que proyectar cosas y no funcional y al final acabas cabreado. Yo me conformaría a nivel didáctico, con que los soportes que tienen que funcionar, funcionaran. Ya solamente con esto me conformo. Que funcionaran bien y que yo no tuviera dificultades, es decir, que yo tuviera en todas las aulas un ordenador, que fuera fácil conectarse a internet, que pudiera eso, proyectar imágenes en un momento dado, es decir, que todo esto me funcionara ya para mi es mucho.

ENTREVISTADORA: Y que tuviera un soporte digital...

PROFESORA: ¡Claro! Que fuera cómo trabajar, que no te pongan impedimentos a la hora de trabajar.

ENTREVISTADORA: Claro, claro. Y que eso no necesariamente tiene que ver con la formación, pero como un recurso que la institución debe tener.

PROFESORA: No, esto es un recurso; luego, a nivel de formación, evidentemente sí que me hubiera ido bien, ya te lo dije el otro día, algunos softwares, que hubiera podido tener en clase o poder haber tenido una formación en ese sentido. Sí, sí, esto me hubiera ido perfecto.

ENTREVISTADORA: ¿Dolors, actualmente sientes más necesidades formativas con relación a las competencias docentes pedagógicas o las competencias docentes digitales? Pensando como profesional docente, que está impartido clases, que está dentro de un entorno pedagógico y digital, dentro de una institución ¿Cómo ves tus necesidades formativas hoy, lo que te hace más falta?

PROFESORA: Yo creo que las dos cosas que van en paralelo, es decir, evidentemente habría que reciclarse a nivel pedagógico, a nivel profesional me reciclo a mí misma, es decir, que aquí tampoco tienen porque hacerlo, es decir, soy yo la que me intereso, la que me informo, la que miro, la que voy y la que viajo soy yo, pero esto me parece normal, me parece lógico, pero sí que creo que de vez en cuando, las instituciones igual que en cualquier centro, en cualquier empresa reciclan al personal, pues yo creo se debería reciclar en... y en este caso, pues, en ambos sentidos, o sea, tanto a nivel pedagógico como a nivel, como a nivel y contrastar información con compañeros, es decir, que prácticamente no tenemos ni reuniones a este nivel de decir vamos a hacer, yo que sé, una semana, tres días, cambios de impresiones a nivel pedagógico, que es lo que funciona, porque sería bueno para toda la institución. Y luego también a nivel más de esto, de aprendizaje de software, pero si esto luego, el aprendizaje de software viene también si hay una continuación, es decir, si a mí me viene una empresa de fuera como el año pasado, que vino a hacernos una formación de una semana antes de verano de un software, que yo estoy apostando por él hace quince años más o menos, y que no he logrado que se compre. La empresa pensando que al final lo íbamos a adquirir, nos hizo una formación, pero luego no tenemos el software, no me ha servido

absolutamente de nada, porque si no puedes practicar con el software, no haces nada con aquella... aquella semana que hay que practicar.

ENTREVISTADORA: ¿Has invertido en la formación?

PROFESORA: No, no he invertido, fue la empresa que vino pensando que íbamos a comprar el software.

ENTREVISTADORA: Absurdo...Me refería a la inversión del tiempo y expectativa de cambios.

PROFESORA: Pero al final, como se echaron para atrás y no compraron el software, a la empresa no le sirvió absolutamente de nada, y a nosotros tampoco. Sí, esto es así. Hay softwares muy específicos para la profesión.

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Pero de alguna manera necesitas de una formación.

PROFESORA: Y luego necesitas el software, porque si no te quedas sin nada.

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Dolors, si pensamos en una formación dentro de la institución, Pensarías en la formación como algo que ya está dentro de tu horario de trabajo.

PROFESORA: Sí, evidentemente.

ENTREVISTADORA: No es factible algo que sea fuera de tu horario de trabajo.

PROFESORA: No. Yo creo que bien sea, a ver, puede ser... no hace falta tampoco, que sea un horario digamos repartido durante todo el año, pero, a lo mejor al finalizar las clases dedicar a hacer un reciclaje del profesorado cuando ya acabas el horario lectivo, dentro de un horario, pues poder hacer lo que te digo una semana, o lo que sea, o tres días, o lo que sea, pero seguro, que cada año se tendría que hacer.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo verías si fuera por ejemplo una hora cada semana, o dos horas cada quince días y eso dentro de tu horario de trabajo en la institución?

PROFESORA: Esto sería para mí, por ejemplo, más cerca dentro...

ENTREVISTADORA: Que de una cosa continuada.

PROFESORA: Dentro del tema tecnológico, evidentemente tendría que ser una cosa continuada, sí.

ENTREVISTADORA: Tecnológico y pedagógico.

PROFESORA: Y pedagógico, sí.

ENTREVISTADORA: Porque si está dentro de un entorno educativo, las cosas tienen que estar planificada dentro del año lectivo.

PROFESORA: Sí, más pautada.

ENTREVISTADORA: Más pautada, porque desarrollar las competencias digitales dentro de un entorno educativo, significa reflexionar de cómo utilizar en clase.

PROFESORA: Las competencias digitales, luego tienen que estar, es decir, debemos tener acceso a esto. El problema es que aquí, por ejemplo, cada año nos hacen decir, pues, que los softwares que utilizas normalmente, te los hacen como pedir como un elemento extra, es decir, tú tienes que pedir: "Quiero el InDesign y el Photoshop en mi ordenador, puesto esto tendría que estar ya, en una escuela de este tipo, tendría que estar incorporado en todos los ordenadores y softwares, y, bueno, que todos los ordenadores estuvieran en condiciones, porque mi ordenador tarda veinticinco minutos en arrancar cada día, entonces esto es pérdida de tiempo, cabreo, porque a veces tienes que hacer cosas rápido y no puedes, no puedes acceder al ordenador.

ENTREVISTADORA: El ordenador de la Universidad.

PROFESORA: Yo no tengo en mi despacho ordenador. Claro, es el de la casa. Entonces, es lo que te decía yo. Mientras la tecnología para mí ya no supusiera un esfuerzo extra, porque para mí ahora supone esto... es un cabreo constante, porque cuando no funciona, no sé qué, ahora se me ha colgado, ahora no sé, pues ya de entrada, tendría que ser un elemento que fuera realmente una ayuda, pero una ayuda que no la notes, no un impedimento, porque ahora es un impedimento, a veces acabas antes llamando por teléfono que escribiendo un mail, dices: "Pues llamo, porque esto se me ha colgado. Entonces es cómo...

ENTREVISTADORA: Imagínate usar esto dentro de una clase.

PROFESORA: ¡Ay no! Es que no puedo utilizarlo, es lo que te digo, yo voy a clase e intento proyectar algo y ya lo espaciado un montón, es decir, no es una cosa habitual mía, tengo que preparar antes esta clase e ir media hora antes y comprobar que todo funciona, y todo y así, a veces no me funciona, entonces, esto es una pérdida de tiempo tremenda. Es lo que te decía yo, para mí es un impedimento, no es una garantía en este momento, no es algo útil, es como un problema cada vez que tengo que proyectar algo en clase. Por eso te digo...

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Y también podrías estar utilizando otras herramientas además de estás.

PROFESORA: Claro. Entonces, lo primero es que el centro se provea de recursos. Esto es lo primero, que se invierta en recursos, y luego, con los recursos que tienes, pues hacer la formación adecuada, pero hay que tener los mínimos de recursos también.

ENTREVISTADORA: ¿De qué manera vosotros como profesores pueden organizarse para lograr esto?

PROFESORA: ¡No, hombre! Yo, por ejemplo, como responsable de la unidad de moda, ya hago cada año unos pedidos, pero es que te puedo enseñar el mismo que se va repitiendo quince años, llevo con el mismo y con otros que voy incorporando, pero si no se invierte, yo desde que estoy aquí, no han invertido ni un duro en ningún software que he propuesto, pero ni un duro.

ENTREVISTADORA: ¿Y tampoco con la formación docente?

PROFESORA: No, nada. Cero, cero. Yo no he tenido aquí ningún tipo de formación.... De decirte, en la universidad te dicen un montón de cosas, pero luego no hay los recursos.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo te sientes Dolors? Porque veo que eres una persona con una mirada hacia adelante, una persona que tiene reflexiones pedagógicas, que no ve la tecnología como una herramienta educativa y pedagógica. Pero, en cambio falta inversión y compromiso de la institución, lo que no favorece tu desarrollo profesional dentro de la institución. Habla un poco sobre tus sentimientos con relación a eso.

PROFESORA: Pero no solamente yo, sino todos mis compañeros, la percepción es la misma, o sea, te sientes como un todo terreno que todo está en tus espaldas, es decir, todo lo que das tú lo das tú porque puedes y porque quieres, pero en teoría no hay nada que te respalde, es decir, te quitan horas y das horas extras, pero por tu cuenta porque ves que no llegas, claro, es todo a cuenta tuya. Entonces, todos mis compañeros y yo misma es que somos como mulas de carga, podemos con todo, pero claro, llegará un punto que esto va a petar porque no puede ser. Todo es porque tú le pones voluntad o porque tú puedes o te sacas horas de no sé dónde y lo haces, pero claro, lo que te digo, es una sensación más que de frustración, de que estás todo el día cargando un cargamento tremendo en la espalda y tú lo vas haciendo, pero claro, no es el tema y cada vez llega un punto que lo que no puedes hacer es... yo de momento tengo gente que me sigue en esta especie de carrera contra reloj, pero me siguen porque creo que es gente como yo, ven que están educando y todo esto pero si no, no

tiene por qué seguirme, es decir, luego a veces le pido yo cosa a gente y les digo de entrada, estás en tu derecho de decirme que no porque no te voy a poder dar nada a cambio de esto, pero me lo tienes que hacer o me dices si lo puedes hacer y me lo hacen. Pero bueno, me lo hacen porque es gente es gente vocacional o porque creen en ti, digo, por lo que sea, pero no tiene por qué hacerlo. Entonces todo aquí se respalda con el capital humano, no hay más.

ENTREVISTADORA: Es complicado eso.

PROFESORA: Sí. Muy complicado porque el capital humano en un momento dado se va acabando, porque la gente al final vas perdiendo capital humano.

ENTREVISTADORA: Claro, y pierde un poco la motivación...

PROFESORA: No claro, y la pierdes porque se van directamente. A mí el año pasado se me fue un puntal muy fuerte, pero yo no tenía argumentos para retenerle, entonces es normal, pierdes capital humano.

ENTREVISTADORA: Sí, Pierdes la motivación, el compromiso. Es como decimos en portugués, un cuchillo de dos puntas, en la medida que no tienes un reconocimiento de un lado, acabas perjudica el otro...

PROFESORA: No, sólo que te hagan así en otro sitio y te compensen, ni te lo piensas, porque claro, allí me pagan más, no tengo que venir a Sabadell, tengo la vida mucho más cómoda porque no me aprietan, me pagan las reuniones, me pagan los extras, me pagan todo entonces es que no tienes argumento...

ENTREVISTADORA: Y si uno invierte en una formación...

PROFESORA: ¡Claro, claro!

ENTREVISTADORA: Es que lo que observo, hay una resistencia de las instituciones, y digo eso incluyendo las públicas también, de invertir en la formación. Es como una dificultad de entender que eso es invertir en la calidad de la enseñanza y es invertir en los alumnos para que luego vengan otros alumnos.

PROFESORA: Yo creo que aquí hay un camino medio que es por el tipo de profesional que hay, que bueno, que cada vez hay menos porque cada vez se van yendo más, pero digamos aquí hay un tanto por ciento de profesores que le llaman externos que es gente profesional, que evidentemente es lo que te comentaba el otro día, es decir, son estudios de gente muy profesional, es decir, no son estudios académicos al uso, sino que hay detrás unas profesiones que como con conozcas la profesión, no puedes enseñar nada, entonces esta gente, se supone, que es lo que yo he venido haciendo durante toda mi vida que ellos son los que se regeneran a sí mismos, es decir, ya la propia profesión deriva a regenerarte.

Lo que te decía, tú te vas a ferias, viajas, tienes que ir de shopping, tienes que ir a las capitales europeas a ver qué pasa por ahí, tienes que ir a América o a donde sea y tienes que reciclarte constantemente porque es que, si no, profesionalmente estás muerto, es decir, es una profesión que requiere muchísimo reciclaje y muchísimo estar al día. Entonces esto, evidentemente un profesional por narices lo tiene que hacer. Claro, ¿aquí qué pasa? Mucha gente se aprovecha de aquí porque las empresas en las que trabajan son las que están invirtiendo en esto, es decir, yo cuando he trabajado para empresas pues los viajes a ferias me los pagaba la empresa entonces hay un “fifty - fifty”, entonces ahí tienen la trampa perfecta para decir que no, es que esta persona se recicla a nivel profesional, no a nivel académico. Entonces ahí tienen un poco como de trampa, donde esta gente, como se ponen al día solos, no hay ningún problema.

ENTREVISTADORA: Y que no tiene nada que ver con una formación académica. Has hablado un punto muy importante, las personas hacen sus formaciones y muchas veces no tiene nada que ver con el académico, son cosas de valor que te posibilitan otra mirada acerca de las cosas, vas a llegar en una clase con más novedades, pero eso no quita una formación académica y docente.

PROFESORA: ¿Sabes qué pasa? Que para hacer esto tiene que ser el centro el que debe tener muy claro qué objetivos tiene. Entonces, aquí no hay objetivos de enseñanza, aquí hay otros objetivos, pero no, digamos que cuando tú estás interesado realmente por la formación buscas unos objetivos pedagógicos: A dónde queremos llegar, cómo lo hacemos, qué tipo de alumno queremos sacar de aquí, en qué queremos ser fuertes, en qué nos diferenciaremos de la competencia, qué aspectos nos interesa reforzar más o menos, porque a lo mejor nos interesa diferenciarnos y reforzar más, pero aquí no hay nada claro, no hay línea editorial digamos, no hay una línea, entonces esto es fatal para para...

ENTREVISTADORA: Hay que tener un objetivo pedagógico, un proyecto pedagógico, es una facultad de diseño y esos elementos son muy importantes.

PROFESORA: Esta pequeña parte ya lo hacemos, pero claro, está supeditado siempre a...

ENTREVISTADORA: Un presupuesto...

PROFESORA: Bueno, a parte del presupuesto, a que luego no venga el de turno y diga, este se va fuera, este se va fuera, menos horas por aquí, menos horas por allí y ya te ha liado. Por eso te digo, es más el compromiso que tiene cada profesor y el empeño que le ponga el profesor, aquí se sustenta todo por el capital humano, ya te lo digo yo. En esta escuela es todo el capital humano, todo y a la que se pierda el capital humano está lista la empresa.

ENTREVISTADORA: Vosotros son los que están en el día a día, bueno, quien da el nombre a la escuela son los profesores...

PROFESORA: Totalmente. Tú hablas con la gente que sale de esta escuela y todo mundo coincide en lo mismo: Que, gracias a los profesores, que gracias a los profesores. Claro porque los sufres con creces, como sabes las dificultades y los impedimentos que hay, como profesor lo suples cuatro veces más, es como los hijos de

padres divorciados que se les colma de regalos un poco para tapar la situación, pues nosotros hacemos lo mismo, como hay tantas dificultades, entonces como profesor te vuelcas el 200% para que no se note lo otro.

ENTREVISTADORA: Es verdad, te entiendo. Dolors ¿ves alguna posibilidad de cambios?

PROFESORA: Con esta dirección no, te lo digo claro. Es un problema de dirección. Porque no hay línea, no hay línea de escuela, no interesa para nada la línea pedagógica...

ENTREVISTADORA: Entonces debería tener una reformulación general, como si fuera plantear una nueva institución pedagógica, con objetivos, con todo...

PROFESORA: Claro, tendría que haber este replanteamiento y no hay ninguna voluntad de replanteársela, entonces todo está abocado al desastre de hecho, si continua así está abocado al desastre.

ENTREVISTADORA: Hay que centrarse en las cuestiones pedagógicas también, porque incluso universidades de carreras como ingeniería ya piensan en trabajar algunas cosas desde el punto de vista pedagógico.

PROFESORA: Claro, allí es una empresa de educación y esto no se puede dejar de lado, es decir, la educación es un... vamos, mi objetivo final es la educación ¿cómo hago para mejorar esta educación? Y esto tendrá evidentemente recursos económicos, tiene infraestructura, tiene capital humano por supuesto y tiene línea editorial, es decir, que yo tengo que saber qué quiero hacer; es decir, si yo monto una pastelería tendré que saber qué quiero hacer, quiero hacer pasteles así, de colorines para que la gente los vea en el escaparate y se pare a mirar en el escaparate.

ENTREVISTADORA: Creo que priorizar el pedagógico no impide de ganar dinero... es que el capitalismo es muy salvaje y siempre quieren más...más...

PROFESORA: Pero tienen un prestigio en la educación...

ENTREVISTADORA: ¡Exacto!, si una persona sin formación pedagógica monta una escuela para niños, hay que contratar un staff que sea del ámbito pedagógico. La función administrativa es importante y muchas veces no toca al equipo pedagógico, pero si es una empresa de educación es imprescindible el equipo pedagógico. pero debe tener esta persona gestione pedagógicamente la institución, es decir, que señale las necesidades docentes y pedagógicas. Y eso no significa perder dinero, sino ganar.

PROFESORA: No es que si a mí me dices, que le he preguntado varias veces, a ver, lo primero que tiene que hacer esta escuela es definirse, con lo que me digáis que queréis sacar, es decir, yo al final, sacas, suena decirlo mal, pero sacas un producto de aquí, yo tengo que saber qué producto tengo que sacar, es decir, como responsable de moda, si a mí me decís mira, aquí tiene que salir gente que vaya a para a industrias tipo Inditex, tipo no sé qué, pues vale, yo sé qué tipo de formaciones tengo que dar. Si me dicen, no, queremos ser la escuela mejor posicionada, super creativa y no sé qué, pues es otro proyecto; si me dicen, aquí lo que queremos es que salga gente que monte empresa propia, vale, pues es otro proyecto, es decir, yo tengo que saber qué tipo de proyecto quiere la casa porque esto configura todo el plan de estudios, o un parte del plan de estudios, porque hay que reforzar unas materias o no, a lo mejor hay unas materias que se podrían ir a pique, claro, esto te condiciona un poco el plan de estudios pero no se sabe qué proyecto es. Ahora mismo yo sé lo que estamos sacando y yo lo he dicho en varias reuniones, yo lo he dicho: ahora estamos sacando este producto: ¿interesa o no?... aquí tenemos mucha competencia o poca, porque tampoco se estudia a la competencia. Es decir, tú tienes que saber diferenciarte del resto porque aquí, esta escuela tiene además una desventaja, que es que está en Sabadell, no está en Barcelona y esto para mí lo vivo como una desventaja desde el punto de vista de escuela, primero porque tienes que hacer venir a profesores que obviamente están Barcelona, esto es un coste cada día, un coste de tiempo; Aquí, aunque vengas media hora, pierdes media jornada, o la tarde o la mañana. No puedes hacer nada más.

ENTREVISTADORA: Hay que tener un diferencial y el tema del desplazamiento para Sabadell es así... Si viene una hora, te pierde tres.

PROFESORA: Claro, con lo cual has perdido media jornada, entonces, todo esto no se calcula y hay que calcularlo, y para que te venga la gente, si quieres una escuela cosmopolita, hombre, si tú vendes Barcelona es una cosa, si tú vendes Sabadell es otra. Será que gente... extranjeros y todo esto, costará más a no ser que seas un crack de escuela y vengan por el nombre. Entonces es esto: ¿Qué escuela queremos?, ¿Qué queremos hacer?

ENTREVISTADORA: Sí, la escuela hay tener una identidad, una marca, un objetivo...

PROFESORA: sí, sí, tener un objetivo. A mí que me lo digan y con el objetivo que haya pues acomodamos lo que sean con el objetivo. Pero no pretendamos sacarlo todo cuando ni da esto ni da lo otro, ni aquí no sacamos nada. Entonces es la propia escuela, porque yo lo he pedido a veces, que me definan qué tipo de gente quieren que salga de aquí y no hay manera.

ENTREVISTADORA: Has tocado un punto que es fundamental y eso implica en la formación docente, que es proyecto pedagógico y el objetivo, la pregunta ¿Qué tipo de escuela quiero y qué tipo de gente quiero que salga de aquí? es básica y es el cerne del proyecto pedagógico de la institución.

PROFESORA: Claro, ¿Qué quiero sacar? ¿Los mejores filósofos de Europa? Bueno, pues voy a ver cómo me lo monto, o quiero que sean especialistas en no sé qué y voy a reforzar esta área, pues la refuerzo, pero tienes que saber qué es lo que quieres, porque es que esto funciona así. Es un punto de vista empresarial que he llegado a la conclusión después de mil años, porque al principio todo esto ni lo piensas. Pero claro, si yo soy capaz de pensarlo que he dado clases, supongo que el que está de empresario es el que más lo tiene que pensar que yo, que soy una pieza del puzle, y más cuando te lo están reclamando. Es decir ¿Qué vamos a hacer con esta gente? ¿Qué gente queremos, que sean muy técnicos, que sean no sé qué, que sean muy creativos o que

sean los números uno de España, qué queremos sacar de aquí? Es decir, ¿A dónde vamos? Porque hay que dirigir los estudios hacia donde deseamos ir. El tipo de profesorado cambia, todo cambia, las instalaciones, un montón de cosas.

ENTREVISTADORA: Has hablado del tipo de profesorado, que es importante pensarlo. Porque igualmente deberán tener un profesorado que estén implicados, que tengan esta mirada, que sean comprometidos...

PROFESORA: En lo que se decida que van a ser.

ENTREVISTADORA: Exacto, es muy importante eso de tener claro los objetivos, y cuando no se tiene acaba en que se pierde y se convierte en más un negocio dentre tantos.

PROFESORA: Claro, yo sé que para cada asignatura yo tengo muy claro el perfil de profesor que quiero, pero lo tengo clarísimo porque yo tengo muchísima experiencia y, por tal como está construido el área de moda, más o menos la puedo ir manejando, más o menos, como quiero. Yo sé muy bien qué es primero, qué es segundo, qué es tercero, cuarto... a dónde llegamos en primero, a dónde tenemos que llegar en segundo, a dónde hay que llegar en tercero, qué background me llevan de primero y de segundo, etc... tiene que ser una persona más dinámica, más creativa o más que les haga perder la cabeza, o sea, yo sé perfectamente cuando busco profesores, sé perfectamente el perfil de profesor que busco para la asignatura que tiene que impartir, pero porque soy yo la que he definido la línea editorial dentro de lo que cabe, pero no la puedo definir cuando estoy con presupuesto cero.

ENTREVISTADORA: Pienso lo mismo, hay que tener claro los objetivos pedagógicos.

PROFESORA: Es que para esto debes tener el personal muy especializado, es decir, te tienes que rodear de buena gente. Es como si ahora quiera crear una productora de cine, que no tengo ni idea, me dices ¡Vale! Tú eres buena gestora, vale, si soy buena gestora, pero yo no tengo ni idea, ni conozco a los profesionales. Pues qué hago

primero, coger... enterarme y asesorarme, evidentemente, me pongan al lado una persona como decías tú, o dos, y que me asesoren, y que sean especialistas en el tema, y me digan: “Oye, si quieres hacer esto, tienes esto, si quieres hacer no sé qué, es decir, pero no. Y que te vayan construyendo, pero claro, ¡Aquí! Va por libre, la dirección va, por un lado, y los profesores vamos por otro. Entonces es imposible.

ENTREVISTADORA: Es muy complicado.

PROFESORA: No, complicado no, es imposible, parecemos enemigos en vez de estar aliados, ¿sabes? Es decir, de repente te has enterado de que el año que viene...

ENTREVISTADORA: Y las relaciones interpersonales acaban que se ponen fatales ¿no?

PROFESORA: No, porque de repente te enteras de que el año que viene se ha decidido suprimir esto y lo otro. ¡Ah! Y ¿Con quién han hablado? ¡Ah no! Allí queda.

PROFESORA: Han decidido, ¡Ah vale perfecto! Pues mira, si no hay esto pues a lo mejor no puede haber lo otro ¿Sabes? Porque van así.

ENTREVISTADORA: Es como... las decisiones son muy centralizadas.

PROFESORA: Sí, pero sin ningún criterio. Entonces, el problema es que sin ningún criterio. Entonces, dices. “Bueno, has decidido esto, ¡Vale! Pues esto acarrea estas consecuencias”. Y de hecho muchas cosas que han pasado estaban previstas, porque ya se han dicho de entrada, esto, pasará esto, sí, pasa esto, si hacéis esto, la consecuencia es ésta, inmediatamente. Pues ha pasado, porque claro, ¿A quién se le ocurre? Sin insultar a nadie, si esto es de cajón, se cae esto detrás.

ENTREVISTADORA: Es complicado. La institución tiene una demanda formativa grande, por lo que observo en las entrevistas, en el focus group, hay una demanda de un espacio para la discusión de los profesores, incluso con la dirección, porque la

sensación que tengo es que se están embotellando las cosas, y hay un momento que el corcho va a saltar.

PROFESORA: Si, estamos en un momento de casi casi de tope...

ENTREVISTADORA: Y hay que cuidar de esto. Hay que cuidar de esas demandas del profesorado....

PROFESORA: ¡No! Es un poco todo, es contrastar opiniones, es decir, aquí hay un modelo, por ejemplo, que se ha demostrado que funciona, porque vengo de otra escuela y es el modelo que se aplicó de la otra escuela que era una escuela buenísima, que aportó aquí un montón de alumnos, y ahora hemos ido perdiendo alumnos, pero es por el techo, o sea, no es porque éramos los mismos, entonces, hay un modelo que se ha visto que funciona, pues lo normal es que digamos “vale, vamos a aplicar este modelo porque funciona, esto se analiza. Pues este modelo es aplicable a proyectos de interiorismo, a esto, a lo otro, porque es un modelo que es lo único que funciona y es el modelo que hay de estructura dentro del Departamento de Moda, y a lo mejor hay cosas de otros departamentos que se pueden trasladar allí, es decir, que no es porque tenga la exclusiva, pero lo que está claro es que es la gente la que está manteniendo la escuela, porque no hay más alumnos que nadie. Pero se mantiene, ya te lo digo, porque estamos cargando como burros, en el momento que toda esta gente que carga se vaya, se cae, se le cae el edificio al suelo, ya te lo digo yo, porque yo lo veo, esto es a costa de gente, y gente que cree en el proyecto. Bueno, ahora nadie cree en el proyecto, bueno, creen en la educación, pero esto se va al garete.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESORA: Entonces, es un modelo que toda la vida hemos dicho, que no lo entiendo que no lo exportan a las otras áreas, porque es un modelo, es un modelo que está basado en cohesionar muy bien las asignaturas, en coordinar super bien las asignaturas, en coordinar los calendarios de las asignaturas, en que una asignatura es

consecuencia de la otra, o sea, es complicado de hacer, pero es la única forma que se ha visto que funciona.

Yo, cuando tengo una alerta de que se retrasa un trabajo, yo tengo que estar, o sea, yo estoy constante. “Oye Dolors, se retrasa este trabajo por no sé qué, pues tengo que avisar a ésta, al otro, al otro..., porque detrás va una serie de cosas que van coordinadas con esto tengo que ir avisando. Claro, es muy complicado de gestionar, pero funciona. Entonces, bueno, pues a lo mejor este modelo es exportable a otras... No que venga uno y que se vaya y que esto son parcelas que no tienen... o sea, que son átomos que van. Pero allí no, allí es como todas las partículas forman el átomo, entonces, es distinto, ¿Por qué? Porque no ha habido ningún interés, ni interesa, ni nada, entonces no ha habido ni ocasión de sentarse alguna vez y decir: “A ver explícanos, o explicad, o explicar y porque pim, pam, y no hay manera. Dices: “Bueno”, a la que el ideario de esto se vaya cayendo, que es lo único que está sujetando el tinglado, se va a caer todo.

ENTREVISTADORA: Es verdad.

PROFESORA: ¿Sabes? Es como... ¿Qué pensáis?

ENTREVISTADORA: ¿Sabes por qué va a caer?

PROFESORA: Porque no tiene consistencia, no se sustenta en nada, no tiene sustento.

ENTREVISTADORA: ¿Qué salidas piensas?, si te pregunto ahora, ¿Qué propones, ¿qué piensas, qué soluciones?

PROFESORA: Pues, es un poco lo que te he dicho antes, primero renovar infraestructuras, punto número uno.

ENTREVISTADORA: Eso es importante.

PROFESORA: Es importantísimo. Dinamizar toda la parte de personal, también. Ilusionar a la gente, que la gente recupere la ilusión, que ahora no la hay, y es como decir: “¡Vale! Dejados ser un poco creativos” sin ninguna trampa, dos o tres años como mínimo, para demostrar que esto se puede dinamizar, y también habría que empezar a ir a apuntar a otro tipo de alumnado, porque ahora viene alumnado como muy mediocre.

ENTREVISTADORA: Pero eso del alumnado es una observación general... Es una queja que escucho de todos los profesores de distintas instituciones, incluso de las escuelas también.

PROFESORA: Sí, pero a lo mejor si apuntaras un poco más alto a que venga esto, como más intercambio que venga gente de fuera, para esto tiene que labrarte un nombre a nivel profesional.

ENTREVISTADORA: Esas mudanzas que propones, para mí, son imprescindibles, y esas mudanzas implican un nuevo proyecto de institución.

PROFESORA: Sí, sí, básico.

ENTREVISTADORA: Has hablado algo muy importante, que deje al profesor, crear, pensar: y eso también implica un espacio para que el profesor pueda hacer eso, una inversión en una formación, en un grupo de discusión.

PROFESORA: Claro, claro, claro. Grupos de trabajo.

ENTREVISTADORA: Grupos de trabajo, que puedan intercambiar ideas.

PROFESORA: Sí, sí, esto es básico para mí. Para mí y para la educación es básico porque los profesores tienen que estar constantemente conectados, y tiene que haber un... o sea, hay un espacio. Bueno, hay un espacio, hay un... no sé ni cómo definírtelo. Hay algo que nunca se considera en la educación, que es este trabajo como extra que

tiene que hacer el profesor de coordinación, bueno, el equipo de profesores, como de coordinación. De eso primero, de supervisar, de captar un poco, o de contrastar opiniones sobre lo que está pasando, porque se producen muchas dinámicas de grupo en la enseñanza, es decir, no sabes por qué a veces dices: “¡Ostras! Este grupo que el año pasado era malo, de repente este año ves, éste ha tirado con todo, o éste ha tirado con todo el grupo” y sin embargo hay otros que dices: “hay dos o tres personas que pueden tirar del grupo, y de repente no son los que tiran si no qué al revés, que tiran para abajo: entonces hay unas dinámicas de grupo muy raras a veces, que no se entiende como pasa.

Entonces todo esto si lo vas contrastando y vas pensando, y como lo hacemos, y hay que hablar con éstos, hay que hablar...Es que es mucha supervisión, de estar muy encima de... Es lo que te decía yo el otro día. Yo hablo mucho con la gente, bueno, intento, yo hablo poco, pero cuando ya veo que el asunto es aquello candente, los cojo: “Oye, tú y yo tenemos que hablar. ¿Aquí qué ha pasado? O sea, el año pasado estabas así, este año estás asá, ¿Qué te pasa? ¿Estas desmotivado, estás no sé qué?” ¡Pero claro! Esto debería ser como constante, porque estamos haciendo de educadores, es que no hay que perderlo de vista, es decir, aquí no estamos como colgando cuadros en una pared, estás como educando a la gente. Tienes que estar también por la gente. Y esto tienen que haber muchas reuniones entre los profesores y hay que hablarlo. ¡Claro! Yo lo hablo extra escolarmente, es decir, yo cojo, me voy a tomar un café con quién sea, para decir que todo lo arreglo con cafés, pero es mi manera de... Sale un profesor, “Vamos a tomar un café, ¿Qué tal le va la signatura? ¿Cómo te va? ¿Qué tal los de segundo? ¿Qué tal no sé qué? ¿Cómo te funcionan?, ¿Han hecho el trabajo?, ¿Cómo va este trabajo? Y así lo hablo todo con ellos. Tienes que estar como enterado, porque es que si no... O sea, hay mucho trabajo extra que no se ve, que yo creo que hay que hacerlo. No es ir a las clases dar tu asignatura (*la profesora hace chasquidos con los dedos*) Porque es un tema como de conectar todo, de conectar todo, porque lo que tiene que funcionar es la educación, todo el pack de educación que les das, es decir, a mí no me sirve de nada tener un profesor buenísimo y que el resto no funcionen, porque no sirve de nada, porque entonces se quedan de aquello es muy bueno y los otros no valen nada, entonces a mí esto no me interesa, me interesa que vean que entre nosotros hablamos, que nos coordinamos, que no sé

qué, para que vean que, que... ¡Cuidado!. Porque esto aquí, estamos todos conectados.

A veces me dicen: “No, no, ya lo he hablado con Fabián” me dicen: “Oye, que no sé qué, sí, sí, esto ya lo he hablado con tal, y entonces los ven que está todo el mundo en órbita, que no aparecen y desaparecen. Este trabajo es una labor que tiene el profesorado, que necesita muchas horas aparte de dedicación.

ENTREVISTADORA: Pero, la institución debe dar el primer paso y luego un compromiso del profesor que hay de estar abierto y flexibilizar. Yo veo las cosas de ambas partes. Si la institución da un primer paso, plantea un espacio de discusión, un espacio formativo, un plan de formación, los profesores flexibilizan, incluso los más resistentes. Es un problema general, pero sí que te veo como una profesora que está abierta, que piensa, que reflexiona, que es crítica, que propones, que si la institución hace un cambio así, *(La entrevistadora hace chasquear los dedos)* tú inmediatamente haría tu parte.

PROFESORA: Este es el problema, tienes que implicar: Yo creo que, en cualquier estudio, en cualquier tipo de educación, escuelas primarias y todo, primero yo encuentro que tendría que haber como grupos pequeños, no sé si por temáticas, en este caso las temáticas serían moda, interiorismo, no sé qué. Que tengan un buen coordinador, pero que sepa que maneja la materia, es decir, tiene que haber un coordinador de estudios que sepa muy bien lo que tiene entre manos, esto para mí es básico. Porque el coordinador es el que se encarga de hacer este enlace que te estoy diciendo yo.

ENTREVISTADORA: ¡Perfecto Dolors, perfecto! Un coordinador bien preparado haría un buen enlace.

PROFESORA: Para mí es básico para todo, es básico. Aparte de que luego haya otro coordinador general, que en este caso podría ser pues lo que hace Inés. Pero Inés es la que se encarga, cuando ya ha tenido al traductor, digamos, que es él que le va pasando toda la información, él entonces es capaz a lo mejor de... a nivel más de gestor, de

manejar piezas, pero tiene que haber una persona que piense lo que tiene entre manos, porque si no es imposible, es inviable, para mí es inviable.

Debes tener a alguien que esté pensando dentro de un... y que se encargue de motivar al profesorado, evidentemente. Si tú tienes un profesorado motivado, es decir, si tú lo haces partícipe, y le haces sentir que es una pieza importante de la estructura, normalmente los profesores tienen que ser, bueno, siempre hay gente muy burra, que no sirve para nada, pero normalmente la gente se implica, normalmente la gente se implica.

ENTREVISTADORA: Sí, es un cambio de estructura de la institución.

PROFESORA: Claro, pero tú les tienes que hacer partícipes de un proyecto, que se sientan una parte importante y que se escuche a esta gente, y cuando te dicen algo, tener en cuenta la opinión de todo mundo, que es básico. Es que además se necesita porque sino, no avanzas.

ENTREVISTADORA: Es verdad.

PROFESORA: ¿Sabes, o sea por libre? Yo no creo en estos profesores que van y vienen, tiene que haber siempre, yo te digo, la manera para mí es pues ha sido esto, tomar un café y quedamos media hora antes y hablamos; yo siempre, normalmente estoy al día de todo lo que está pasando en moda, estoy al día prácticamente de todo, lo que pasa, esto no sé qué, se atrasa, esto no funciona, esto no sé qué... y yo voy tomando datos y entonces ahora, nada cuando acabe el curso ya les habré dicho a todos con qué empezar reuniones, hacer el feedback del curso, ha habido algún cambio, quiero saber este cambio en qué ha repercutido, si ha funcionado, si no ha funcionado, pero tengo que saberlo porque ¿si no cómo encaro el año que viene? Yo cada año intento, los proyectos, renovarlos, es decir, cada año hay pequeños cambios, aunque sean pequeños cambios hay que hacerlo, porque con lo que tienes del año anterior pues esto no funciona, este año esto se ha alargado demasiado, esta gente ya no está para eso, están para otras cosas, entonces sí se van modificando los programas, los programas no son estáticos, se tiene que ir modificando, porque esto se va moviendo

cada dos por tres. Y la educación en este sentido, para mí, está muy mal entendida, porque se proyecta como se proyectaría una empresa normal y corriente y tiene caminos muy distintos de lo que lo que es una empresa normal y corriente, aunque se quiera ganar dinero como evidentemente decías tú que tiene que ser un negocio, pero tiene unas características propias que la hacen distinta de todo.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, por supuesto. Una institución de enseñanza es diferente, aunque sea empresa. Una institución de enseñanza tiene puntos específicos de una institución de enseñanza como un proyecto pedagógico, formación, etc. Para mí es una gran responsabilidad, es que estás formando gente para actuar en el mundo.

PROFESORA: Yo este criterio de que... mmm, ¿y si no es este otro?... no no, o sea, no funciona así. Los profesores son profesores y tiene un peso específico, no me funciona a mí, o sea. Yo sé o que hace un profesor. A mí cada profesor me es muy difícil sustituirlo, porque no me vale otro, es que me vale uno que tenga el peso que tiene éste. No cualquiera.

ENTREVISTADORA: Por supuesto. No es desechable.

PROFESORA: Luego a veces me dicen, ¿Y este no podría dar esto? ¡No! ¿Cómo le voy a hacer dar esta asignatura a esta persona que no sabe de qué va? No, no me vale, ni es la persona, ni tiene el peso para darla ni tiene nada, entonces claro, primero, por eso te digo que al profesorado hay que integrarle dentro de la estructura, pero bien integrado, e intentar lo máximo fidelizarlo porque a mí me es muy difícil sustituir a los profesores, muy difícil. Éste se cree que “Ah y si no es éste, hay gente que está haciendo cola”, bueno, pero es que la gente que está haciendo cola a lo mejor no me interesa para dar clases.

ENTREVISTADORA: A lo mejor, la gente que está haciendo no está dentro de tus criterios.

PROFESORA: No me vale, yo quiero gente de la categoría que yo quiero, o que sepa, o como mínimo que me fíe yo del criterio que tengo para aplicarlo a nivel de docente, no me vale cualquier persona. Es como, un profesor es un profesor, es como si hablamos, ¿verdad que cuando tú te vas a operar pides el mejor cirujano o intentas ir al mejor cirujano?, pues, es lo mismo, yo no me pongo en manos de cualquiera, y en la educación pasa lo mismo, claro, no me vale.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, es lo mismo.

PROFESORA: Por eso te digo que tiene unas características que la diferencian de otra, claro, estamos hablando de seres humanos, pues igual que en medicina, es un poco lo mismo, tú tienes entre manos gente, a unos les va la vida y a ti te va el futuro, la vida

ENTREVISTADORA: Exactamente. Ambos lidian con personas, con vidas y proyectos de vida.

PROFESORA: Estamos trabajando con personas, no estamos trabajando con banca, con bancos, es otro mundo, no tiene nada que ver, pues, hasta que no se entienda esto, no se va a entender nada.

ENTREVISTADORA: Es verdad, has hablado algo muy importante.

PROFESORA: Cuando te dicen mira a veces, es que supongo que a ti te habrá pasado, te encuentras a gente que hace mil años, y cuando te dicen cosas que has dicho, dices “Mira qué horror, mejor que no sea consciente de lo que digo y de lo que... porque cuando te das cuenta del impacto que puedes causar en una persona te quedas... yo prefiero casi ni saberlo, porque a veces te dicen “Pues aquella vez que me dijiste aquello, mira que me hiciste llorar” y no sé qué. A partir de allí dices: “Madre mía de mi alma” para lo bueno y para lo malo, puedes sentenciar una persona.

ENTREVISTADORA: ¡Sí! Claro, claro.

PROFESORA: Entonces a veces te entra como pánico, menos mal que no soy consciente del impacto que puedes tener en una persona, porque realmente, a una persona, o lo puedes destrozar la vida, que a lo mejor a algunos se la he destrozado sin saberlo, o mira gracias a esto, ¡Fíjate tú” Fue una llorera, pero bienvenida la llorera, ¿Sabes? Pero es que es así, dices. “Madre mía” la responsabilidad que tiene un profesor, que no somos conscientes, y mejor ¡Eh! A veces es mejor.

ENTREVISTADORA: Verdad Dolores, hay que tener cuidado y responsabilidad con lo que decimos.

PROFESORA: Sí, claro, pero si lo piensas, piensas: “¡Madre mía!” Cuando te lo dicen al cabo de los años, te dices: “Por Dios, por Dios”.

ENTREVISTADORA: Sí, entiendo lo que dices, pero a veces hay cosas que hay que decir.

PROFESORA: Sí, claro, puede ser de que lo reciban bien o que lo reciban fatal y que les hundas en la miseria, entonces a veces no sabes muy bien cuál es el punto, pero ahí es cuando realmente te das cuenta de lo que puedes llegar a influir en la vida de una persona o en el futuro de una persona.

ENTREVISTADORA: Eso, dentro del ámbito de la educación tenemos mucha influencia.

PROFESORA: ¡Claro! Por eso te digo que es un terreno que no... por eso te digo yo, que no te vale cualquier persona por el amor de Dios, que estás jugando con la gente.

ENTREVISTADORA: El profesorado no es un material desechable, aunque nadie es insustituible, puedes desarrollar cosas mejores de un lado, pero igualmente no te va a substituir desde el punto de vista del valor que aportas.

PROFESORA: Claro, cada profesor tiene que aportar unos valores...

ENTREVISTADORA: Y claro, aparte de cosas obligatorias desde el punto de vista del programa, cosas de vida, de la manera con que lidia con los alumnos, de tu relación con el mundo, con la cultura, son cosas que dentro de esta libertad de cátedra que el profesor tiene, en eso nadie va a ser igual a ti, cada uno es de una manera.

PROFESORA: Claro, cada uno lo hará de una forma distinta, pero tienes que procurar que sea lo mejor posible.

ENTREVISTADORA: Que sea una persona con una conciencia política, un acceso a cultura, una persona que busque desarrollarse...

PROFESORA: Que no te repita como un loro, hay gente que te repite la lección como un loro que dices ¡Anda ya!

ENTREVISTADORA: Sí, o que utilice la tecnología o que ponga un PowerPoint y un ordenador y pum, pum, pum. Y que eso tampoco significa que eres un buen profesor o tengas una competencia digital totalmente desarrollada, y a veces una institución que te da soporte desde el punto de vista tecnológico, falla en el trabajo pedagógico; hay que tener un equilibrio porque ni siempre todos los recursos tienen valor pedagógico. Es un tema para muchas discusiones porque tampoco tener todo, te garantiza tener una enseñanza de valor, pero es importante dar los recursos materiales y tecnológicos, pero igualmente enseñar cómo hacer. Saber hacer, comprender y desarrollar a lo largo de la vida.

Transcripción discusión PROFESORA
(Isamélia Santos)

A: Gloria

Institución: ESDI

Fecha: 16 de mayo de 2018

Duración: 43:37

ENTREVISTADORA: Hola bueno días. Hoy 16 de mayo de 2018. Estoy aquí con la profesora Gloria en la ESDI, Facultad de Diseño, y hoy vamos a tener nuestra primera entrevista. Bueno, ya empezamos Gloria.

Gloria, vamos hoy a analizar un poco tu recorrido profesional, tu formación, tu desarrollo, y dentro de este análisis te voy a hacer algunas preguntas que no necesariamente necesitas seguir de este orden, es solo para guiarnos, pero quería que hablaras un poco sobre tus reflexiones, motivaciones, evaluando un poco tus competencias desarrolladas hasta el momento, de qué manera están vinculadas a tu desarrollo profesional, cómo ha sido este proceso, cómo lo valoras, los cambios subjetivos y concretos.

PROFESORA: Claro, yo formación en competencias digitales son las que he ido adquiriendo en los últimos años, a raíz de que han ido surgiendo todo este mundo tecnológico y digital, obviamente yo por edad y mi formación, que además mi formación viene del ámbito humanístico y tal, no había nada de hecho, yo acabé la carrera sin ordenadores, porque no existían los ordenadores.

Entonces claro, desde ponerte a empezar con los ordenadores, que recuerdo que empecé a utilizarlos en los cursos de doctorado, y bueno ya con la tesis y demás, claro hasta ahora, ha cambiado mucho y no ha cambiado tanto, es decir, por qué ha cambiado mucho, tenemos muchas cuestiones a nuestro alrededor y trabajamos y vivimos de un modo como muy digital, pero es cierto que desde mi punto de vista muchas de estas cuestiones, o muchas de estas tareas, o muchas de estas acciones que ahora hacemos de un modo digital, las hacemos de un modo digital porque nos ponen en las manos un

aparato para que las hagamos, pero es que se pueden hacer de otra manera sin ningún problema; tampoco aporta ni mejoría ni no mejoría, sí que es cierto que ahora por ejemplo tienes una agenda y la llevas en el bolsillo ¿No? Y a lo mejor pues antes si tenías una agenda en papel, si era gordita y grande pues no la llevabas en el bolsillo, y esto aporta que la tienes en el bolsillo y en cualquier momento la puedes mirar, puedes cambiar, puedes modificar, eso está muy bien, pero para mí eso no es un cambio sustancial en mi vida, es decir, yo hasta ahora he vivido o hasta hace poco he vivido sin la agenda en el bolsillo, entonces tampoco, por eso digo que yo creo también estamos dándole una importancia a veces a la tecnología, que no sé hasta qué punto es excesiva. Es decir, le estamos dando un valor que tampoco, o sea, yo siempre digo “a mí la tecnología me encanta, pero me encanta si me aporta algo, la tecnología por la tecnología a mí no me dice nada”, yo leo digital, no tengo ningún problema, y leo mucho en digital, pero es cierto que por ejemplo, quizás también por la edad, cuando cojo una novela y cuando es un momento de esos de la próxima hora y media es para mí, que el mundo se caiga porque me da exactamente igual lo que pasa en el mundo, al final cojo una novela en papel, bueno, pues seguramente porque he crecido con el papel, entonces claro, seguramente a lo mejor cuando mis hijos hagan esto, cuando tengan mi edad y hagan esto a lo mejor en digital o no sé qué otro formato habrá entonces, por eso te decía que me he ido formando. Es cierto que para mí una de las cosas que a veces falta, lo habíamos comentado alguna vez, es que se nos forme a los profesores, porque yo no vengo del ámbito tecnológico, y entonces a veces vas aprendiendo de manera intuitiva o de manera personal.

ENTREVISTADORA: Como autodidacta.

PROFESORA: ¡Sí! De manera autodidacta. Si que es cierto que yo por ejemplo, estuve unos años trabajando en Mallorca, en la Universidad de las Islas Baleares y la verdad es que ahí, los cursos de formación del profesorado, bueno, es que no podías hacer todo lo que ofertaban, la verdad en ese sentido sí que funcionaba muy bien, tanto en cuestiones tecnológicas como en cuestiones didácticas y de metodologías docentes y demás. Entonces ahí la verdad es que me apuntaba a todos los que podía, pero la verdad es que a partir de entonces he ido formándome como yo he ido pudiendo, a veces

incluso preguntando a los chavales en clase: “A ver chicos, ¿esto cómo lo podemos hacer mejor?” Y tirando de amigos o tirando de YouTube o tirando de, quiero decir que es una cosa muy autodidacta.

ENTREVISTADORA: ¿Tu formación cuál es Gloria?

PROFESORA: Yo hice Historia del Arte, y luego ¡Claro además! hice una tesis, yo me he dedicado muchos años de mi vida a la Edad Media con lo cual, ¡Claro!, Es que además, cuando hacía la tesis yo vivía la época, y ahora lo comento con los alumnos más jóvenes o gente que está haciendo ahora el doctorado, claro, ahora es habitual encontrarte todas las revistas en línea y demás, pero es que en mi época no. En mi época, claro, yo me he pateado archivos, además te digo también, he buscado documentación de la época, claro, archivos que además yo tengo alergia al polvo, pero es que claro, te puedes imaginar cómo salía. Claro, de repente te metías en un archivo en alguna biblioteca, en los fondos de la biblioteca que dices, es que hace un año y medio que nadie ha entrado aquí, entonces claro, la metodología era otra, hoy en día es que yo he hecho muchos viajes incluso a bibliotecas, o sea, a la Biblioteca Nacional de París, también a Londres y demás, a buscar bibliografía que yo en su día no podía encontrar a través de internet, hoy sí.

Tengo 48 años, es decir, ha pasado un tiempo, pero no estamos hablando de mi madre, o sea, que esto no son las historias que me cuenta mi madre; es decir, en muy poco tiempo sí que es cierto que ha cambiado mucho. Entonces claro, yo ahora, a veces hablas con chavales que están haciendo una tesis y tal, y dices: ¡Ostras!, yo hice muchos viajes que los podía haber evitado, bueno que me aportaron otra cosa, que ya está bien, pero sí que es cierto que ibas a París y aprovechabas ¿No? Te ibas a ver exposiciones, te ibas a ver cosas y bueno, está bien. Pero es cierto que hay mucho tiempo allí, o sea, la manera de acercarte a determinadas cosas es muy diferente ahora.

ENTREVISTADORA: Sí, yo creo eso también que la tecnología facilita. Pero, tampoco quita tu papel de profesora en clase porque, por ejemplo, los alumnos pueden buscar las revistas en línea, pero la persona que va a orientar, que va a decir, esto está bien, esto no, ¿Sabes? Esta capacidad de seleccionar que a veces la tecnología facilita a los

alumnos, que, a lo mejor, en una biblioteca podrías desarrollar mejor, porque podrías pensar y buscar cosas diferentes, entonces yo creo que aporta, pero hay que tener un trabajo, una formación como decías tú.

PROFESORA: Bueno, pero porque ellos necesitan también saber seleccionar qué es lo bueno y qué es lo malo. El problema está en que claro, yo cuando estaba haciendo la tesis, por ejemplo, te ibas, un tema determinado, te ibas a una biblioteca determinada que era especialista en aquel tema o lo que fuese. Tú más o menos sabías que todo lo que te podías encontrar allí tenía cierta validez, luego también es cierto que al ámbito que yo me dedico claro, dos más dos no son cuatro, y es cierto que yo me he dedicado a un periodo que no siempre tienes el documento que te está validando la hipótesis que tú estás proponiendo; a veces tú trabajas por comparación con otras cosas, o entonces tú propones hipótesis que pueden ser semblantes, pero que tú no tienes la absoluta certeza de que aquello fuese así. Tú haces una propuesta, una hipótesis, la trabajas, le das forma, pero cuando claro, muy pocas veces ¿No?

Yo me he dedicado y todavía me dedico al XV y al XVI, porque aquí sí ya tienes mucha documentación; claro, yo cuando he trabajado siglo XII y XIII, muchas veces es que no tenía el documento, es decir, esto es así, porque aquí lo pone.

Pero claro, tú ibas a ese sitio y tú sabías que esa biblioteca, una biblioteca especializada, una biblioteca para... no era una biblioteca pública para ir a leer, sino una biblioteca para investigadores, para especialistas, que hay detrás una bibliotecaria, todo un comité científico y demás, que compra aquellos libros y revistas que se sabe que... entonces claro, allí era fácil y tú te acostumbras a leer todo aquello y entonces, cuando de repente te llega algo que no es todo lo científico, todo lo riguroso, más que científico, todo lo riguroso que debiera ser, tú ya enseguida lo ves ¿No?

El problema que yo los veo a ellos muchas veces es que ellos, claro, para ellos la biblioteca es Google. Se meten en Google, en esa página, y tú, además, puedes poner lo que te dé la gana, y tú pones lo que sea y te salen páginas. Claro, te salen páginas absolutamente de todo: Te salen artículos de gente muy seria y rigurosos, y te salen blogs, con perdón, de la señora que es como mi vecina, no sé cómo decirlo. Y yo muchas

veces les digo, les hago la broma también en clase de decir “ojo” que esto es un ámbito, ¡Claro! El ámbito de la Edad Media, ni te cuento.

Yo cuando he dado clases en facultades de Historia del Arte de la Edad media, les digo: “No os podéis imaginar la cantidad de frikis a los que les atrae la Edad Media”, y el médico retirado de no sé qué pueblo que tiene una iglesia románica en su pueblo, y se dedica a decir barbaridades sobre la Iglesia, y tiene allí una página web, entonces claro, les digo “Ojo” porque ellos, cómo al final, como ellos lo primero que se encuentran es esa página, pues para ellos eso es dogma de fe, es decir, se lo creen y no tienen trabajado este criterio para poder decir no, esto no, es del señor médico... ¡Oye! Que se lo pasa muy bien y es muy lícito que haga esto y me parece muy bien que tenga una página, pero esto no es serio. Vámonos a buscar a alguien que sea serio.

Entonces, ahí es donde yo veo que a ellos les cuesta, y entonces claro, a ellos les pasa una cosa que debe ser una cuestión también, de esta falta de espíritu crítico, que es lo que yo les digo: “es que no os tenéis que creer todo lo que encontréis en Internet”. De hecho, en Internet hay un porcentaje muy elevado de cosas que no sirven para nada, y esto a ellos como que les descoloca mucho, “¡No, hombre no! Pero si alguien lo ha escrito, eso es así” ... ¡No, no, no! A veces yo les digo eso, es que no sabéis la cantidad de frikis que hay por ahí que se ponen a escribir sobre cualquier tema.

A veces yo también les digo. “A ver chicos, yo que vengo del ámbito de las letras, que no tal, o sea, física cuántica; yo me meto en Internet, busco física cuántica, me leo dos o tres blogs y para mí es muy fácil hacerme un blog o hacerme una página web o hacerme algo y poner cuatro cosas sobre física cuántica”. Claro, yo les decía “¿Qué puedo saber yo sobre física cuántica? ¡Nada! ¿Qué puedo decir sobre física cuántica?, ¡Tonterías!”, pero yo lo puedo hacer. Esta democratización del conocimiento que está muy bien, pero hay que saber.

ENTREVISTADORA: Hay que tener un filtro.

PROFESORA: Hay que tener un filtro. Una cosa es que mi madre en casa se aburra y se vaya el fin de semana a no sé qué sitio, y diga “pues hay una iglesia románica allí”, se mete y se encuentra la página del médico aburrido jubilado, pues mira, pues da igual, ya llega un momento que dices, da igual, tampoco pasa nada. Pero claro, vosotros sí que

tenéis la obligación de ser rigurosos, de saber lo que leéis y de saber lo que luego decís. Y eso es lo que les falta, y eso es lo que yo tengo la sensación, que aquí la tecnología no sé si ha ayudado mucho.

ENTREVISTADORA: Yo comparto tu pensamiento, de verdad. En lo que toca al ámbito académico, de construcción del conocimiento, ¿Crees que la tecnología ha aportado o no ha aportado algo? ¿O ambos lados? Como lo ves?

PROFESORA: Sí, ha aportado y ha aportado mucho, pero creo que hay que tener cierta madurez mental o no sé cómo decirlo, o académica o intelectual, no sé cómo decirlo, para ser consciente cómo se juega con la tecnología y con Internet.

ENTREVISTADORA: Y en sí, desde el punto de vista académico, hay que tener un cierto cuidado y demanda una formación al profesor, porque una vez que está con los alumnos, pero una formación que no te enseñe únicamente a utilizar la tecnología, sino una que te enseñe a pensarla.

PROFESORA: ¡Claro! Es eso, es que va más allá.

ENTREVISTADORA: Es como una línea tenue.

PROFESORA: O sea, es como la Wikipedia, yo estoy de la Wikipedia hasta el alma. La Wikipedia es una cosa que hacemos todos, que todos nosotros podríamos escribir a la Wikipedia, entonces ¿Qué pasa a la Wikipedia? Tienes artículos, que son... que yo a veces he ido a buscar y te sale la Wikipedia, entras, miras y dices ¡Ostras! ¿no?, efectivamente esto lo ha escrito alguien...

ENTREVISTADORA: Es una información muy puntual.

PROFESORA: Sí, pero la Wikipedia te la escribe todo el mundo, entonces claro, tienes entradas muy regulares, de repente tienes una entrada muy buena incluso con bibliografía, y con bibliografía además actualizada, y de la buena, y demás, y con datos,

bueno, es una cosa genérica, pero con datos y tal, que dices, ¡Oye!, esta entrada la podrían leer los chavales que les va a dar información y bien. Luego tienes otras entradas que son una porquería, es decir, que no aportan, incluso con información errónea, entonces, ¡Claro! El problema está en que la tecnología está ahí, es muy rápida, es maravillosa, pero ellos lo que les falta, y esto para mí, igual soy yo la que no lo sabe ver, lo que a ellos les falta es esa madurez y ese pensamiento crítico, y el pensamiento crítico es que no lo da una herramienta, es que para mí la tecnología es una herramienta.

Cuando nosotros éramos pequeños, pues, no había Internet, pero es igual, es que eran otras herramientas, los libros, me da igual, un libro en papel, o sea, cuando yo era pequeña, un libro en papel es lo mismo que para ellos ahora es Internet, además yo ahora tengo hijos que están estudiando, y claro, yo en casa yo no tengo, en casa había la famosa enciclopedia, aquello de los 40 volúmenes o no sé cuántos.

ENTREVISTADORA: Sí....por supuesto.

PROFESORA: ¡Claro! Mis hijos ahora se van a Internet. En casa hay diccionarios y hay libros de diferentes, pero no hay una enciclopedia, ya no nos ayuda una enciclopedia, perfecto. Tienes 6 estanterías en el salón que no están ocupadas, pero no, pero claro, es decir, el libro, esa enciclopedia, los libros eran herramientas también; ¡Claro! Al final, si tú tienes una enciclopedia en casa de 40 volúmenes, pero tú no la coges, tú no lo lees, tú no buscas la entrada, tú no tal, no te sirve para nada. Si tú te acostumbras a hacer eso, si tú te acostumbras a leer, si tú... ,o sea, te acabas formando, porque el pensamiento crítico no nacemos con él, hay que formarlo.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, hay que construirlo cada día.

PROFESORA: ¡Claro! Entonces, si tú no lo formas, ¿Qué más te da tener el mundo a un golpe de clic? Es que tienen el mundo a un movimiento de dedo, pero no saben por dónde meterle mano. Tú les ves... aquí, en una facultad como esta, en la que ellos necesitan muchos referentes y un proyecto y tal, la idea, el concepto, no sé qué, y que una de las primeras cosas que tienen que hacer es, como una fase de investigación de

buscar referentes ¿no?, para empezar, voy a hacer un no sé qué, bueno ... a veces que ya los tengo en segundo, y en proyectos hacen también un proyecto sobre la silla.

Yo les hago Teoría e Historia del Diseño después de la segunda guerra mundial, claro, les hablo de muchos diseñadores y demás, tipos de silla, les hablo del concepto, el otro día también en clase les hablaba de los años 60, del sillón este Blow, que les decía: “Esto es sentarse en aire”, bueno, son éstos que ahora te encuentras en todas las tiendas unos sillones de éstos, que ahora te encuentras para las piscinas, que la gente es así, pero esto en los años 60, un diseñador, bueno, dándole vueltas, y por la sociedad que eran como una sociedad también como muy voluble, muy tal, ¡Claro!, años 60 todas las revoluciones y demás; claro, yo les decía, aquí el diseñador lo que tenía era...estaba representando con este sillón la sociedad, y esto al fin y al cabo es sentarse en aire. Esto en los años sesenta, además les hablaba de Breuer en los años treinta con la silla La Basili, con las partes metálicas cuando las sillas entonces eran de madera, y no se concebía que una silla fuese de un material que no fuese madera, y tal, y les explicaba cómo él hizo toda una teoría y tal, claro ya en los años 20-30, y Breuer acaba diciendo: “y algún día en un futuro, nos sentaremos en aire”. Y yo les decía, pues Breuer no estaba, o sea, lo dijo, fue una paranoia mental Breuer, pero fíjate, en los años 60 no mucho tiempo después, varias décadas después, acaban haciendo una silla en la que te sientas en aire ¿No?

Estas historias que además tienen qué ver con el contexto y demás, tú, por ejemplo, cuando haces una silla vamos a hacer una silla, y el profesor en proyecto les da, pues un *briefing*, yo que sé, vamos a actualizar estos materiales o irnos a buscar materiales nuevos, yo qué sé, les da unas pautas, un *briefing*... Vamos a buscar referentes... ¿Qué hacen? Se meten en Instagram y en Pinterest, entonces claro, son todo imágenes, pam pam, pam, ¡Vale! Millones de sillas, y dices ¡Vale!, ¿Pero tú entiendes que esta silla es del XIX, que esta silla es de mediados del XX, que esta silla...? ¿Por qué de repente empiezan a aparecer sillas en plástico? ¿Tú entiendes todo? “No”. Son referentes de fotos, o sea, son referentes visuales, visuales, y a la que les explicas ¡No!, pero esto... e intentas entrar, profundizar es cuando ¡Uf! Es como que ¡Uf, espera, espera, espera...! Es ahí donde yo veo que estamos fallando. ¿En qué? No lo sé. No lo sé, estamos fallando. Y esto no es ni a causa, ni consecuencia de la tecnología, ni mucho menos, o sea, la

tecnología es un arma maravillosa que tenemos ahí, que la usamos, pero yo creo que no la sabemos usar. O no la usamos como debiéramos.

ENTREVISTADORA: Son muy importantes todas esas reflexiones que estás hablando Gloria, porque cuando hablas que en algo estamos fallando, es que hace falta tener una formación, no es una formación de cómo utilizar técnicamente una herramienta, sino saber para qué sirve y como utilizarla.

PROFESORA: El uso...

ENTREVISTADORA: Hay que tener algo que ayude al profesor a pensar en cómo utilizar, y que la tecnología venga de alguna manera también para fomentar el pensamiento crítico.

PROFESORA: Habría que unirlo. Yo no sé muy bien cómo. Pero claro, a mí no, que es lo que tú dices, o sea, utilizar esa tecnología, si ellos además saben hacerlo mucho mejor que nosotros, o sea, además es que yo creo que ya es un gen, o sea yo creo que ya ahora nacen con un gen que nosotros no teníamos, es decir, yo mis hijos, que además no, o sea, de repente tú estás ahí con el móvil intentando hacer no sé qué, y te dice “¡dame!”, y no ha cogido el móvil en su vida y te lo hace, y dices pero...

ENTREVISTADORA: Creo eso, pienso también que hay una evolución de la especie.

PROFESORA: ¡Sí, sí! (ríe), yo creo que también.

ENTREVISTADORA: Viene con alguna cosa, porque es impresionante.

PROFESORA: Claro, no, dices, a ver... pero ¿Qué has hecho? ¡Jo mamá!, ... ¡Ah! pues vale. sí, sí, dices, aquí ha habido un salto generacional. O sea, efectivamente yo, creo que ha evolucionado y que hay un gen que yo no tengo, o sea, mis hijos tienen un gen que yo no tengo. Pero claro, luego es el uso. Ellos dominan cómo utilizarla, pero no saben darle un buen uso. Y, es más, yo creo, y yo soy la primera que no sé darle un buen uso, porque

yo creo que tiene un potencial brutal, pero yo creo que nos perdemos en tonterías, y entonces yo creo que no somos capaces de darle todo el uso, pues que debiera ¿No? Y también, racionalizarlo ¿No?, ¿Y en qué momento? Oye, pues a lo mejor, pues eso, yo qué sé, en esta clase viene estupendo un juego de gamificación o no sé qué, y en esta clase no ¿Sabes? Yo también un día hablaba, no me acuerdo ya con quién, decía “Bueno, pero una de las maneras, desde siempre, no sé, las maneras tradicionales absolutamente de toda la vida, desde hace siglos, de transmisión del conocimiento, de la cultura, de las tradiciones, de todo, es la transmisión oral”. O sea, nos hemos ido pasando desde las propias tradiciones, desde las familiares, las de un pueblo, las de... de manera oral, porque no había otra.

Y, de hecho, hace años, bueno claro, los años 60 que empiezan todos los antropólogos a registrarlo porque de repente estamos perdiendo canciones, estamos perdiendo mucha cultura popular de la cultura inmaterial, porque no está registrada de manera material, porque no existe una materia, y bueno, yo no digo que sea la única manera, pero puede ser una de ellas, es decir, yo la impresión que tengo es que como estamos en un momento hiper tecnológico, la tecnología no tiene que invalidar las demás opciones, claro y dices ¿Y por qué no pueden convivir?

ENTREVISTADORA: Exacto, exacto.

PROFESORA: Es como siempre digo: “¿A quién quieres más, a papá o a mamá?” Bueno, ¿Y por qué tengo que querer a uno más?, ¿Por qué no puedo querer a los dos? Esto igual es culpa mía, yo me acuerdo también desde pequeña que ¿Qué color te gusta más? Digo, pues es que a mí hay varios que me gustan.

ENTREVISTADORA: Depende del momento.

PROFESORA: Claro, ¿Qué pasa? ¿Qué hay una ley que te impida que te gusten varios colores? ¿Hay una ley por la que tengas que elegir o esto o esto? ¡No! O sea, pueden convivir. Puede convivir una clase más tradicional con otra ¿No?, Y un día les haces una clase más tradicional y otro día, pues un juego de gamificación, yo qué sé.

ENTREVISTADORA: Incluso la propia formación pedagógica podría también incluir la tecnología desde otra perspectiva.

PROFESORA: Sí.

ENTREVISTADORA: La propia formación pedagógica porque no es incluir la tecnología en el sentido de “vamos a poner la tecnología, porque en la modernidad las cosas están así: Hay que tener tecnología. Hay que tener tecnología.” ¡No! sino ¿De qué manera dentro de tu clase o con el contenido que utilizas puedes añadir una herramienta? ¿Cómo puedes hacer eso? ¿Cuál sería la mejor herramienta para este contenido? ¿Cuál sería la mejor herramienta para trabajar tales puntos de la Historia del Arte? Y eso es formación. Y eso es pensar ¿sabes?

PROFESORA: Claro, sí, sí.

ENTREVISTADORA: Y eso pedagógico, es crítico, sino las personas empiezan a actuar como has dicho tú, con un clic, todo es un clic, y no es así.

PROFESORA: Claro, no y, además que esto también comporte cierta... no sé cómo decirlo, cierta transversalidad, es decir, en una facultad como esta en la que además, pues eso, tiene aprobadas estas asignaturas más de pensar, más conceptuales, más teóricas, más proyectuales y demás, también a ellos, a los propios alumnos les cuesta en el momento en el que tú a lo mejor... ellos funcionan como por estereotipos, o sea, tenemos la asignatura de Teoría e Historia del Arte, de Teoría e Historia del Diseño, es una asignatura teórica, la profesora tiene que venir y nos tiene que soltar el rollo y se acaba la clase. Entonces cuando tú llegas y les dices: “A ver, vamos... poneros en grupo, vamos a hacer tal”, les das unos parámetros, tenéis que hacer... ¡No, no, no!, es como que a mí me han llegado a decir, “¡No, no, no!” tú explícanos lo que nos tengas que explicar... que dices, a ver.

ENTREVISTADORA: ¡No me lo puedo creer!

PROFESORA: Sí, sí, sí... yo a veces es que dices, claro, y chicos que yo no quiero hablar una hora y media cada día, o sea, habrá algún día, porque además les digo “a mí me cuesta callar” y luego además, como me gusta lo que imparto, pues digo, pero yo os prometo que voy a hacer un... tengo el firme propósito de no estar, o sea, algún día seguro que os voy a estar la hora y media hablando porque no me voy a poder callar, pero bueno, tengo preparadas dinámicas y todo. Y ellos como que ya se empiezan a poner nerviosos, es decir, no, no, no... A veces les dices, porque ya tienes gente de edad, o ya tienes gente de tal, bueno esto, hacedme un vídeo, tenemos este concepto, los trabajas tal, hacedme un vídeo y es como “No, esto no, esto se hace en proyectos, pero en Teoría no”.

Por eso te digo, que es que... yo lo que me estoy encontrando, es que es una generación que... es curioso, que a pesar de que tienen eso, tienen el mundo a su alcance, pero ya no por Internet o por la tecnología, sino porque a veces les digo: ¡Jolines! Vamos, pilló yo con 20 años los viajes “lowcost”, claro, ahora se van casi a cualquier país, por 50 euros. Claro, yo en mi época con una mochila y viajando en trenes y en autobuses por Europa y durmiendo en las estaciones. Y no, y no... tienen muchas cosas a su alcance, pero no alargan lo brazos.

ENTREVISTADORA: Tienen una cierta comodidad con la vida, que eso creo yo, que es el mal uso de tantas herramientas, de tener tantas posibilidades, de estar sentado, coger el móvil y quedar ‘chum chum chum’ que antes no era así, eso lo observo con mis sobrinos también. Parece que ellos no tienen tantas aspiraciones, deseos, objetivos. Es como has dicho tú, hay algo que no se está haciendo bien, estamos fallando en algo.

PROFESORA: Hay algo que estamos haciendo mal, y yo aquí me pongo como madre, ¿eh?...

ENTREVISTADORA: Sí, no solo en la educación, las instituciones de una manera general: familia, escuela, sociedad, Estados ¿Sabes?

PROFESORA: Yo, hay algo, no lo sé, que no sé qué es, pero hay algo que dices, en algún momento algo se nos ha ido de las manos, porque estás viendo que son chavales que lo tienen absolutamente todo a su alcance y no lo cogen, y no lo cogen. ¿Comodidad, o....? Es que no lo sé.

ENTREVISTADORA: ¡Ah sí! Y una cosa que me ocurrió ahora que creo que hace falta en este punto. La llegada de la tecnología, el mundo digital, la necesidad de desarrollar las competencias digitales, todo eso ha llegado y se fue rompiendo algunos paradigmas, ¿No?, y eso trajo mucho impacto. La relación tiempo-espacio ahora es muy relativa.

PROFESORA: Es que no existe.

ENTREVISTADORA: Hoy desperté con varios mensajes de mis sobrinos en mi móvil, la distancia se relativiza; el tiempo, lo que se tarda para hacer las cosas es menos, entonces, hay un cambio, hay un cambio no solo concreto como subjetivo, que a veces nos cuesta adaptarnos. La sensación que tengo y que me ocurre ahora, es que nosotros no estábamos preparados para eso y no sabemos preparar a los alumnos, y cuando los dejamos sueltos, ellos van a su ritmo a la velocidad de su edad, de lo que se impone a ellos. La sociedad tampoco estaba preparada entonces así, no sé si es porque soy educadora, me da un sentimiento de que está más en nuestras manos que en las manos de la propia familia, porque veo que la familia, de manera general, delega a la escuela la función de educar. Son pocas las familias que hacen diferente, con todo respeto a ti que eres madre, pero veo que tienes este tipo de preocupación.

PROFESORA: No, la escuela no educa, no tiene que educar, o sea, tiene que acompañar.

ENTREVISTADORA: No educa, pero tenemos una responsabilidad grande con ellos, incluso con la familia también y con el aprendizaje.

PROFESORA: Sí, pero yo esto lo veo, bueno, yo comparto lo que dices, lo que pasa es que yo aquí, lo que pienso es... Bueno, quizás, si quien está fallando es la familia, quien tendría que moverse y quien tendría que reaccionar es la familia.

ENTREVISTADORA: Claro, no, por supuesto.

PROFESORA: Claro, es decir, ahora los educadores no podéis coger el rol de educador y de familia, porque entonces, claro...

ENTREVISTADORA: No, no. Pero es un conjunto de cosas.

PROFESORA: Es un conjunto. Lo ideal sería que todo fuese al unísono ¿no? y que tanto la familia como los educadores fuesen de la mano y tuviesen un diálogo y pudiesen ir juntos, eso es lo ideal. Lo que pasa es que yo creo es que no se está produciendo. Yo creo que no se está produciendo.

ENTREVISTADORA: Gloria, una duda. ¿Has tenido una formación pedagógica en la carrera?

¿Qué cuestiones y reflexiones tienes acerca del tema?

PROFESORA: No. Yo hice, bueno, lo que ahora es el máster de profesorado, que ahora son dos años, en su día cuando yo estudié era un curso, era un curso de unos meses que además incluso hacías unas prácticas, pero estaba muy mal montado, era un sacacuartos, es decir, era para que te apuntases, para que pagases el curso, porque yo ahí no aprendí nada.

No aprendí nada, es decir, yo, cuando lo acabé en la facultad, empecé a hacer doctorado, cuando empecé con los cursos de doctorado, que entonces también funcionaban de manera distinta, él que luego fue mi director de tesis tenían un proyecto de investigación en la facultad, yo estudié en la Autónoma de Barcelona, y él mismo fue el que me dijo, oye mira, tenemos este proyecto de investigación, este año ya están las becas y tal, para el año que viene se podría pedir beca, pero bueno, si a ti te interesa, pues a nosotros nos vendría bien que, ya nos interesaría que tú trabajases con nosotros y tal, y bueno, pues a cambio pues sí claro, yo hice también muchos de estos viajes; me pagaban en viajes, en otro tipo de cosas ,pero bueno, yo también aprendí mucho porque claro,

tienes un contacto claro, en una máquina, en arte medieval, de hecho, bueno, murió hace unos años pero ha sido él.

Entonces, claro, yo hice mi formación básicamente más allá de la carrera, luego era puramente investigación, investigación, investigación, y luego empiezas a hacer clases en la facultad porque de repente pues eso, tu director está tres días en un congreso y haces tú las sustituciones y luego también tuve una beca y empecé a tener contratos, de profesor asociado y demás, y entonces vas aprendiendo sobre la marcha.

Las primeras clases son un desastre, bueno, no es que las demás no lo fuesen, pero quiero decir, que al final acabas, prueba-error y de repente sales un día de clases y dices, hoy ha sido un desastre, pues a lo mejor esto que he hecho, pues no lo vuelvo a hacer o lo hago de otra manera, o yo que sé Intentas, al final es yo como he aprendido. Con todo lo malo que eso tiene porque a veces vas con vicios adquiridos y claro, es muy complicado, muy complicado que alguien también, porque además tú haces la clase y haces la clase solo y tal, que alguien te pueda decir... Sí que es cierto qué a mí, por ejemplo, una cosa que me suelen decir mucho los alumnos, así como me dicen, es que hablas mucho, das mucha información y a veces, además vas muy rápido con lo cual, nos perdemos. Pero luego sí que es cierto que también otras cosas que me suelen decir es que soy como muy pedagógica, que explico las cosas como muy, y muchas veces me dicen...

ENTREVISTADORA: De manera muy didáctica...

PROFESORA: Sí. No, es que lo explicas como muy claro, empiezas tal, el contexto, esto, tal, pasó esto, luego nos encontramos con esto y tal y sí que es cierto que me suelen decir no, se entiende muy bien lo que dices, eso sí, pero no lo hago ni no lo hago, sale, no sé cómo decirlo. Nadie me ha enseñado a hacer clases, ni nadie me ha enseñado a introducir la tecnología en mis clases; entonces claro, lo haces, porque llega un momento en que lo tienes que hacer, y porque además son herramientas que a mí me han ido muy bien. El otro día hacíamos la broma cuando estábamos todos, de lo de las diapositivas y el PowerPoint, claro, es que yo empecé a hacer clases con diapositivas, con el carro de las diapositivas, claro, yo empecé además en Historia del Arte, el soporte, eso...

ENTREVISTADORA: Yo empecé con las transparencias... y ordenaba en una carpeta para cada clase.

PROFESORA: Claro, para Historia del arte, el soporte de las imágenes es crucial, es decir, no puedes explicar determinadas cosas si los chavales no lo han visto en su vida, y no se lo proyectas y no lo ven, pero claro, con los carros aquellos ¿No? que además hacíamos la broma que yo soy como soy, las numeraba con lápiz para poder borrar porque igual en otra clase utilizabas algunas y no todas, porque si se te caían del carro que tampoco era muy extraño que a lo mejor tropezases, yo que sé y se pudiese caer, se desparramaba y claro, ponte tú a organizarlas. Y claro, organizar, poner el orden de las diapositivas era estructurarte la clase. Claro tú tenías la clase, tú tenías tu guión

ENTREVISTADORA: Tenía un objetivo previo ¿No?

PROFESORA: Claro.

ENTREVISTADORA: Sabes el contenido, voy a hacerlo de esta manera...

PROFESORA: La clase es de esto, ¿de qué les hablo?, tal, vale, les hablo de esto, de esto, ¿Qué ejemplos les pongo? Pues les pongo estas pinturas o le pongo la catedral de no sé qué, es decir, había un orden, o sea, estaba estructurado; si se te caían, ya la hemos liado, (risas); ahora claro, ahora vas con un Powerpoint que es mucho más cómodo obviamente, en el que tú además puedes hacer y deshacer, en el que además puedes...

ENTREVISTADORA: Puedes poner movimientos...

PROFESORA: Claro, puedes poner movimientos, puedes poner links, puedes poner vídeos, puedes poner absolutamente de todo ¿No? Y además es curioso, porque ellos, que han crecido como han crecido, en la cultura que han crecido, yo ahora mismo, con las mismas imágenes si un día aparezco en clase con el proyector de diapositivas, aunque

les ponga exactamente las mismas imágenes, se cortocircuitan. Porque ya es un algo extraño que no... que no....

ENTREVISTADORA: Como si inconscientemente estuvieran conectados con otro tipo de aparato, de herramienta.

PROFESORA: Claro, para ellos el Powerpoint es algo como habitual, como cotidiano.

ENTREVISTADORA: Y algunos alumnos critican el Powerpoint porque ahora hay el Prezzi que es mejor, que tiene más movimiento.

PROFESORA: Sí, sí, pero claro, es que mi hijo de 12 años ya hace presentaciones con.... No, ellos tienen, ahora no me acuerdo cómo se llama porque ellos van con una Tablet de Apple y tienen un programa específico de la Tablet, porque en el colegio lo que sí que hicieron es cerrarlo todo para que ellos tampoco puedan entrar. Pero claro, tiene unas historias, además, escogieron a Apple, porque es el más seguro, estamos en preadolescencia, que no se metan donde no se tienen que meter, y esta serie de cosas, pues, aun así, hay alumnos que la han *hackeado* y que se meten; es decir, dices es que contra esto ¿Cómo...? Claro, es lo que te decía antes, o sea, tienen un gen, tienen un gen. Digo, algunos de estos se van a ganar la vida como hackers, porque claro, es que tienen un don. Claro, a mí me dejas con esa Tablet, ya me puedes dejar un mes y que me vaya la vida en ello, que soy incapaz de hacerlo.

ENTREVISTADORA: Hay estudios que dicen que los ya nacen en este entorno y se forman en este entorno son digitalizados, pero creo que hay algo que es genético, a veces es un niño de pueblo que no convive tanto en un entorno tecnológico y tiene una destreza increíble.

PROFESORA: Lo que está claro es, a mí que me gusta mucho hablar con los alumnos, y además, claro, en estos últimos años incluso les digo y yo soy muy cercana a ellos y tal, y yo creo que ellos también se sienten más o menos a gusto conmigo, y a veces les digo, a ver, siempre les digo venga va, ahora os explico una historia de la abuela cebolleta,

digo, va; y les explico y tal, y siempre les pregunto ¿Cómo hacéis esto, cómo... tal? Y no, y la verdad es que a veces te explican y demás, y un día yo hablaba con unos alumnos con lo del WhatsApp y tal, y digo, “¡Ay por favor! Estáis tonteando con el WhatsApp”, si es que no, y tal... y hablábamos y me decían, "No, es que hablamos", ¿Cómo que habláis?”, digo a ver, el Whatsapp sirve para, claro, les hice la broma, digo, “¡Eh! Que yo a mi edad también tengo grupos de WhatsApp de amigos ¿Qué os pensáis, ¿no?” Les hago la broma, lo que pasa es que yo, claro, yo a las amigas, además tengo un grupo de amigas de toda la vida del colegio, que de tanto en tanto, Whatsapp: "¿Cómo vais?, ¿Cómo no vais? Oye, ¿Cuándo quedamos para comer?", y de tanto en tanto quedamos, y tal, no sé qué. Y claro, me miran y dicen ¡No!, ¿Para qué lo utilizan? dice, para hablar. Digo no, pero habláis, quedáis, y luego... "¡No!" Claro, y yo pensaba, digo, “¿Pero sois capaces de mantener una conversación?”, y me decían, "Sí, claro".

ENTREVISTADORA: Yo lo consigo a través de audio... si grabo audio, yo consigo mantener la conversación, pero escribiendo, me cansa un poco.

PROFESORA: No, bueno, ellos con audio y escribiendo, ¡Da igual!, pero claro, ellos me decían, y claro, aquí es donde dije ya hay un cambio. Es decir, yo no concibo tener una conversación con una amiga por Whatsapp, sea audio o sea escrito, da igual

ENTREVISTADORA: Eso es verdad, una conversación profunda, de pensar y reflexionar...es complicado.

PROFESORA: O sea, yo lo que hago con Whatsapp es quedar "Hola Montse, qué tal, oye ¿El sábado cómo lo tienes? Bien, no, sí, vale, oye, quedamos, nos tomamos un café y charlamos"... ¡Vale! y entonces, el sábado quedas, te tomas el café, o quedamos, y digo, somos un grupo, comemos y nos contamos, y nos reímos, y recordamos... "¿Os recordáis aquella vez en la playa, que no sé qué y tal...?" y te cuentas "no, ¿Y qué tal los niños... qué tal...?", ¡Vale! Pero no, esto ellos lo hacen a través del WhatsApp, digo, ¿O sea que ya no quedáis para hacer la cerveza?, "No". Claro, por eso digo, ¿ves? aquí ha habido ya un cambio.

ENTREVISTADORA: Sí, hay una falta de necesidad de estar delante del otro, de mirarse hacia los ojos, de escuchar, de acoger.

PROFESORA: Es que ellos no tienen esa necesidad.

Transcripción discusión PROFESORA (Isamélia Santos)

A: Gloria

Institución: ESDI

Fecha: 21 de Mayo de 2018

Duración: 46:12

ENTREVISTADORA: Hoy 21 de mayo de 2018, estoy aquí con la profesora Gloria en la ESDI, vamos a tener nuestro segundo encuentro para la entrevista Historias de Vida. empezando.

PROFESORA: Bueno, en cuanto a la formación recibida, creo que ya lo comentamos un poco, yo vengo de las letras puras, y también de unos años en los que yo acabé la carrera sin ordenador, pero no porque no quisiera, sino porque no existían, no íbamos con los portátiles. Justo al acabar la carrera, fue cuando, de hecho, lo utilicé con la tesina y los trabajos de doctorado y tal ya los hacía con el ordenador, con un ordenador de casa, el portátil era como impensable, pero bueno, entonces no he tenido.... Lo que yo sé del ámbito digital, pues lo he ido aprendiendo con el tiempo, y era lo que comentábamos de una manera muy autodidacta, he hecho algún curso y alguna cosa, pero al final siempre es... Y luego al final aprendes lo que necesitas para más o menos tu día, o como mínimo, el conocimiento básico. Pero sí que es cierto que seguramente podríamos más. El problema es lo de siempre, que el día a día siempre nos come, que hay... bueno, que es complicado, y luego también, depende de las instituciones. Yo cuando estaba en la Universidad de las Islas Baleares, sí que la formación del profesorado, no sé muy bien si estaba mejor ... a veces también es un poco depende de las personas, que deciden estas cosas, que a lo mejor, son más pro formación del profesorado, o no, o que, y es cierto que había muchos cursos, que te podías apuntar y prácticamente si querías, casi todas las semanas, desde luego todos los meses tenías cursos de diferentes tipos para hacer, o sea, lo potenciaban mucho.

Desde que salí de allí y cuando llegué a ESDI. Esto es una carrera en la que se mezclan las cuestiones “documanísticas” y sociales con las tecnológicas, porque el diseño al final, y nosotros en ESDI, tenemos una visión del diseño muy humanística, pero esto se

entremezcla con toda la cuestión tecnológica, los diseñadores necesitan conocer la tecnología, y además, el problema incluso aquí que tenemos es, a nivel pienso presupuestario ahora, es que, yo que sé... los de producto necesitan un tipo de software, y los softwares hoy en día es ese, con el que se trabaja, pero dentro de tres años es otro, con lo cual otra vez hay que ir cambiando, es un mundo en ese sentido muy cambiante, pero es cierto, como yo estoy en las asignaturas humanísticas, es cierto que yo no necesito controlar determinados softwares, que sí que necesita un diseñador. También es cierto que, a mí, por ejemplo, y es una cosa que también he comentado en alguna ocasión con los profesores, incluso con el Director General, y con la gente de la Fundación, que, a mí como profesora, aunque yo no necesite enseñar un Photoshop o hacer determinadas cosas, pero a mí sí que me gusta. Yo creo que estaría bien que yo lo pudiera conocer.

ENTREVISTADORA: Entonces una formación en este ámbito te hace falta.

PROFESORA: Yo creo que no me vendría mal, o sea, no es imprescindible, porque yo no enseño nada que esté relacionado con eso, pero yo creo, creo que, si tuviese ese conocimiento, a lo mejor, mi perspectiva de mi parte más humanística no cambiaba, pero sí que a lo mejor...

ENTREVISTADORA: Una mayoría de valores.

PROFESORA: Sí, sí. Entonces, sí que es cierto qué a mí, de hecho, yo también empecé, y ¡Hombre! Yo lo que he hecho es hablar mucho con los profesores y demás. Pasa que también una herramienta, un software tienes que usarlo, te tienen que enseñar, o te tienes que poner, tampoco es... Pero sí que es cierto que yo a veces pensaba ¡Hombre! que pudiésemos ir incluso escaparte de alguna clase, o de alguna asignatura, ¡Claro! Lo tienes que hacer de manera continua, y es muy complicado porque a lo mejor hay algunas semanas que puedes, pero, a la tercera semana tienes una reunión, o tienes alguna cosa, no vas a dejar la reunión por ir a clase, Pero sí que es cierto que yo creo que eso nos... a los que no tenemos ese conocimiento de la casa, yo creo que sí nos añadiría valor.

ENTREVISTADORA: Sí. Y creo que si la institución, pienso yo, pone este conocimiento, esta formación como algo que es parte de la institución, como una reunión, por ejemplo, es una cosa que ya estaría en tu carga horaria.

PROFESORA: Sí.

ENTREVISTADORA: Por ejemplo, si no puedes faltar a una reunión pedagógica porque es una reunión institucional, si la formación también es vista como algo institucional, es algo que hace parte de tus horas de trabajo.

PROFESORA: Sí, sí.

ENTREVISTADORA: Es un compromiso que la institución ha de tener.

PROFESORA: Sí, sí.

ENTREVISTADORA: Porque para el profesor es complicado pensar en más un horario para hacer otras cosas con tantas demandas, pero si la formación es una cuestión institucional, es algo que hace parte de su trabajo y de su contrato laboral.

PROFESORA: ¡Sí! De hecho, yo ahora, en los cursos de verano, que se están haciendo y ya están diseñados y demás, sí que hay muchas cosas que son muy del ámbito digital, y sí que es cierto, que quería y el otro día lo pensé, quería preguntar a ver hasta qué punto.... ¡Claro! Una persona sin conocimientos, o con unos conocimientos mínimos podría porque esto sí que va a ser entre finales de junio o primeros de julio, que ya no hay clases, y ya también uno puede... y también alguna hora quería plantearlo a la institución de decir: "Oye, si en este curso puedo" Es decir, no voy a molestar al resto de alumnos, a lo mejor si todos vienen con un nivel muy alto, pues yo estoy fuera de lugar, pero si no, hasta qué punto, o sea, no pueda ser una formación de una persona de fuera, una persona una semana, porque yo creo que esto sí siempre va a aportar, siempre va a aportar, pero bueno, en ello estamos, en ello estamos.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, esto me parece bien.

Gloria, cuando hablas.... “es que no necesito tanto de..., a lo mejor no necesito tanto, pero me vendría bien”, a ver estoy haciendo una reflexión, cuando piensas que no necesito tanto de esto o de aquello, pero hay que pensar que es una cuestión de tu desarrollo profesional docente. En el momento en que tienes el conocimiento de más herramientas y de cómo utilizarlas de manera más pedagógica, porque la herramienta es también todo el sentido y función que la das a ella. Este conocimiento digital y tecnológico sería algo que podría dar un salto cualitativo en tu carrera ¿No? ¿Cómo ves eso?

PROFESORA: Sí, sí, sí. Yo cuando digo que no la necesito, es, por ejemplo. Aquí les enseñamos a los a hacer una página web, ¿Vale? Yo, si pienso en las asignaturas que les imparto, y en los conocimientos que les tengo que transmitir, no necesito saber hacer una página web.

ENTREVISTADORA: Entiendo.

PROFESORA: No necesito. Cuando yo digo que no lo necesito, a lo mejor me vendría mejor un curso o una formación más sobre metodologías docentes, seguro. Ahora, lo que pasa... es que ya que estás en una carrera como ésta, si yo tengo la posibilidad o la oportunidad de que me enseñen, no me hace falta, yo no me voy a dedicar a hacer páginas web, pero de que me enseñen un poco como funciona ese mundo, yo creo que me aportaría valores, yo creo que me aportaría valor también, de alguna manera, no lo sé cómo decirlo, estaría como más cercana a ellos, o entendería mejor sus mecanismos, de tal manera, que... yo no lo sé si a lo mejor se puede uno plantear en mi asignatura, hacer con ellos una página web, la asignatura es Historia del Diseño 2. No, no lo sé, pero cuando no tienes los conocimientos, no lo ves. Cuando tienes los conocimientos, ves las maneras de....no lo sé. Pero, en todo caso, yo les puedo enseñar los contenidos de la asignatura, intentar que tengan las competencias que tienen que adquirir y demás sin saber páginas web. Yo no necesito para eso usar páginas web. ¿Me va a hacer daño saber? ¡No! Yo creo que todo, siempre está bien.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESORA: A eso me refería, es decir, si dices ¡Bueno!, ¿Qué te va a ir mejor? ¿Un curso sobre páginas web o un curso de metodología e inserción de las Tics en la docencia? Pues seguramente lo segundo, seguramente el curso de formación sobre páginas web, a lo mejor le viene bien a otro profesor que está haciendo proyectos, o está haciendo otra asignatura. ¿Entiendes?

ENTREVISTADORA: Entiendo.

PROFESORA: Es en este sentido, ahora yo pienso que todo lo que podamos saber en ese sentido... Al final el conocimiento si lo tienes, eres capaz de sacarle partido por algún lado.

ENTREVISTADORA: Y transformarlo de alguna manera...

PROFESORA: Efectivamente, efectivamente. No lo sé, a lo mejor, me lo estoy inventando, si supiese hacer páginas web, no lo sé, a lo mejor si se podría hacer con la asignatura una especie de blog y que los chavales colgasen... No lo sé, ¿Me entiendes? Es decir, como no lo puedo hacer, pues ya ni me lo planteo.

ENTREVISTADORA: Exacto.

PROFESORA: Pero si tuviese ese conocimiento, pues a lo mejor diría ¿Cómo puedo aplicar yo los conocimientos que tengo de hacer una página web a los chavales y a que ellos entiendan mejor, o que ellos lleguen... ¡Bueno, pues sí!

ENTREVISTADORA: Cuando has hablado eso de la página web, yo pensaba exacto en un blog, porque es una herramienta en la que los alumnos pueden participar y adaptarla a cualquier contenido, por ejemplo, una vez en la Escuela de Brasil, planteamos un trabajo transversal e interdisciplinar con algunas asignaturas e la profesora de portugués, de

lenguas y de historia, hicieron un blog junto con los alumnos, fue un trabajo muy bonito. Y desde el punto de vista digital es muy sencillo.

PROFESORA: Sí, seguramente debe de ser muy fácil.

ENTREVISTADORA: Exacto, pero es que a veces, esto de la velocidad de la tecnología, con cosas más elaboradas a cada día te deja perdida, un blog es sencillo de hacer, pero es una herramienta buenísima y tiene el mismo valor de una página web desde el punto de vista pedagógico.

PROFESORA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADORA: Para la función pedagógica no hay que pensar siempre en lo más *high tech*, sino lo más efectivo

PROFESORA: Pero es lo que comentábamos el otro día. Que es lo que te decía, yo, la tecnología por la tecnología no me interesa.

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! Tiene que ser algo que añade valor a tus contenidos, a tus prácticas.

PROFESORA: Y qué en este caso, seguramente es como les enganchas a ello, porque al final un blog, es que acaban escribiendo.... Me da igual que lo hagan en un ordenador. Al final ellos acaban escribiendo sobre unos contenidos, primero tienen que hacer el ejercicio. Lo que pasa es que puede ser lo mismo que si tú les dices pues la próxima semana me traéis, o me enviáis, porque ya casi nadie te trae papel.

ENTREVISTADORA: Ahora lo envían por correo.

PROFESORA: Me enviáis por correo una... pues eso, una reflexión o lo que sea sobre este tema, tú les das las pautas, y ellos te escriben cuatro páginas, o lo que sea, y es lo mismo, eso luego lo pondrían en un blog. Lo que pasa que sí que es cierto, en esta generación

que es tanta, si tú les dices esto, es como ¡Buf! Hay que hacerlo, y a lo mejor si tú les dices que hagan eso mismo para colgarlo en un blog, a lo mejor ellos están más contentos, y van a hacer el mismo trabajo, ¡Bueno! Es un poco engañarles.

ENTREVISTADORA: Sí. Bueno, es lo que es más seductor para ellos.

PROFESORA: Sí, sí, y ellos que viven en esta sociedad en la que tal, pues, a lo mejor para ellos eso es más seductor. Bueno, pues si de esa manera lo van a hacer más contentos, lo van a hacer mejor o tal, bueno, pues lo hacemos en formato de blog, me da igual. Pero claro, es eso, es que al final, el trabajo que hay detrás es el mismo, que si te lo envían.

ENTREVISTADORA: ¡Y así está! Y eso que hablas es muy importante, es que ellos se pondrán más contentos para hacer el mismo trabajo, entonces es un punto de la tecnología que veo que es muy importante.

PROFESORA: Sí.

ENTREVISTADORA: Que es un valor añadido para tu desarrollo profesional como docente, porque estamos inmersos en este mundo, no hace falta que sea en esta velocidad y que nos pongamos como especialistas, pero es algo que de hecho hace falta. Yo para hacer un blog, quedo con mi sobrina en el Skype y preguntando “hay tiene que poner eso, tiene que poner aquello, y cómo lo hago”. Y es una cosa muy sencilla, pero yo tuve dificultad.

PROFESORA: ¡Claro! No, por eso yo te decía.

ENTREVISTADORA: Hice uno en la Autónoma una vez en el doctorado, que las chicas de la cajera, que me enseñaron, que estaban en la biblioteca y yo les preguntaba todo.

PROFESORA: Sí, sí. No y seguro, Claro, allí es lo que te comentaba que es el problema del día a día, porque es que, claro, dices “Bueno, si ahora me estoy” Me lo invento. Es

que no tengo ni idea, debe ser una cosa muy sencilla, pero bueno, todo es muy fácil cuando lo sabes, cuando no lo sabes, todo tiene su qué. A lo mejor te estás yo que sé, tres días, no lo sé, mirando como de manera autodidacta, mirando cómo se hace eso, pero claro, dices “Es que debo tener el contenido”.

Es lo que decía el otro día, o sea, a mí, si hacemos un blog para hacer el tonto, pues es que no me aporta nada, es decir, para mí lo importante es el contenido. Para mí lo importante es que ellos aprendan cómo, después en el caso de la asignatura que estoy dando ahora. Cómo después de la 2ª Mundial cambian una serie de paradigmas, y el diseño se plantea cambiar también en cuestiones de funciones, en cuestiones de materiales, en cuestiones de innovación, etc., etc. Y, además, cómo eso se puede traer hasta el hoy y se puede ver en paralelo. Pero, es decir, si a veces, además ¡Claro! Tú lo sabes, que también, el conocimiento no es ... no se para, si no que van surgiendo nuevas cosas, van surgiendo nuevos estudios, es decir, que todos los años, el programa es el mismo, pero yo no todos los años cuento lo mismo, siempre todos los años hay alguna novedad, alguna cosa, has leído algún artículo, has leído algo, y siempre cambias, cambias la estructura ¡Bueno, entonces, claro! El tiempo que necesitas para eso... a no ser que te pongan en la agenda, pues esta semana olvídate de las mañanas, porque vas a estar todas las mañanas en un curso, tú sola es más complicado, porque si tienes la mañana para prepararte las clases, pues dices: “O me preparo las clases y les doy contenido que ellos van a necesitar, o me pongo a mirar cómo se hace un blog”. Sin saber, porque si a mí me dicen en tres mañanas lo tienes, me pongo ahora mismo, pero igual me estoy tres mañanas o me estoy seis mañanas y al final digo a la porra el blog, porque no sé hacerlo.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESORA: ¿Sabes? Entonces ¡Claro! Es allí el problema, también ese día a día, de que quizás necesitas que te ayuden en ese sentido. De decir “Oye no mira, esta semana, las mañanas de esta semana te las cierras, porque vamos a traer un profesor, o vete a Barcelona, o donde sea, y te ayudamos en ese sentido”. Sí que es cierto que allí, yo creo que es bueno ese sentirse apoyado.

ENTREVISTADORA: Sí, hasta porque este apoyo no tiene que ser puntual, hay que tener un espacio de apoyo, que es un espacio formativo, que tenga una persona, o un grupo de personas, o un grupo colaborativo entre profesores. No sé, son cosas que la institución hay que pensar. Es una elección de la institución, y así la formación también es un acto político y una inversión en tu profesión y tu desarrollo profesional.

PROFESORA: Bueno, y es qué además...

ENTREVISTADORA: Es que está todo un poco...

PROFESORA: Y lo bueno sería, que alguien nos enseñase a hacer ese blog, o esa página web, o lo que sea, y que además otra persona que también del ámbito de la pedagogía, nos dijese cómo trabajar con esa nueva herramienta.

ENTREVISTADORA: O una persona que te enseñara a hacer esta herramienta que tuviera una formación pedagógica.

PROFESORA: Sí, bueno, efectivamente, es decir, yo te voy a enseñar esta herramienta, porque con esta herramienta vas a poder hacer todo eso. Todo esto que yo te diga, tú, además, de aquí, alguna cosa más sacarás. Esto sería ¡Vamos! Lo ideal.

ENTREVISTADORA: Es lo ideal, porque, por ejemplo, un ingeniero que hace un software educativo tiene que tener una asesoría de un pedagogo, incluso para decir se esto es para tal edad, como piensa el niño en determinada edad, el desarrollo de su raciocinio lógico, porque el ingeniero no tiene la obligación de saber, pero igualmente, si trabaja en esta área, hay que tener un equipo interdisciplinar o multidisciplinar que pueda trabajar un poco esas cuestiones.

PROFESORA: No, pero al final, es también lo que comentábamos el otro día. Al final, yo al menos, mi sensación, no sé la de los demás, pero al menos mi sensación, ¡Ostras! Es que vas haciendo todos los días, vas probando cosas, prueba y error, he sido yo... llevo como cuatro años con la misma asignatura, pero todos los años hay cosas diferentes,

hay cambios, porque tú vas probando, y dices esto no funciona bien y lo cambio, esto sí, pero al final, es un poco una cuestión de prueba y error propia.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESORA: Porque incluso ¡Mira lo que digo!, Incluso a mí ni me sirven las encuestas de los alumnos, porque no son reales, porque no son reales. Entonces, lo que sí me sirve, lo que sí a veces hago con los alumnos desde una manera más informal y tal, hablar con aquellos que veo que pueden tener un poco más de criterio y hablar con cierta tranquilidad de decir, para que ellos también, en un momento determinado, si hay algo que no ha funcionado de la asignatura, o de las clases y tal, que también lo puedan decir tranquilamente, pero hablar con ellos para que me digan muy bien, muy bien, si no es verdad, pues no tiene ningún sentido. Pero incluso las encuestas, al menos aquí, yo por lo que he visto, tampoco son reales. Es decir, no es un material del que tú puedas decir “¡Ah vale!, pues mira, hay que trabajar más de esta manera o de la otra, porque... ¡No! Porque además son... yo estoy viendo y además esto, a medida que pasan los años, cada vez más, estoy viendo que el perfil también de alumno cada vez es más inmaduro, y cada vez es más niño, en el sentido de decir ¡Ah! Pues, me ha suspendido o me ha reñido en clase o me ha quitado el móvil, pues ahora digo que llega tarde siempre. Y dices: Bueno, ¿Cómo puedes decir que llega tarde siempre, si estoy diez minutos antes? Es decir, con cosas incluso con valoraciones más objetivas, tienen el punto este a veces más inmaduro de tomarse, no sé cómo decirlo, tomarse las encuestas como una revancha.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESORA: Incluso es un elemento, al que desde las universidades, yo te hablo de aquí, no sé ahora, yo no sé ahora, en otras universidades como se plantea el tema de las encuestas, pero yo aquí, para mí, no es un elemento con el que puedas trabajar un poco en serio. Te da indicios.

ENTREVISTADORA: Yo creo en las encuestas con relación a los alumnos, pero veo en los perfiles más inmaduros, también observo este sentimiento de revancha. Pero si es una encuesta que el propio profesor hace en clase con una conversa es más positiva.

PROFESORA: Es diferente.

ENTREVISTADORA: Y que está allí, o que... no sé, un coordinador, no sé, o una persona que pueda poner este alumno para reflexionar acerca de un comentario, porque eso, a veces son tiranos, a veces son livianos con lo que dicen, y a veces toma por el tema personal, no tener empatía con el profesor. Pero, si tiene un mediador que pueda estar discutiendo eso en grupo es buenísimo.

PROFESORA: No, luego además es cierto que hacen mucho ruido, se quejan, escriben mucho cuando no están de acuerdo, y luego, normalmente a los que les ha ido bien y están de acuerdo, y les ha parecido bien, no suelen decir nada, más que ok y ya está. Quiero decir, que yo también, además, cuando estaba en la dirección se lo decía mucho, no sólo en las encuestas del profesorado, sino porque nosotros aquí tenemos todo un sistema de sugerencias, de quejas y tal, y yo les decía. "Solo os quejáis cuando algo funciona mal, o sólo rellenáis el papel cuando algo funciona mal, y está muy bien, porque es un canal que tenéis vosotros para decir: Oye, no funciona esto, yo qué sé, me lo invento, en el aula no sé qué no sé cuántos el ordenador siempre va mal, perfecto, porque también para nosotros nos sirve para decir: "Oye, si tenemos cinco papelitos que en el aula no sé cuántos, digo yo que cómo mínimo vamos a esa aula a ver qué le pasa al ordenador", pero es lo que os decía, tenéis que acostumbrados a también a hacer estos hábitos cuándo algo ha funcionado bien, porque nosotros muchas veces, yo les decía, muchas veces nosotros organizamos cosas, o hacemos cambios en un despacho pensando en que esto va a ser positivo para vosotros, y a veces acertamos y a veces no. Entonces, ¡Claro! También nos va bien, qué si hemos hecho algún cambio, o hemos hecho alguna cosa, y ha funcionado bien, que nos lo digáis, porque así sabemos ¡Ah, mira!, esto al año siguiente lo volvemos a hacer así, o en todo caso... Es decir, ellos, en el momento en que algo no va bien, en seguida se quejan y hacen mucho ruido, pero en el momento en que algo está bien, no, lo mejor que te ponen "ok", o sea, no se

expresan tampoco en ese sentido. ¡Claro! Esto no te da todas las pautas para poder. Entonces, es lo que te digo. Yo a veces lo que hago es, en un momento determinado de la asignatura antes de que acabe el curso, los cojo un día en clase, dependiendo de los que están, o no están y les digo: “Bueno, a ver, quiero que me contéis como habéis visto la asignatura”.

ENTREVISTADORA: Eso es perfecto, como una autoevaluación.

PROFESORA: Sí. ¿Habéis aprendido, no habéis aprendido, os parecido bien el ritmo que hemos llevado, hemos trabajado mucho, queréis más prácticas? Explicarme un poco. Entonces, sí que es cierto qué de un año para otro, según lo que me dicen, teniendo en cuenta que no todos los grupos son iguales...

ENTREVISTADORA: No son iguales, pero ya te ponen más abierta a cambios, añadir cosas, te pone de manera más flexible, por ejemplo, este contenido no ha funcionado bien con este grupo, me pondré más en alerta con el próximo grupo.

PROFESORA: ¡Claro! Por eso sí que hay que te da y es curioso porque las encuestas son anónimas, y luego cuando están en clase te lo están explicando, ¡Lo estás viendo!

ENTREVISTADORA: Y esto es formativo para el alumno, eso es educativo.

PROFESORA: ¡Claro! Pero además yo les digo, siempre les digo, “No voy a tolerar que tengáis faltas de respeto, de la misma manera que yo no os falto el respeto a vosotros. Y si algún día se me va la cabeza y lo hago, me paráis, o sea, es decir, aquí no quiero ninguna falta de respeto entre nosotros, y todo se puede decir, absolutamente todo se puede decir con respeto, y yo os voy a aceptar que me digáis, mira Gloria, pues no he aprendido nada en todo el cuatrimestre, si me lo dices bien. Con manera, o sea, de una manera constructiva, y que tenga una crítica constructiva, ¿Vale? Lo que no te voy a tolerar es que me digas: “Pues vaya mierda”. No.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESORA: Entonces, y de esta manera, sí que es cierto, que al final acaban hablando, acaban hablando, y a mí, desde luego a mí, me aportan más información con la que poder trabajar para el año siguiente que las encuestas.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, porque hay una interlocución, hay un intercambio, lo pones para pensar y reflexionar, es formativo para el alumno y el profesor.

PROFESORA: Cómo para el profesor, ¡SÍ!

ENTREVISTADORA: Es para el profesor, también, y eso tiene un valor de reflexión acerca de la práctica, es algo maravilloso.

Gloria. Te voy a hacer algunas preguntas importantes, no te preocupes que no tendrá tu nombre y no te comprometerás ante la institución. Me gustaría saber el comprometimiento de la institución con relación a estos temas. Si la institución de alguna manera está preparada para estos cambios. Si la institución hace una inversión en la formación docente digital, en desarrollo profesional de sus profesores, y de qué manera esta formación docente, si la has tenido, ha contribuido para tu desarrollo profesional y tu práctica docente.

Y el punto cuatro que es un punto muy importante porque como el objetivo de la tesis, es hacer un plan de información de acuerdo con las necesidades del profesorado, y algunas veces nosotros tenemos una mirada de las necesidades del profesorado que no es real, es decir, no es lo que de hecho necesitan. A veces un formador piensa no voy a enseñar eso porque son cosas más básicas, o a lo mejor hace un espacio de discusión y articulación de la tecnología y la pedagogía. Como percibes las necesidades formativas del profesorado en la institución.

Las cuestiones de la institución, ¿Prefieres que lo hagamos hoy, y dejamos el punto cuatro para el próximo día, o podemos hacer los dos en el otro día? ¿Qué te parece?

PROFESORA: Como quieras.

Yo, sí que es cierto que yo he hecho, aquí, he hecho muy poca formación, por varias razones: Una porque es cierto que al estar en la dirección académica es una locura, es una locura. Entonces, sí que es cierto que hay una cuestión de tiempo.

También es cierto, bueno, esto lo he dicho arriba en la Fundación, que a mí me gustaría que la formación del profesorado tuviese más peso en la institución, y entonces, es cierto que cuando he tenido oportunidad y cuando he tenido dinero desde la dirección académica, pues al final, un poco intentas que se formen los demás. Y luego, además, aquí tenemos también un perfil... los becarios que están haciendo tesis y tal, qué de alguna manera, como tienen una beca, no tienen un contrato laboral y tal, también de alguna manera compensas un poco a veces. Porque es cierto, qué a pesar de ser becarios, la verdad es que tienen unas responsabilidades también importantes. Entonces, también, de alguna manera, es como darles algo más, no sé cómo decirlo.

ENTREVISTADORA: Claro, claro entiendo.

PROFESORA: Y también porque, bueno, pues entiendes que también de alguna manera es eso la beca, la beca comporta también, una beca de estas características comporta también un periodo formativo, intenso y demás, entonces, por esas razones, yo no he hecho prácticamente formación aquí, más allá de escaparme a alguna masterclass, escaparme a alguna cosa, que era un poco aquello de matar dos pájaros de un tiro, porque era un poco que a lo mejor tenías que ir representando a la institución, y al mismo tiempo porque, o antes o después, había un acto más institucional y tal, estaba representando a la institución entonces si podía, o antes o después, me quedaba a la masterclass o tal y lo tomaba, bueno, yo también soy una persona que me gusta aprender y como siempre digo, todavía conservo el gen este de la curiosidad, y que me gustan incluso temas que no tengo ni idea, pero bueno, siempre yo pienso que está bien.

ENTREVISTADORA: Tienes la curiosidad.

PROFESORA: Tengo curiosidad por muchas cosas, entonces, esto es un poco lo que he hecho y luego también es cierto que por cuestiones también de cómo ha funcionado que el grado de Diseño viene a, ha venido a través de Bolonia, de un título propio y

demás, aquí la gente, necesitábamos doctores, y todo, no yo, sino también el director anterior, el peso en la casa en la formación se ha puesto en que la gente de la casa pudiese hacer la tesis doctoral y pudiese doctorarse, entonces digamos que el peso de la formación se ha puesto más aquí. Porque es cierto que hay otras escuelas de diseño, que eso también tengo que decirlo, de la misma manera que yo creo que la institución a día de hoy tendría que implicarse más en la formación del profesorado, también es cierto que hay que decir que en su día se implicó con el profesorado de la casa para que pudiese hacer la tesis...

ENTREVISTADORA: Era la prioridad del momento...

PROFESORA: Si, porque también es cierto que hay otras escuelas de diseño que, en su día, lo que hicieron, es poner en la calle a profesorado que no era doctor y contratar a profesorado doctor. Las cosas como son. Yo soy una persona como muy clara, cuando se hacen las cosas bien, se hacen y cuando no, no. Y en su día, yo creo que la institución aquí apostó por la gente de la casa, y dio este voto de confianza y ayudó a que varias personas de la casa pudiesen doctorarse. Y el peso de la formación se puso en la cuestión del doctorado. Ahora que ya más o menos estamos todos y que ya todas estas cosas ya están solucionadas, sí que es cierto de que da la impresión de que, ¡Uf!, un poco como que se ha relajado y ya está, y dices ¡no!, y ahora sí que es cierto que yo echo en falta pues más estos cursos, pues más vinculados a cuestiones pedagógicas, a las TIC y demás, y además que estamos, estamos emprendiendo nuevas formaciones muy en el ámbito tecnológico , y yo alguna vez lo he hablado arriba en la fundación, yo vengo de letras y yo no me voy a poner a hacer una clase sobre Big Data, pero yo creo. ¡Jolines, a mí me gustaría saber cómo funciona esto, porque yo, si lo sé, lo puedo incorporar, aunque sea en cuestiones, aunque sea para ver el mundo de otra manera; entonces claro, al final lo hacer de manera tal, todos los documentales del mundo mundial que hay sobre tal, lees, estoy leyendo cosas, pero claro, ¡no es lo mismo! Al final vas un poco a trompicones si no tienes esa formación. Entonces, sí que es cierto que creo que ahora se ha relajado un poco, es cierto que en su día hizo un esfuerzo, y un esfuerzo grande en eso, que luego tampoco no es tanto una cuestión a veces de dinero, sino como de tiempo, determinados cursos, determinadas formaciones son caras y también tienes que ayudar

al profesorado económicamente, pero a veces hay algunas que tampoco ni son muy caras ni tal, y es poder también permitir al profesorado que tenga ese tiempo.

ENTREVISTADORA: Dentro de su horario de reuniones, o carga horaria pedagógica, sería ideal...

PROFESORA: Entonces, en ese sentido, quiero decir, que muchas veces, con estas cosas piensas en dinero, y piensas en un presupuesto tal y no, a veces es simplemente dar un poco más de libertad, de decir, oye, pues yo que sé, por ejemplo, hay una persona en la que estoy pensando que también, bueno, con cuestiones de idiomas, pero se apuntó, bueno pues se le readaptaron horarios, también un poco para que pudiese salir, ir a la escuela oficial de idiomas y demás; se lo está pagando él, pero bueno, el hecho de, yo creo que también es mucho el hecho de poder, de flexibilizar esos horarios para que esta persona, ahora ya no sé si son dos o tres días a la semana...

ENTREVISTADORA: Es que la institución siempre tendrá la postura de la institución.

PROFESORA: Sí claro, o le ayudan o no.

ENTREVISTADORA: Sí, creo que es así, también un poco de las personas que están gestionando esos temas de tener un poco de juego e intentando “bueno, vamos a intentar eso, por aquí, por allí...”. Entonces creo que, no sé, para mí la cosa va un poco por ahí también, saber negociar.

PROFESORA: Sí claro, negociar con esto, con lo otro,

ENTREVISTADORA: Y tienes que ir, poner el presupuesto, convencer de lo importante que es el tema, que va a favorecer a la institución, vamos a ver, una horita por semana es un poco eso. Pero si el profesor empieza de alguna manera, a cambiar su mentalidad y a posicionarse de alguna manera de “queremos esto, eso nos hace falta...” intentando acordar y flexibilizar con la institución. Bueno, es que tú hablas y yo me pongo así, pensando y me vienen ideas, porque hay que tener una salida y posibilidades.

PROFESORA: Claro, yo creo que es básico, porque hay de todo, o sea, yo he estado en diferentes universidades y tal y tienes de todo, o sea, ahí hay profesores en la universidad que no tendrían que estar en la universidad. Así de claro.

Claro, lo que pasa es que también a mí me molesta a veces cuando dicen, es que vivís muy bien y tal, dices bueno, a ver, yo también ahora estoy en la privada que nada tiene que ver con la pública, pero yo también he estado en la pública y claro dices, bueno es que hacéis tres días solo clase, es que tal, no, no, no, perdón, si eres un vago, vives muy bien, pero si te tomas tu trabajo en serio, trabajas como un burro, porque es que no hay fines de semana, y tienes un trabajo o un proyecto de investigación, o estás acabando un artículo, o tienes un congreso y aquello...

ENTREVISTADORA: Y tampoco priorizan la formación.

PROFESORA: ¡No, no, no, tampoco! A ver, yo he estado en la Autónoma, en la Autónoma de Barcelona, en la Autónoma de Madrid, Oviedo e Islas Baleares, y ya te digo, yo cuando llegué a Islas Baleares, es como, o sea, casi se enfadaban contigo si no te apuntabas a algún curso de formación, yo no estaba acostumbrada a eso, y, además, como mucha variedad. Es cierto que algunos hice, bastante absurdos, pero bueno...

ENTREVISTADORA: Tenían posibilidades.

PROFESORA: Pero bueno, yo te... sí, sí, sí. Es decir, no, no, y las otras universidades no sé cómo deben estar ahora en Islas baleares, pero en su día, sí que es cierto que había mucha oferta y además, mucho interés por parte de la propia universidad en que el profesor hiciese, ya te digo, de hecho, bueno, como te pasases varios meses sin hacer ningún curso, un poco te torcían el morro, es decir, te ponían mala cara como diciendo ¿qué pasa, que lo sabes todo y ya, o qué?, entonces, lo digo porque es cierto que yo creo que lo primero es que el profesor tiene que tener ganas de seguir formándose, tiene que entender que, bueno y formarse, aquí estamos hablando de cuestiones de metodologías docentes o TIC, o lo que sea, que puede no ser tu ámbito; pero también algo de tu ámbito, seguir leyendo, investigando, congresos y demás de tu ámbito. Eso

es básico. Y luego, además, se tiene que encontrar con un entorno que le ayude a esto. Que es lo que te decía, que no es cuestión de que te paguen un dineral por cursos, no, es cuestión de que te permitan cierta flexibilidad o te permitan decir oye, pues eso, me lo invento, oye, pues la semana que viene va a haber tres mañanas que no vengo, porque voy a estar en un curso en Barcelona, o eso, o mira, durante un cuatrimestre los viernes no voy a venir porque estoy haciendo un curso o lo que sea. Ya está.

ENTREVISTADORA: Una formación claro.

PROFESORA: Que también tiene que haber, yo creo que se tienen que juntar estas dos.

ENTREVISTADORA: Esas dos, no es sólo responsabilizar a la institución tampoco. Yo creo que ambas partes hay que implicarse...

PROFESORA: No, no, no, porque hay instituciones que sí que lo promocionan, que lo fomentan y se encuentran parte del profesorado que oye, pues que, bueno lo que siempre te dicen, muchas veces, que todos hemos tenido algún profesor en la carrera que dices ¿Cómo puede aparecer con unas hojas que están amarillas? Y que dices, esto tiene 20 años, ¿En 20 años no ha evolucionado nada esto?

ENTREVISTADORA: Igualmente hay profesores que la institución invita y promueve la formación y que se ponen enfadados, madre mía, ya tengo mucho trabajo, y tengo poco tiempo, te digo esto como profesora y con todo respeto a ti que eres profesora, pero igualmente yo siento que hay una queja constante con relación a todo, que tenemos que subjetivamente salir un de este lugar. Es una reflexión que hice en los entornos e instituciones que he trabajado como profesora, y que a veces también me puse también en este lugar, es algo que te vas un poco en el automático, creo que hay que romper eso.

PROFESORA: La mentalidad.

ENTREVISTADORA: Exacto. La mentalidad, abrirse, moverse.

PROFESORA: Sí, sí, ahí totalmente de acuerdo. Por eso te digo, yo creo que la primera tarea es que él como persona diga yo tengo que seguir aprendiendo, tengo que seguir formándome, tengo que seguir porque es que, sobre todo porque además es una cuestión de actitud

ENTREVISTADORA: Es una cuestión de actitud.

PROFESORA: Tú no puedes ponerte delante de x chavales de 20 años que ya llegan con pocas ganas de trabajar y con pocas ganas de tal, con la misma actitud.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESORA: Esto es como el refrán este de la mujer del César, además de ser decente, tiene que parecerlo, pues lo mismo, es decir, ellos tienen que ver en ti eso, porque es que de alguna manera lo de predicar con el ejemplo, es como a los hijos, tú les puedes decir mil veces cada día que ordenen su habitación, pero si ellos ven que la tuya está desordenada, ellos no van a hacer lo que tú le dices, ellos van a hacer lo que ellos ven. Es lo mismo, entonces de alguna manera esta actitud de “venga va, chicos, ¿Qué hacemos con...?”, un poco es lo que hay que transmitirle; pero claro, si tú llegas a clase “bueno, a ver tal...”, claro, al final, es toda una inercia la que sigue ahí, y les cuesta, les cuesta salir de esa, porque además es cierto, estamos todos metidos como en este mal rollo, bueno también es que vivimos en el mundo en que vivimos, que también a veces es complicado levantarse por la mañana, salir a la calle y decir, “Venga va, positivo hoy todo ... en el coche tienes que no poner la radio, tiene que no leer prensa, tienes que no... porque si no es muy complicado ir por la vida con ganas de tal, pero ellos ya están en esa burbuja, y les cuesta mucho salir de esa burbuja, yo es que aquí, ¡Jolín! muchas veces lo he hablado con ellos, pero es que no podéis, o sea, no todo es negativo, alguna cosa, intentad buscar lo positivo y tirar de lo positivo y construir a partir de lo positivo que encontréis ¡Claro!, si a ellos ya les cuesta, y si tú también te plantas en clase con la misma actitud, ya la hemos liado.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, es verdad.

PROFESORA: Ya la hemos liado, a veces no funciona algo y “buf, déjalo, si esto”, ¡No, déjalo no, venga va!, y a veces digo a ver, por favor, siempre les digo, yo ya tengo una edad, venga por favor, alguien me ayude que seguramente vosotros venís y me cambiáis un cable y ya pues bueno, parece inquietarles, les haces una broma y ya parece que tal, pero es un poco romper esa de “no funciona esto”... “Y todos así...” “Bueno, pues no lo usamo. ¡No lo usamos, no!, ¡Lo vamos a usar... lo vamos a usar!, y ya está. Solo hay que encontrar el cable, chicos, hay seis, no puede ser tan complicado, venga va... Y es un poco hacerles salir de esa...

ENTREVISTADORA: Es como un enfado constante, “letargia”, mientras están delante de un móvil en su propio rollo están motivados.

PROFESORA: Claro, porque además no tienen que interactuar, son ellos. Claro, es lo que les digo yo a veces, no, es que somos muchos, es que es un aula, uno habla, hay que escuchar lo que dice el compañero porque tú a partir de ahí tú tienes una idea y de aquí puedes cambiar, te puede hacer cambiar de idea, a lo mejor él te está hablando de algo que tú no has pensado nunca, les digo que papel tengo yo, hay veces que les descoloca mucho porque ellos, ahora ya cada vez menos, ahora ya cada vez les digo la Wikipedia, que no se crean lo que dice la Wikipedia, pero yo recuerdo cuando empezaba a dar clases muchas veces les decía, “tenemos que tener pensamiento crítico, tenemos que analizarlo todo, tenemos que razonarlo todo, tenemos que criticarlo todo”, yo a veces les decía “No os creáis todo lo que ponen los libros” y aquí se... “¡No, no, no, nos digas eso! ¿Qué libro vamos a leer?”, digo ¡no! pues los tenéis que leer, pero y pensar, y pensar claro, yo también vengo de un ámbito que es lo que te dije el otro día “dos más dos no son cuatro”, por tanto hay veces que hay teorías, hay hipótesis que son, bueno, que tienen un fundamento, o no. Claro, yo les decía, bueno a ver, esta, esta hipótesis ¿Se ha formado en base a qué?, ¿Hay un documento que nos los está confirmando o no? ¿Es una hipótesis que el autor...?, Claro, todo esto es lo que tenéis que... un poco es esto ¿no?

ENTREVISTADORA: Bueno, por hoy no te voy a liar más.

Transcripción discusión PROFESORA
(Isamélia Santos)

A: Gloria

Institución: ESDI

Fecha: 23 de mayo de 2018

Duración: 43:53

ENTREVISTADORA: Gloria, hoy vamos a hablar un poco sobre las necesidades formativas ¿cuáles son tus necesidades formativas con relación a tu competencia docente pedagógica y también a tu competencia digital?

PROFESORA: Vale, seguramente mis necesidades formativas no las conozco, pero no las conozco por desconocimiento, ahora te explico. Todo lo que yo conozco de competencias, o sea, del ámbito digital, de todas las herramientas digitales las intento aplicar a la docencia, pero más lo que decíamos el otro día, más por una cuestión de atraer al estudiante, porque al final es eso, o sea, si en un momento determinado yo les tengo que explicar cómo, después de la Segunda Guerra Mundial en Alemania entienden el Diseño, y la Escuela de Ulm, una escuela que se crea y crea un método proyectual en diseño, pues esto es lo que hay, esto no ha cambiado, no hay más. Lo que pasa es que el cómo, es para lo que yo intento aplicar todo lo digital porque ellos funcionan de manera digital, entonces, ¿qué me faltaría?, pues seguramente tener más conocimiento de su mundo digital, entonces, si tuviese más conocimiento, seguramente tendría más herramientas.

ENTREVISTADORA: Claro, entonces te hace falta una formación.

PROFESORA: Yo creo que sí.

ENTREVISTADORA: Una formación docente pero que esté igualmente vinculada a las competencias digitales.

PROFESORA: Sí. Y luego, además, también, lo que también a veces veo, mira, justamente además esta mañana hablábamos con unos compañeros porque ha surgido un curso en Barcelona sobre Big Data, yo sé lo que es el Big Data, y yo a mis hijos les puedo explicar qué es el Big Data y cómo funciona; ahora, obviamente yo necesito más, más. ¿Voy a utilizar en las clases Big Data? No, no. Pero a lo mejor algo, no sé, a partir de aquí puede, pero claro., ¿Cuál es el problema? era un curso que eran muchas horas, que seguramente era para especialistas y además hacían selección. Claro, dices, aquí es que no te puedes ni apuntar porque obviamente con mi perfil no me van a coger. Entonces claro, también a veces, sí que cierto que es que yo busco y cuando busco cursos de este tipo, también más de, vinculados al ámbito digital, muchas veces es para gente que ya son especialistas o que ya están un poco en ese ámbito, y a veces sí que es cierto que estaría bien un poco esto para los que no venimos de ese ámbito.

ENTREVISTADORA: ¡Ah vale!, entiendo, casi siempre los cursos y las formaciones en el ámbito digital son muy direccionadas a personas que ya tienen experiencia con el tema, y podría ser algo direccionado a las personas que no vienen de este entorno con el objetivo de tener acceso y aprender.

PROFESORA: Porque cuando te encuentras cursos más de estas características, al final es: ¿cómo utilizar bien un Power Point? y dices, bueno vale, pero esto ya lo sé.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESORA: Bueno, a ver, obviamente todas las posibles acciones del Power Point no las conozco, pero como no conozco la del Excel o tal, pero lo uso bien, o sea, para lo que necesito, lo uso bien. Pero claro, se queda como muy en la superficie, como muchos rollos de gamificación y demás con los alumnos, pero poco más.

ENTREVISTADORA: Como igualmente las formaciones docentes. Yo ya hice formación con un grupo que una parte eran pedagogos y otra parte eran periodistas, pero querían aprender a dar clases, es decir, tenían demandas pedagógicas, así que hicimos una adaptación, porque los de Pedagogía ya tenían acceso a un montón de informaciones

que los otros no tenían. Lo que me dices es muy importante, para planificar una formación hay que tener en cuenta un el perfil del grupo.

PROFESORA: Claro, claro, porque toda la cuestión de las redes sociales, claro dices, bueno lo más fácil sería pues eso, hablamos de un blog, lo más fácil sería un blog y tal, pero yo creo, por eso te decía, me falta formación, pero no sabría decir cuál. Seguramente si conociese más del ámbito, vería cosas, que dices, ostras, esto lo puedo aplicar, que es el problema que tiene el desconocimiento; la ignorancia te hace feliz, no eres consciente de que no tienes ni idea, pero estoy segura de que, y luego además es cierto, bueno, por una cuestión personal tampoco soy una gran forofa de las redes sociales, yo tengo un Facebook pero que no lo utilizo nunca y demás, porque soy muy crítica también con el uso de las redes sociales, y me parece que el otro día lo hablábamos, yo soy más de quedar y de hablar, y de interactuar de manera personal con la persona, y luego aparte es eso, también me hice un Facebook y me harté un poco porque es que sinceramente, o sea, no, no me interesa; también es cierto que si lo haces de una manera más personal acabas teniendo mucha gente que a lo mejor tampoco son amigos de primera línea o tal, y yo sinceramente para ver la paella que se ha comido el domingo un amigo de un amigo, pues la verdad a mí esto no me interesa, igual soy una antisocial, o yo no sé, pero es que esto no me interesa. Se ha comido la paella, pues estupendo, me alegro mucho de que haya disfrutado el domingo.

ENTREVISTADORA: Seguro. No hace falta compartir todo con todos.

PROFESORA: No. Entonces sí que es cierto que al final, este mal uso de las redes es lo que no me gusta, y, por tanto, al final lo que me han hecho es que haya dejado de...

ENTREVISTADORA: Te ha alejado un poco de las redes sociales y del mundo digital...

PROFESORA: Sí. Y luego, por ejemplo, rollos de Instagram ya no me... ya ni tan solo me lo planteo, también por eso, porque llega un momento que dices, a lo mejor estar vinculada a un grupo más vinculado al trabajo, pues yo que trabajo mucho la arquitectura a lo mejor, pero claro, volvemos a lo mismo, o sea, es que no me interesa

la gente con el *selfie* en la playa o en tal, o la... no me interesa, entonces, claro, a lo mejor también, no ser usuaria al 100 % de las redes sociales también me está haciendo perder maneras de conectar con ellos; bueno, a lo mejor también.

ENTREVISTADORA: Sí, es una reflexión, pero también podrías utilizar de alguna manera las redes sociales en la clase, aunque no te garantizaría una clase perfecta porque igualmente tú tienes otras competencias que no son de redes sociales, porque hay otras competencias digitales que puedes utilizar en clase sin estar en esto, el digital es muy amplio y no se reduce a las redes, mucho menos.

Has dicho algo muy importante, que las cosas se pierden un poco en las formaciones, que o es demasiado para un público específico, o prioriza un determinado tipo de contenido en detrimento del otro. Por ejemplo, planificar una formación para un profesorado que posibilite el desarrollo de más competencias digitales, dentro de un entorno educativo, no se puede desvincular de las competencias pedagógicas. Que ésta para mí viene ante todo, es donde tiene que empezar, porque a partir de la competencia pedagógica, puedes reflexionar delante de una herramienta, pero si no la tienes, utilizará la herramienta únicamente de manera instrumental, el blog, por ejemplo, bueno, voy a utilizar el blog porque está de moda. Pero, un blog es muy rico y lo puedes utilizar para producir textos, interactuar de manera colaborativa, bajar imágenes, comentar, reflexionar y discutir. Muchos profesores utilizan la tecnología porque tiene que utilizarla de manera totalmente desconectada de su función pedagógica.

PROFESORA: Claro, es eso, yo también pienso que primero tienes que ser docente, tienes que transmitir...

ENTREVISTADORA: Exacto, la docencia, ante todo, es condición sine qua non.

PROFESORA: Además es que a mí me enfada mucho, es como a ver, pero nos estamos volviendo locos; claro, y luego yo también, he escuchado y últimamente lo estoy escuchando yo creo que demasiado, que todo el conocimiento está en Internet, entonces claro, dice, sí, hay mucho conocimiento en Internet, pero ellos no saben cuál es el buen conocimiento, entonces sigue...

ENTREVISTADORA: No saben seleccionar, reflexionar, criticar.... Porque esas competencias han de ser construidas.

PROFESORA: Claro, el problema entonces es que siguen necesitando la figura de alguien que les ayude en el camino, entonces claro, esa transmisión, pues es eso, que hoy en día tenemos muchas herramientas digitales y que eso nos ayuda porque ellos además también están acostumbrados a trabajar en un medio digital y de esta manera ellos, o sea, tienen la sensación de que les cuesta menos y llegan de una mejor... perfecto, pero claro, estamos focalizando mucho en la cuestión digital y nos estamos que hay que enseñar, que hay que transmitir conocimiento.

ENTREVISTADORA: Exacto, y enseñarlos a seleccionarlos.

PROFESORA: Claro, y a pensar y a analizar...

ENTREVISTADORA: El conocimiento es construido. Puedes leer un texto sobre Maquiavelo, por ejemplo, y punto, y no ha quedado nada. Pero puedes leer, reflexionar y construir tu pensamiento.

PROFESORA: Y lo tienes que enseñarle ¿no? cuando lees el texto, ¿dónde hay que poner, ¿dónde hay que fijarse...? cuando dice esto, cuando no dice esto, porque no dice esto, porque no dices... esta vinculación. Yo lo que muchas veces veo que les falta es relacionar entre los conocimientos que reciben y de repente, en una clase, te hablan y dicen, les haces hacer un pequeño trabajo, una pequeña práctica o algo, e incluso a veces en clase cuando están... "¿Puedo utilizar el texto de la otra...?" Es decir, lo podéis utilizar todo, o sea, aquí llegáis, yo siempre les digo, yo les hablo de la mochila, "aquí llegáis a la universidad con una mochila medio llena, o a veces les riño, o vacía prácticamente, entonces tenéis que ir poniendo cosas y no solo lo de mi clase, sino lo de otras asignaturas; porque además al fin y al cabo mi asignatura, junto con las otras, forman el Diseño, es decir, todo construye, y a veces les cuesta ver "¡Ah!" Y de repente claro, tú les hablas de algo, y es un tema, es un concepto del que le han hablado en otra

asignatura, pero desde otro punto de vista, entonces yo digo, esto es un prisma con muchas caras; yo solo os estoy hablando de esta cara, pero va a haber otro profesor que os esté hablando de esta cara, pero es el mismo prisma, es la misma. Y a veces de repente, te levantan la cara y dicen "¡Ah!, es que el otro día no sé quién nos habló también de esto, lo que pasa es que nos explicó...". ¡Esto les cuesta!

ENTREVISTADORA: Es verdad.

PROFESORA: ¡Esto les cuesta! Entonces en ese camino es donde estamos los docentes, un poco a ayudarles ¿no?

ENTREVISTADORA: Claro. Pensar, articular los distintos contenidos, los distintos saberes del mundo y eso me encanta porque no solo el contenido de clase, pero las cosas que se aprenden en la calle, las cosas que se ve en una exposición, las reflexiones que se hace en un viaje a un sitio que tiene una cultura totalmente distinta de la tuya, todo eso es conocimiento, entonces no es únicamente un contenido formal que te va a proporcionar avances, es relacionarlo ya articularlo con todo de la vida, así se aprende a seleccionar y a elegir.

PROFESORA: Claro. Yo lo que sí les machaco mucho, y me hace gracia pero luego cuando exponen, o cuando entregan trabajos y tal, veo que el otro día incluso, es que soy muy pesada, con todo el contexto, porque claro, lo del diseño, también les explico, y en un momento determinado, por qué se empieza a utilizar el plástico en las sillas, cuando antes utilizaban madera ¿por qué se hace esto?, claro, hay todo un contexto social, económico, político, etcétera, que es lo que te está dando la clave. Determinados materiales después de la Segunda Guerra Mundial son simplemente, porque se ha generado mucha innovación tecnológica durante la Segunda Guerra Mundial, vinculada a la guerra. Que claro, tú ya sabes que es un negocio ¿no? Claro, acaba la guerra, toda esa red de industria, claro, ya no hay aviones que hacer, ya no hay submarinos ¿qué hacer? Entonces, todo eso, dicen bueno, pues esto hay que pasarlo al día a día, a la cotidianeidad y aparte de que bueno, claro, en Europa también, Europa está arrasada, hay muchas ciudades que bueno, no hay edificios y tal, entonces claro, ¿por qué se

empieza a utilizar el plástico?, entre otras cosas porque no hay madera, porque se han quemado muchos bosques durante la guerra y entonces empiezan a utilizar... Claro, no es por que viniese un iluminado, un diseñador iluminado y dijera "Uy esto qué chulo, esto del plástico" Claro, y les digo "¿Y ahora por qué está intentando no utilizar el plástico?" Claro, los años 50, los años 40 cuando acabó la guerra, no había una mentalidad de que el planeta es finito. Ahora sí. Entonces claro, el plástico es lo más... entonces para ellos era genial porque la producción rápida, fácil, puedes inyectarle cualquier color, se moldea fácilmente, claro, menos trabajo que con la madera. Claro, y ahora hay un cambio a tal... ¿pero por qué?, por todo esto. Yo intento hacerles ver y claro, de repente me miran y me dicen "¡Ah vale!". Es un poco que intenten razonar, que intenten pensar y luego, sí que es cierto que a final de curso los ves que te empiezan a, y les haces hacer un pequeño trabajo del algún diseñador o algo, y se están un rato "porque claro, en los años 60, y en las revoluciones sociales, y el no sé qué...", y dices (risas)

ENTREVISTADORA: Ay me pongo emocionada, porque es lograr un aprendizaje significativo.

PROFESORA: Claro. Y yo el otro día, me hicieron una exposición y les dije "¿Soy tan pesada con el contexto social? y me miran y me dicen unos cuantos: ¡sí!". (risas). Claro, ellos entendían mejor. Y entendían mejor por qué en los años 60, que no son los 40 al final de la Segunda Guerra Mundial o tal, ¿por qué hay esto? Y está bien, porque entonces empiezan a pensar "¡Ah! Entonces, si esto en los años 50 pasaba por tal...", y ellos empiezan a preguntar, "Entonces Gloria, ¿Y esto ahora... y ahora qué pasaría entonces?, claro, ahora estamos en otro momento y tal..."; a esto, no lo enseña ninguna herramienta digital. Ellos tienen, claro, ellos luego tienen claro, es que tenéis Google, es que yo no tenía Google. Entonces, tenéis todo a un golpe de clic, pero hacer este proceso, para luego cuando llegan a Google y cuando ven, claro, eso tiene que haber alguien a su lado que les guíe.

ENTREVISTADORA: Claro, que os oriente, un mediador.

PROFESORA: Claro, y ¿a quién pueden hacer preguntas? Porque a Google no pueden hacer preguntas, es decir, no pueden hacer preguntas, sí pueden hacer preguntas pero esa bidireccionalidad constante, no sé cómo decirlo, o sean, tú estás explicando algo a alguien, y pregunta, que a veces se van de ese tema, pero es algo que les preocupa o que ellos ven una conexión que a veces está más acertada o a veces no y que tú respondes, y que entonces ellos se van a otro lado, que tú vuelves a responder y eso es más complicado con Google.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, no, tienes... eso que estamos hablando aquí para mí es el punto y la base de todo cuando vas a planificar una formación docente. Sea una formación dentro de una universidad, sea el currículo de una asignatura. Esas competencias básicas docentes de un profesor que es mediar el conocimiento, articular el conocimiento con otras cosas del mundo, con otros saberes... todo eso que estamos hablando aquí, hay que hacer parte del currículum de cualquier licenciatura. No solo de Pedagogía.

PROFESORA: No, no, no, de cualquiera, cualquiera. Y luego hay otra cosa que para mí es básica, ya no sé si empiezo a cumplir años y ya empiezo a ver la perspectiva y la vida, pero yo creo que es básico para ellos, y esto, lo siento, pero Google aquí no hace nada, esto tiene que ser una persona que les acompañe más allá de los conocimientos, porque además es cierto que en determinados ámbitos, y por ejemplo en el diseño claro, hoy en día pues estamos hablando de material innovador "el grafeno", pero es que dentro de dos años va a ser otro, entonces ellos también tienen que estar, tienen que tener una actitud de constante búsqueda sabiendo que lo que aprenden aquí en estos 4 años, en 3 años, parte de lo que han aprendido, igual está obsoleto y tienen que adaptar. Pero luego también haces un acompañamiento que para mí es básico, cuando salen y se incorporan al ámbito laboral que va más allá de los conocimientos propios de la carrera, que es una cuestión más de actitudes, y es inculcarles también el esfuerzo, y es inculcarles también la constancia y es inculcarles también el, bueno, me caigo, ha suspendido esto, oye a veces se montan unos dramas y oye, no pasa nada, no pasa nada, estamos a principio de curso. O sea, lo que hay que hacer, la próxima, tú ya sabes dónde te has equivocado, no vuelvas a equivocarte aquí, ya está. O necesitas, o necesitas, o

conocerse ellos, tú eres bueno en software, vale perfecto, eres peor en tal, bueno pues ya sabes que tienes que trabajar más con esto. Es esta cosa que es más vinculada a la persona, al cómo voy por el mundo, que eso claro, eso claro que necesitan a alguien al lado.

ENTREVISTADORA: Claro, claro. Nada nada de la tecnología quita el papel, el lugar y la importancia del profesorado. Nada.

PROFESORA: Yo para mí, no. Y por eso a veces me enfado porque a veces dices, jolines, si es que es una herramienta.

ENTREVISTADORA: Sí, pero a veces Gloria, y eso quiero que quede grabado porque es una cosa que observo mucho en los profesores que he entrevistado en otras universidades, muchas veces el profesor deja todo a cargo de la tecnología con la excusa del contenido estar más pendiente de la tecnología, creo que no hay un contenido que quite la intervención y la mediación del profesor. El profesor y su libertad de cátedra hay que ser valorada porque es lo que tenemos de más precioso y formativo.

PROFESORA: Y es acompañamiento a veces también. A veces también como cada vez llegan también más inmaduros a veces necesitan un poco una palabra de consuelo o una palabra de refuerzo o tal, y ellos mismos también buscan a veces esa parte más humana del profesor y yo creo que perder eso también, yo qué sé, yo siempre lo digo, claro, estás más liada, pero a veces iba a tomar un café y te encontrabas a los alumnos, y yo decía bueno, es que yo no quiero perderlo, porque ellos también tienen una...

ENTREVISTADORA: El aprendizaje también es vínculo, y este vínculo es algo importante para el profesor y para el alumno, sino el profesor se transforma en un cumplidor de tareas.

PROFESORA: ¡Ah vale!

ENTREVISTADORA: Tarea es *tarea* y hay que ser cumplida. Doy la clase, llego en el horario, firmo, doy mi contenido, cumplo el programa, sigo todo el currículo de la asignatura, pero el papel del profesor es para allá de eso.

PROFESORA: Sí, o sea, los mínimos se hacen. Se cumplen.

ENTREVISTADORA: Cumplen las tareas, pero un profesor que cumple apenas y no está pensando y planteando en cosas, además del contenido, que puedan añadir valor a sus alumnos, es complicado.

PROFESORA: Yo sí que veo que, al menos aquí, yo sí que veo que también son menos, porque yo también vengo de otras facultades que hay mucha gente ya lo mejor, claro, cuando tienes 100 alumnos en una clase, obviamente no puedes estar siempre pendiente de todo el mundo, pero hay días que tienes menos, yo creo que eso también lo agradecen. Y a mí me ha pasado que de repente además tienen entregas o algo, por ejemplo, hoy tenían entrega los de Moda y tal, y no van a tu clase, y eso te hace que te vean por el pasillo y te pidan disculpas. Que te digan "oye mira, lo siento, pero es que estamos con entregas, es que no llegaba, es que ...". Bueno, pues yo creo que esto es positivo.

ENTREVISTADORA: Claro, muy positivo y eso genera la complicidad, el vínculo....

PROFESORA: Y entonces yo les digo, bueno vale, muy bien, pues pide apuntes, pregunta lo que hemos hecho, lo que hemos trabajado, míratelos y si tienes dudas puedes venir a una tutoría y yo te explico. Yo creo que ese es el punto que no podemos perder como docentes y para mí, sinceramente, es el más gratificante.

ENTREVISTADORA: Sí. Gloria, perfecto. Estás hablando y estoy pensando en un montón de cosas y creo hay algo muy importante, por lo que veo de tu charla, aunque sea una formación para las competencias digitales, es claro para ti que la competencia docente antecede, ¿no?

PROFESORA: Para mí sí. Para mí sí. Porque lo que te digo, yo soy docente...

ENTREVISTADORA: Claro

PROFESORA: Claro, a lo mejor, yo pienso siempre en mis materias, que es lo que te decía el otro día, yo soy teórica, entonces mis materias son..., claro, yo me formé en una facultad de la que venía un profesor y estaba 3 horas hablando, y que esto ahora yo entiendo que es insufrible, quiero decir, que no lo aguantaba ni yo. Pero...

ENTREVISTADORA: Ahora debes tener algún recurso, por ejemplo, la tecnología.

PROFESORA: Es otra historia. Y ellos viven en otro mundo, ellos tienen otra cabeza, por tanto, pues yo creo que también como buen docente, tienes que, bueno, tienes que conseguir atraerlos, mira, cuando yo llegué a esta casa había una persona que me dijo que también en una de las asignaturas teóricas, que ahora ya no está, que me dijo: suspendía mucha gente. Claro, a mí me molesta mucho cuando me dicen ha suspendido un alumno, el problema es del profesor, no, perdona, yo sí te digo. Yo no suspendo ni apruebo a nadie, se suspenden y se aprueban ellos solitos. Ahora, que también es cierto que si dices que tú tienes en una clase a 60 alumnos y suspendes a 50, algo no ha ido bien y algo de culpa tienes tú. Puede coincide que sean todos unos pasotas y hayan pasado todos, vale, pero algo ha pasado ahí. Y sí que hay que mirar. Ahora, qué si de 60 te han suspendido 10, mira, que son unos vagos y que no han hecho nada, ¿me entiendes? Ahí la culpa no es mía, si suspendo 50 de 60 sí que a lo mejor tengo que pensar, ostras Gloria, algo has hecho mal porque...

ENTREVISTADORA: O, a lo mejor, no estás consiguiendo gestionar los problemas en clase...

PROFESORA: Claro, entonces yo me acuerdo de que esta persona me dijo: mi listón está aquí. Si no están aquí, problema de ellos, pero mi listón a principio del curso está aquí, y yo subo hasta aquí. Y yo recuerdo que le dije va, vale, pero tal y como están viniendo ahora tiene menos conocimientos. Es decir, si tu listón está aquí para empezar la

asignatura, y ellos están aquí, tienes que hacer algo para bajar aquí y cogerlos y subirlos. Ya está. Entonces, intentar llegar hasta donde está tu listón, o donde tú crees que está tu listón a final de curso, pero lo que no puedes hacer es partir de aquí, porque vas a tener 3 que están aquí. El resto está aquí. Los tienes que bajar, no sé cómo, y subírtelos todos para arriba o a la mayoría. Alguno siempre te va a quedar por el camino. Pues es eso. Entonces, si ellos que viven en un mundo digital y con una cabeza digital, la manera de hacer esa bajada para subirlos es a través de alguna herramienta digital, bienvenida sea. Bienvenida sea, entonces, utilicémosla de esa manera. Lo que pasa es que, lo que te digo, yo... a mí me falta, me falta formación en ese sentido, pero por lo que te decía también, porque luego, además, a parte del día a día, que también he pasado cuatro años aquí, que es que no podía casi ni respirar.

Pero ahora, ahora que he empezado y que cuando me llegan cosas o miro y tal, a veces lo que te digo pues esto, pues es que dices, yo aquí, es que ni me van a coger. Es qué, además, es que da igual, aunque me cojan, a lo mejor no llenan y sobran plazas, ¿Qué hago yo si están explicando el Big Data para ingenieros? Yo tengo unos conocimientos de base que me faltan, por tanto, para perder el tiempo no voy. Es decir, y necesito, y también claro, ya sería ideal, ya sería rizar el rizo, que hubiese detrás también gente que sea consciente que yo esas herramientas las voy a utilizar para mi profesión, para hacer docencia.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESORA: Por lo que te decía el otro día, porque a veces ellos ya me pueden dar recursos, pautas y truquillos, y a parte de ahí, yo, si conozco el medio, ya me buscaré los míos propios. Pero claro, ellos ya me pueden dar recursos, o sea, no parto de cero.

ENTREVISTADORA: Claro, entiendo.

PROFESORA: Pero claro, ese curso de Big Data no es para docentes...

ENTREVISTADORA: El ejemplo del Big Data es direccionado a un fin específico. La formación debe tener como objetivo desarrollar las competencias docentes digitales, no

solo digitales, sino docentes digitales, es decir, desarrollar las competencias básicas, saber cómo utilizar una herramienta con fin pedagógico. Si eres un profesor y tienes una formación o algunas competencias docentes ya establecidas, conseguirás dentro un curso, pensar en posibilidades.

PROFESORA: Sí. Sí, sí, sí.

ENTREVISTADORA: Pero, no únicamente un curso direccionado a docentes, sino a otros cursos direccionados a usuarios de la tecnología.

PROFESORA: Bueno, pero a ser una herramienta.

ENTREVISTADORA: Exacto. Entonces, igualmente lo que observo en el mercado y dentro de la universidad, dentro de los cursos que las universidades de una manera general proponen es que o es un curso de utilización de TICs, o algo básico como Power Point, por ejemplo, o una inmersión en un cursillo de un día entero en que vamos a trabajar las competencias docentes o cómo interactuar en clase, que ponen siempre un texto, un título, un tópico de cómo garantizar la atención de los alumnos... cosas que son ficticias sin tiempo para reflexionar y discutir acerca de estos temas. La formación es algo más profundo, planificar una formación debe ser criterioso, estudiado, no es un cursillo de un día.

PROFESORA: Sí. Sí, sí.

ENTREVISTADORA: Mira, acabé hablando demasiado (risas). No, es que estamos hablando de informaciones importantes que me haces pensar.

PROFESORA: No, no, pero es por eso, es decir, es el conocimiento de la herramienta, pero es cómo aplicarlo a esa herramienta. Claro, es que yo, pues eso, eh, una herramienta determinada no la voy a aplicar para lo que es esa herramienta, sino que la voy a intentar transmitir para transmitir conocimiento. Entonces claro, obviamente sí que tienes que conocer la herramienta, pero a lo mejor incluso, tampoco es necesario

que conozcas al 100 por 100 la herramienta, porque tú vas a hacer un uso de ella, que como es para...

ENTREVISTADORA: No es un uso técnico, no es una utilización técnica. Sino explicar cómo la utiliza y mediar en clase.

PROFESORA: Porque además es muy probable que los chavales que tienes en clase la sepan utilizar mejor que tú. Y la van a saber siempre utilizar mejor que tú. Porque a lo mejor en este caso, ellos, que se dedican, la van a tener que utilizar fuera.

ENTREVISTADORA: Pero no van a saber a utilizarla de la manera que has pensado tú.

PROFESORA: Efectivamente. Es eso, es ahí donde está la cosa.

ENTREVISTADORA: Eso es importante, que ellos sepan utilizar mejor, pero la utilizarán como el profesor, es decir, de manera reflexiva, pedagógica y con un objetivo previo.

PROFESORA: Y además es que tiene que ser así, hay determinados software que ellos como diseñadores los van a tener que utilizar, y si no lo saben utilizar bien es para darles un callejón. Es que tiene que ser así, o sea, y tú no necesitas, yo no voy a diseñar nunca. Yo el otro día con una de las tutorías están haciendo un trabajo en el que al final hacen un pequeño de tal, lo que pasa es que a mí me interesa esta segunda fase del trabajo, la hacen, pero como al final van a ser diseñadores, es lo que más les gusta. Pero yo la que evaluó y la que a mí me interesa es la primera parte.

Entonces, venían a tutorías y me hacían una serie de propuestas de diseño y yo les decía, estáis en la fase dos, sin haber hecho la fase uno, entonces está mal la fase dos. Me estáis haciendo propuestas absurdas. Me estáis, o sea, claro, así entendieron el qué. No claro, yo les decía, y además yo no soy diseñadora de esto, una vez tengáis ... yo os voy a enseñar la fase uno que es de conceptualizar la idea que tenéis y hacer ese camino, ese traspaso al prototipo. Yo del prototipo no tengo ni idea. Yo no soy el profesor que os tiene que evaluar, es que no tengo ni idea ni tengo por qué tenerla, porque mi parte es la primera. Entonces claro, yo les decía, pero os dais cuenta de que, sin ser

diseñadora, sin tener los conocimientos que ya empezáis a tener vosotros, sobre metodología proyectual, ¿os dais cuenta de que esto simplemente es absurdo, porque no tiene ningún sentido? Es un poco eso, es decir, ellos de aquí siempre van a saber más. Pero claro, o sea, mi función con ellos es enseñarles esta primera parte, una vez que ellos tengan clara esta primera parte luego ya pasarán y pasarán a tercero y habrá profesores de la segunda parte. Entonces yo no necesito, es que no me he planteado saber diseñar para enseñarles, porque no lo necesito, y aunque yo sepa hacer determinadas cosas ellos lo van a saber hacer más. Pero yo necesito también saber determinadas cuestiones para que ellos hagan ese camino. Pero claro, yo tengo que aplicarlos desde el punto de vista docente, yo al final les tengo que enseñar una serie de cosas que ellos van a utilizar luego. Entonces ahí está donde, yo, a mí me cuesta ver mucho el encaje.

ENTREVISTADORA: Sí, hay que tener un punto de intersección entre esas dos partes. Es este el punto. Hay que pensar en las competencias digitales junto con las competencias docentes, un profesor puede tener una competencia digital más desarrollada e igualmente necesita de más apoyo con otras competencias, no es que todos tengan que estar en el mismo nivel, cada uno tiene su recorrido y su desarrollo profesional, pero en el mundo en que vivimos, en esa sociedad digital, un profesor no puede estar fuera, eso compromete su docencia y su desarrollo profesional.

PROFESORA: No, no, pero es que esto. Es que forma parte del día a día. O sea, ya no te lo puedes plantear de sí o no. No, no, es así, es que no hay más. Lo que pasa es que es lo de siempre, yo, es que es eso, es, para mí la clave está en el buen uso de las cosas, pero no sólo de las competencias digitales, te todo. Yo, por ejemplo, bueno en su día me quejé, lo hablé con los profesores, pero, por ejemplo, mi hijo, también que es el rollo también claro en secundaria y tal, también el rollo de las competencias digitales y ahora parece que, si los chavales no van con una Tablet o con un ordenador, el colegio es una porquería.... Entonces claro, me parece muy bien, además hace dos o tres años, no sé cuándo el colegio empezó a hacer todo este cambio, yo además fui una de las madres que de alguna manera pidió ese cambio, porque decía, jolines, es que estos niños son digitales, ellos van a trabajar en un entorno digital. Esto va a más, esto no se va a parar

y no va a ir para atrás. Esto va a más, por tanto, ellos tienen que conocer muy bien ese medio, o sea, más allá del papel tiene que conocer ese medio, pero claro, cuando empezaron, iban con la Tablet y todo, absolutamente todo, los ejercicios, los... todo, lo hacían en la Tablet. Claro, pero es que era absurdo. Era absurdo porque había ejercicios... había ejercicios, a parte era muy divertido porque con Mates, por ejemplo, ellos tenían ejercicios en blanco; ellos tenían que hacer, ellos hacían y ponían, y entonces se te ponía verde si estaba bien, se te ponía rojo si estaba mal, y naranja, y yo le decía Jaime mira, ¿naranja qué quiere decir, que ni bien ni mal? ¿o qué quiere decir esto? Bueno, pues yo no acabé de entender, pero, además, cosas absurdas cómo, por ejemplo, si al final el resultado final era un 4, cuando empezaban también con las operaciones de fracciones y los más y los menos y tal, claro, normalmente cuando es un +4 el + no se pone. Se pone el -4 pero el + no. Entonces, si tú ponías, si al final pero claro, ellos tienen primero que hacer el paso de decir, el + no hace falta, pero claro, primero ellos van poniendo + para entender cuándo cambias el signo o tal, y llega un momento que ellos ya entienden que el + no hace falta y ya no lo ponen, pero claro, en estos primeros ejercicios, claro, ojo con los signos, claro, y de repente le ponía +4 de resultado y le decía que no, que estaba mal. Porque la Tablet entendía o el programa entendía que el + no se pone. Entonces claro, él me decía, pero mira, lo he hecho cuatro veces y además ellos encima lo tenían que hacer porque la profesora les pedía el desarrollo. Claro, en la Tablet no podían hacer el desarrollo porque solo había un espacio para poner el resultado final.

ENTREVISTADORA: Pero es un absurdo. Ahí la Tablet ya no es una herramienta, lo mejor un cuaderno disfrazado de herramienta.

PROFESORA: ¡Claro! La profesora, con mucho criterio, les decía no, me lo tenéis que traer desarrollado. Porque si lo deja... claro, yo veo si el desarrollo lo sabéis hacer o no, con lo cual, estaban poniendo el resultado en la Tablet y haciendo el desarrollo en el cuaderno. Y yo dije por favor, pero ¿esto qué es?

ENTREVISTADORA: Eso es exacto un ejemplo de falta de formación.

PROFESORA: Claro.

ENTREVISTADORA: Porque lo que pasa es que, hay que utilizar una herramienta, están todos utilizando la Tablet, bueno y utilizar la Tablet es buenísimo, pero no hay un planteamiento, un objetivo y sin reflexión ninguna. Y el problema ahí ya viene detrás, ¿que quién planifica el programa utilizado en la Tablet? ¿los ingenieros que construyen el software?, deberían tener una asesoría pedagógica, un equipo interdisciplinar. Además, el equipo pedagógico del colegio tiene que valorar cada material, cada herramienta, cada software, cada programa utilizado y su función pedagógica. Porque ahí, de hecho, está usando la tecnología por la tecnología.

PROFESORA: Claro, claro. ¿Pero sabes qué pasa? que la mayoría de los padres estaban encantados porque ya van con una Tablet.

ENTREVISTADORA: Sí, la sociedad tiene ese equívoco, de una manera general.

PROFESORA: Claro, entonces...

ENTREVISTADORA: El equívoco de súper valorar la tecnología o la “novedad” sin reflexionar o cuestionar nada.

PROFESORA: Entonces es un poco eso, yo lo que siempre reivindico es el buen uso de las cosas porque la tecnología es maravillosa, ya hablamos de esto de los móviles, yo soy muy tal, pero bueno, en un momento determinado hay que saber apagarlo y decir, ya se puede caer el mundo. Es un domingo, y oye, y ya está. pero claro, es que es muy cómodo, es que yo ahora tampoco sabría vivir sin esto, tienes aquí la agenda, lo tienes todo, tienes a un tal, yo ahora a mi madre que la tengo como la tengo, mamá... claro, es muy cómodo; y estoy por ahí por las tardes con los niños arriba y abajo, mamá ¿estás bien?, sí... claro, no sé qué... tiene el rollo de la Cruz Roja, te llaman, oye... es una maravilla. Entonces ¡Ostras!, tiene cosas maravillosas, pero usémosla bien, usémosla bien. Eso es yo lo único que siempre digo, usémosla bien y que no me obliguen a utilizar tecnología por usarla.

ENTREVISTADORA: Que es lo que está pasando.

PROFESORA: Que es lo que está pasando.

ENTREVISTADORA: Sin desarrollar ninguna competencia, ninguna habilidad, ninguna, competencia pedagógica, nada, la tiene que utilizar.

PROFESORA: ¿Sabes el otro día en la clase, en las de tercero? Fue curioso, porque además son clases muy reducidas porque ya están en interiores... pero les dije, ¿qué hacéis con...? acabéis de romperme los esquemas. Estamos con que tiene que recuperar una clase, tiene que entregar unos trabajos, unas cosas y estábamos como muy poquitas y estaba pactando con ellas. Venga, esto me lo podéis entregar por mail no hace falta que vengáis aquí a la escuela, ... total, se sacan todos, una agenda, una libretita, agenda, y empiezan a apuntárselo ¿Qué día qui...?

ENTREVISTADORA: ¡Qué bien!

PROFESORA: Digo ¿no tenéis agenda digital?, claro porque todos van con móviles mejores que esto... Pues me dicen, no, no, no, a mí me agobia esto, yo prefiero ir con... y me quedé...

ENTREVISTADORA: La historia siempre se repite, las cosas están en una velocidad tan grande y tan sin control, que a lo mejor va a llegar un momento que volveremos a valorar y resignificar el antiguo.

PROFESORA: Bueno, también es cierto que en su momento cuando salió el libro digital y todo, ... no, no, y al final, la gente que le gusta leer, es cierto que el libro digital es muy cómodo cuando vas en tren, porque claro, a veces tienes un *best seller* de casi mil páginas, que en el bolso pesa la de Dios entonces es muy cómodo llevar un tal que no pesa, pero siento que a la gente que le gusta leer, también le gusta el libro. Y, de hecho, yo conozco gente que se ha leído una novela o algo en digital, porque cada día va a

Barcelona o lo que sea en tren y le es más cómodo, pesa menos y tal, pero si le ha gustado mucho, luego se ha comprado el libro en papel.

ENTREVISTADORA: El libro tiene un papel muy importante. Muy importante.

Bueno Gloria, ya quedamos por aquí hoy y bueno, en junio o julio, quedamos para otro encuentro, no consigo finalizar.... Es que han estado tan buenos nuestros encuentros, tantas informaciones importantes y reflexivas que me cuesta finalizarlos. Vale, entonces vamos a finalizar.

Transcripción discusión PROFESORA (Isamélia Santos)

A: Ricard

Institución: ESDI

Fecha: 8 de Mayo de 2018

Duración: 38:48

ENTREVISTADORA: Hola buenos días. Hoy 8 de mayo del año 2018. Estoy con el profesor Ricard, y vamos a tener nuestro primer encuentro de las entrevistas en profundidades de la metodología Historias de Vida. Hoy vamos a desarrollar el primer tópico de la entrevista, evaluando un poco las competencias digitales desarrolladas hasta el momento, de qué manera están vinculadas a su desarrollo profesional, cómo ha sido ese proceso de desarrollo y aprendizaje, y también, los cambios subjetivos y concretos ocurridos en este proceso. Bueno, empezamos Ricard.

PROFESOR: Buenos días, bueno, ¿Empiezo por el principio o...?

ENTREVISTADORA: Como quieras.

PROFESOR: Yo soy profesor de una asignatura de fotografía, entonces, la fotografía es una materia que como te explicaba el otro día, ha ido evolucionando de una manera paralela a la educación, a la implementación de las tecnologías digitales, es decir, la fotografía ha sufrido una transformación radical, y ha pasado de ser analógica a ser numérica, y por lo tanto, independientemente de que yo hubiera dado clases o no, tenía que adaptarme, o sea, mi propia profesión, el trabajo que yo he elegido, la especialidad que he elegido, también ha sufrido esa transformación, y a todos los profesionales que nos dedicamos a ella, en cualquiera de los ámbitos. Propiamente de la práctica fotográfica, hacer fotografías, que yo sigo haciendo como artista, o... por ejemplo, hasta un vendedor y por supuesto los profesores, pues, hemos tenido que aprender una serie de cuestiones completamente nuevas. Entonces, yo empecé a dar clases de fotografía hace... pues, de hecho, diría ya veintiséis años o veintisiete incluso. Y cuando empecé

era todo completamente analógico, en el sentido de que, la fotografía, pues, era la cámara en esencia.

El objetivo, la formación de la imagen, la composición, todo eso es igual, control de la exposición, todo eso no ha cambiado, pero el soporte, la manera de guardar las imágenes era químico, era una película, como ya sabes, Había que revelar, había que positivar, todo un proceso en el laboratorio. Entonces, la enseñanza tenía una parte en común. Todo lo que es la cámara, pues, no es muy distinto, pero luego todo lo que es la parte de post producción, por decirlo de alguna manera, pues, eso es lo que ha cambiado. Al principio, pues, les enseñabas también el revelado, debíamos tener el laboratorio, y hacíamos prácticas con una cámara que te fabrican ellos mismos, prácticas con fotogramas colocando objetos directamente encima del papel. Pero ¡Claro! A medida que van pasando los años, siempre, independientemente, aunque no hubiese cambiado el medio, pues, uno intenta mejorar y aprende de la experiencia, sobre todo cuando has empezado a dar clase joven, porque yo, cuando empecé, pues, tenía... A veces era más joven que mis propios alumnos, dependiendo de su edad, y la cuestión es que, todo cómo ya sabes por experiencia, pues es un proceso en el que... ir dando clases y viendo los resultados, hace que plantees la manera de enseñar.

Igualmente, para mí siempre ha sido algo muy vocacional, quiero decir, que la enseñanza me gusta, y la disfruto, me gusta el contacto con los alumnos, y ver como progresan, y ver cómo... Bueno, al final te acabas haciéndote amigo de ellos, ya cuando acaban los estudios ¡Claro! Entonces, en ese sentido, pues, siempre he procurado mejorar.

Y bueno, pues, cada año ya iba afinando el programa, pues, por ejemplo, vas haciendo más imágenes de referencia para mostrar... pues, antes eran diapositivas, y bueno, vas buscando estrategias para conseguir explicar de una manera más clara los conceptos técnicos, o los conceptos creativos.

Y bueno, cuando aparece la fotografía digital, yo estaba dando clases en dos universidades distintas, estaba dando clases aquí en ESDI, y también en la Escuela de Fotografía de la Universidad Politécnica de Terrassa. Pero al tiempo que daba clases de fotografía, también daba clases de vídeo. Y la revolución en digital en el vídeo, fue un poco antes que la fotografía, es decir, que el cambio, el paso del analógico al digital, fue bastante radical, casi como que un año estábamos explicando una cosa, y al año siguiente ya era otra. En la fotografía fue más progresivo, por lo tanto...

ENTREVISTADORA: Fue un proceso de varios pasos.

PROFESOR: ¡Sí! Cuando empecé yo a adaptarme a la fotografía digital, ya había tenido que hacer ese mismo proceso con las clases de vídeo, que estaba dando también, aquí en ESDI y en la otra escuela. Pero como en vídeo fue muy repentino, bueno, fue una adaptación brusca porque de repente tenías que aprender programas nuevos, de los que nadie sabía nada, y no había cursos de preparación, porque todo era tan reciente, tan fresco que no había dado tiempo a formar a formadores. Así que, como siempre, me dediqué a aprenderlo por mi cuenta, y en esa época, pues, te encontrabas que tenías que estar estudiando toda la semana para dar clases de lo que antes conocías de memoria, porque yo cuando estudié, y cuando trabajé en el medio fotográfico y en el audiovisual o en vídeo, pues, ya tenía la experiencia de tu propio trabajo como artista, pero también como técnico, por decirlo de alguna manera, y tu experiencia también como estudiante que también hacíamos prácticas lógicamente. Porque yo, además de estudiar en la Facultad de Bellas Artes, luego hice un par de Másteres. Yo no fue de creación audiovisual, en Madrid en Radio Televisión Española. Entonces, ¡Claro! Eso que dominabas, pues, de repente te encuentras con un medio muy nuevo y diferente y nada... Eran horas de trabajo, de aprendizaje. Afortunadamente a mí siempre me ha gustado aprender cosas nuevas, quiero decir que, posiblemente, aun si no hubiera dado clases lo hubiera aprendido igual porque me interesaba, pero...

ENTREVISTADORA: Te ves como un autodidacta. ¿No?

PROFESOR: Bueno, ¡Hombre! Si yo... hubiera recibido clases ¡Lo hubiera preferido! Pero no te queda otro remedio...

ENTREVISTADORA: Claro, una formación sería importante en este caso.

PROFESOR: Si yo ya he recibido una formación, lo que ocurre es que el problema es este, que fue un cambio cuando yo ya era un profesional, y como todo fue muy rápido en el sentido de que, yo estaba dando clases y tenía que ir por delante de los alumnos, y en

ese sentido todos nos estábamos adaptando, solo que yo en mi calidad de profesor, pues, tenía que estar unos pasos avanzado, porque tenía que explicarles, obviamente, no es suficiente estar al nivel de los alumnos cuando das clases, como ya sabes.

Y teniendo en cuenta además, que yo era joven y que algunos de mis alumnos eran bastante mayores, incluso algunos eran profesionales, y porque en los primeros años de las carreras de diseño y también de la carrera de fotografía dónde yo daba clase, como eran materias nuevas, muchos de los alumnos eran profesionales que querían el título. Entonces, no era el típico perfil del alumno que viene del bachillerato con dieciocho años, sino que muchos tenían experiencia, incluso sobrada. Incluso yo tenía que dar clase a gente, por ejemplo, que estaba trabajando en Televisión Española, por ejemplo, pues, es decir, imagínate. O gente que ya había estudiado cosas de vídeo, pero como todo estaba cambiando, pues tenía que explicarles la parte nueva, y eso me ha obligado a esforzarme mucho más. Era un poco agobiante a veces, el hecho de tener que estar estudiando tanto, y sobre todo que si tenías alguna duda no tenías a quién consultar, y bueno. Pero es cierto que me preparó para lo que sería luego el cambio en la fotografía, que tardó unos años.

ENTREVISTADORA: Y este proceso de transición, Ricardo ¿Tú has sentido dificultades desde el punto de vista subjetivo de acercarte del nuevo... de lo que estaba? Porque como has dicho que el cambio de la fotografía fue muy radical.

PROFESOR: No, el del vídeo. La fotografía fue un poco más lenta.

ENTREVISTADORA: Perdona. Del vídeo fue más radical. La fotografía fue más lenta. ¿Tuviste tiempo de prepararte?

PROFESOR: Claro.

ENTREVISTADORA: Como has dicho de buscar información, de estudiar. ¿Has sentido alguna resistencia? Porque a veces, el nuevo nos hace parar y nos asusta.

PROFESOR: ¡Vale! Bueno. Como te he comentado antes, a mí me gustaba aprender, y me gustan las cosas nuevas, en ese sentido, cuando vino la fotografía digital, de entrada, a mí lo que me gustaba era la posibilidad de tener nuevas herramientas, porque yo en eso pienso como McLuhan, que cuando aparece un nuevo medio se complementan.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Entonces, para mí, era, pues ¡Vale! Tengo la fotografía analógica, que ya domino, y ahora viene una nueva forma de trabajar que viene a darme más posibilidades, como creador, como fotógrafo, y, por lo tanto, a mí y a mis alumnos, obviamente.

ENTREVISTADORA: Entonces fue un cambio positivo para ti. Lo has visto de una manera positiva eso.

PROFESOR: Sí, sí. Para mí ha sido un cambio positivo, porque es una evolución a mejor, antes solo podías hacer pues, la fotografía analógica, la película, pero, ahora te encuentras con nuevas posibilidades, con nuevas herramientas que para un creador como yo supone más libertad.

ENTREVISTADORA: Incluso, ¿Crees que este cambio de contenido, te ha posibilitado cambiar tus clases?

PROFESOR: Por supuesto.

ENTREVISTADORA: Así trabajas con nuevas herramientas...

PROFESOR: Un cambio a mejor. Sí. El problema de la fotografía y del vídeo, es que son medios que, por un lado, tienen una parte técnica, teórica, que tienes que explicarlo. Si no dominan la técnica, pues, no pueden controlar el medio. Luego tiene una parte histórica, también, de lenguaje, de cultura audiovisual, y luego inevitablemente, una parte práctica aplicada, entonces, es un tipo de enseñanza un poco distinto a otras

materias que son completamente teóricas o prácticas. Aquí intervienen tres aspectos diferentes.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Entonces, al tiempo que dispones en las clases, allí hay que saber dividirlo, y distribuirlo, y saber otorgar a cada materia, bueno, a cada apartado, el tiempo suficiente y que tenga un buen equilibrio. En ese sentido, cuando tú explicabas la fotografía analógica, pues, ya sabías que había que al entrar al laboratorio, que había que salir a hacer fotos, que había que revelar los carretes, todos los procesos eran más claros, había pautas más marcadas por el propio procedimiento, pero, al aparecer la fotografía digital, entonces, hubo un tiempo en el que todo esto fue más complicado porque tenías que decidir en qué momento habías de dejar lo antiguo para empezar con lo nuevo y entonces, el cambio no solo implicaba nuevas formas de enseñar, sino la materia misma que tenías enseñar, que no es, como, por ejemplo, pues, no sé, en pedagogía, que la materia sigue siendo la misma, pero te tienes que adaptar con las herramientas nuevas.

ENTREVISTADORA: Que contenido es la mismo, pero las herramientas...

PROFESOR: Yo tenía que adaptarme más aún, porque yo tenía que adaptar también lo que estaba explicando, o sea, tenía que, por un lado, estudiar las novedades que me permitían acceder a las posibilidades de la fotografía digital, desde el punto de vista de yo como fotógrafo, pero también como profesor que a los alumnos les estás dando una materia que está en constante evolución, y en ese sentido, pues, tenías que ir estudiando por ti mismo, para poder hacer las fotos que te interesaban y dominar el medio, para poder explicarlo mejor luego a los alumnos. Y, por otro lado, las herramientas que iban apareciendo también, en lo que es propiamente la cuestión docente de explicación.

ENTREVISTADORA: Es que hubo un cambio doble.

PROFESOR: Sí. Exactamente.

ENTREVISTADORA: Un cambio de contenido, porque cambia el contenido, es un cambio de las herramientas de trabajo, y es un cambio, creo yo de mirada, de postura, de mentalidad.

PROFESOR: Sí, sí. De mentalidad.

ENTREVISTADORA: Es que estarás con un grupo de alumnos que igualmente tendrás que decir. “Mira, ahora hay eso nuevo que también estoy aprendiendo”.

PROFESOR: Bueno. La cuestión es que había un momento en el que estabas en medio, como en la frontera, que había que explicar cosas de ambos mundos, pero, aquí lo que al principio costó un poco más, es decidir en qué momento dejabas atrás la tecnología analógica y ya directamente explicabas únicamente la digital. Yo en ese sentido, fui tomando decisiones porque era también el responsable de la asignatura aquí. Entonces, yo en torno al 2000 decidí que a partir de ahora solo será digital, que me decían. “¡Uy, es un poco pronto” y yo dije: “No, no, ¡es qué hay que hacerlo”! O sea, está claro que esto no es futuro, es el presente lo digital, por lo tanto, cuánto nos adaptemos mejor.

ENTREVISTADORA: Entonces ¿No fue un cambio que te has puesto resistente?

PROFESOR: No. Bueno, a ver. Siempre hay un poco de resistencia al principio del principio, pero el problema, es que yo, esa resistencia como profesor la viví con el vídeo, con la fotografía...

ENTREVISTADORA: Más con el vídeo, que fue un cambio más brusco.

PROFESOR: Más brusco. ¡Sí! Ya te digo. Fue de un año para otro, y, además, también, porque era una materia que me gustaba menos, quiero decir, yo siempre he sido fotógrafo y mi trabajo como creador, que estudié Bellas Artes, entonces, era como fotógrafo sobre todo, pero también me gustaba mucho el cine y el vídeo, pero la parte

creativa, de dirección, pero claro, también cuando estudié vídeo, también estudié cine y la parte técnica, es inevitable, y cuando estaba dando la materia de vídeo, tenía que dar esa parte más técnica, aparte de, bueno, al mismo tiempo que la teórica, pero, esa parte técnica era inevitable, y a mí me gustaba menos, por lo tanto el nivel de resistencia era mayor, porque le tenía que dedicar muchas horas a algo que luego no utilizaba tanto. Me parecía fascinante, porque como te decía, los cambios me gustan, cuando son a mejor, obviamente, y yo veía que esto era un cambio, como te decía, habría posibilidades a nuevas herramientas que nos facilitaban el trabajo, pero al tener que hacerlo de una manera tan rápida, y, además, a ese nivel de exigencia, de estar formando universitarios, entonces, pues, nada, allí me costó por las horas que le tuve que dedicar y por el esfuerzo mental, porque, además, coincidió que yo estaba escribiendo la tesis, que tenía dos niños pequeños...

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Con un cambio de casa, porque con los niños necesitas más espacio.

ENTREVISTADORA: Fueron muchos cambios al mismo tiempo.

PROFESOR: Fueron muchos cambios juntos, ¡Sí!

ENTREVISTADORA: Y actualmente, después de todo este proceso, ¿Cómo valorarías tú tus competencias digitales? Porque, por lo que veo, las tienes bien desarrolladas y la has aprendido de manera autodidacta.

PROFESOR: Sí, exactamente. Siempre, desde el momento en que empecé a dar clases, todas las cuestiones pedagógicas las he tenido que aprender por mi mismo, porque en ninguna Universidad nos han dado cursos de como enseñar, y, de hecho, ni siquiera cuando acabé la carrera hice el CAP, que es el curso que se supone que era una especie de máster actualmente sería más o menos el formato equivalente, que era, pues, lo que te explicaban de técnicas de enseñanza, y yo no lo había hecho, porque en un principio

tampoco tenía una idea clara de dedicarme a la enseñanza, a la docencia, pero, luego cuando lo vi claro, ya no... directamente empecé a dar clases.

Lo único, que también es cierto, que yo empecé a dar clases primero en Formación Profesional, y luego, ya en la Universidad. Porque cuando vine a vivir a Sabadell, que en aquel momento vivía en Madrid cuando me casé, supimos que abrían este centro, ESDI, y nos pareció muy interesante trabajar aquí, pero nosotros lo supimos, bueno, yo y mi mujer, con dos años de tiempo de margen, entonces empezamos a prepararnos para poder luego entrar aquí como profesores. Que en eso tuvimos mucha suerte porque solo había una plaza, y la conseguimos, pero también porque nos habíamos preparado específicamente y nuestro perfil funcionaba bien.

La cuestión es que cuando empecé a hacer todo este proceso de dar clase, bueno, empecé propiamente la tarea docente, pues, tuve que aprender muchas cosas por mi cuenta, y buscar estrategias para transmitir la información mejor, y antes de tener que adaptarme a todo lo digital, pues, ya había tenido que adaptarme simplemente al hecho de enseñar, y de buscar la manera de que yo cuando veía pues, que algo no se aprendía bien... Siempre tengo la idea, de que cuando hay varios alumnos que hay algo no han entendido bien, es porque no lo explicado lo suficiente, o porque no ha quedado claro. Y bueno, en ese sentido pues, yo iba evolucionando y cada año pues, buscaba el material y mejoraba. Cuando llegó la fotografía digital, pues hice, bueno, el vídeo y la fotografía digital, pues hice lo mismo. Solo que con el esfuerzo extra de tener que aprender una nueva tecnología que antes no dominaba. Y en ese sentido, como te comentaba antes, cuando empecé la fotografía digital, que ya llevaba todo el bagaje del vídeo, entonces me resultó menos costoso porque... No. Hablo de lo otro. De que había sido mucho más violento en el sentido de eso, de radical. Y bueno, fui adaptándome con los años, y cada vez iba viendo que las herramientas que aparecían resultaban útiles. Porque ¡Claro! En un principio las cámaras eran digitales, pero no existía Internet, y luego cuando Internet ya existía, pues en las clases no había ordenadores ni vídeo proyectores, entonces, todo fue muy progresivo, porque la propia tecnología también fue avanzando al mismo tiempo que nosotros enseñábamos, y fueron apareciendo nuevas herramientas que antes no estaban.

ENTREVISTADORA: En ese proceso que has hablado, las cosas fueron apareciendo y vosotros aprendiendo, en tú caso, allí lidiando con las cosas.

PROFESOR: De manera totalmente autodidacta.

ENTREVISTADORA: Crees te haría falta una formación en este momento de cambios, tanto del punto de vista pedagógico, como del punto de vista tecnológico, por ejemplo.

PROFESOR: Siempre va bien, o sea, yo lo que he procurado en este tiempo ha sido aprender de los que sabían más que yo, entonces, tú, autodidactamente puedes buscar información, pero, otras veces lo que hay que hacer es buscar a alguien que sea más experto, o que tenga más competencias en esa materia y que te ayude, y esto es siempre bienvenido, porque lo que tiene la cuestión digital, es que sigue evolucionando, quiero decir, no es que te hayas adaptado justo en el momento en que aparece, es que te tienes que adaptar cada año. Nosotros somos como los médicos... En fotografía, obviamente nuestra responsabilidad es muy distinta, pero, nos tenemos que estar formando constantemente, porque cada año hay cambios.

ENTREVISTADORA: Sí, y es eso una cosa que me impresiona mucho, que no hay esta preocupación con la educación, de estar siempre formando, esta preocupación en actualizar los profesores y formar.

PROFESOR: Sí, sí, es increíble.

ENTREVISTADORA: Estar discutiendo sobre las nuevas tecnologías, los nuevos conceptos pedagógicos, porque si empiezas a pensar en la tecnología separadamente de la pedagogía, cualquier persona puede acceder a una página web y aprender cómo se utilizan las herramientas, pero la diferencia de una formación es que te posibilita pensar esta herramienta de manera didáctica, pedagógica y con un objetivo previo.

PROFESOR: Sí, sí, está claro.

ENTREVISTADORA: Entonces, a lo mejor tienes esta disponibilidad interna y es de tu carácter de buscar, intentar aprender, la formación te posibilitaría más avances, con intercambios de ideas y conocimientos.

PROFESOR: Bueno, ¡Claro! Me he formado, la diferencia es que me he formado por mi cuenta, de forma autodidacta, pero formarme me he formado porque si no hubiera sido incapaz de explicar...

ENTREVISTADORA: ¡Claro!

PROFESOR: Y no solo de explicar lo que doy, la materia que imparto, sino también, de conocer las herramientas que utilizo ahora mismo en clase, pero también porque se ha dado la circunstancia de, que como te decía. Como a mí me gusta la tecnología, entonces, de entrada, ya...

ENTREVISTADORA: Ya tienes una receptibilidad.

PROFESOR: Ya busco, es lo que te comentaba antes, qué si yo no fuera profesor, igualmente me estaría informando de todo lo nuevo que va apareciendo para utilizarlo, para utilizarlo yo como fotógrafo.

Pero por un lado está lo que te comentaba, el hecho de que las herramientas fotográficas cambian, y, por otro lado, el tema de que, desde el punto de vista del docente, pues, esas herramientas y otras nuevas, y otras distintas, me permiten mejorar la manera de explicar, de transmitir la información a los alumnos. Entonces, son dos cosas distintas, o sea, por un lado aprovecho la tecnología digital, desde el punto de vista de lo que ofrece la propia fotografía para la enseñanza, que no tiene otras materias, y por otro lado, las herramientas que todos los docentes pueden utilizar, quiero decir, que yo por ejemplo, paso de tener una cámara analógica, que todos los controles y mandos hay que mirarlos físicamente, hay que estar presente con tus propios ojos, a una máquina que yo puedo conectar a un proyector, y que el proyector muestra a todos los alumnos lo que estoy haciendo con la cámara. Entonces, yo puedo hacer una foto y ellos

pueden ver el resultado, yo puedo cambiar los parámetros, diafragma, obturador, y ellos pueden ver que es lo que está pasando en la cámara y cómo eso afecta a la imagen.

Antes, para conseguir eso mismo, tenías que hacer la foto, y revelarla, y enseñarla. Entonces, desde el punto de vista del aprendizaje, toda la revolución digital ha facilitado en el campo de la fotografía. Porque una gran parte del aprendizaje se basa en el ensayo y el error, cuando tú lo haces de forma autodidacta, el proceso de ensayo y error es un poco lento, y en película analógica era más lenta porque era hacer la foto, ir a revelarla, ver el resultado, que tenías, además, que apuntarte, en cambio ahora, el proceso es pues, tú haces la foto y ves el resultado. Todo esto, cuando no tienes una base, pues, obviamente, se ralentiza bastante, pero cuando te están enseñando y cuando te están dando unos principios técnicos, y bueno, y estéticos, históricos, entonces, ese aprendizaje se acelera.

Y en la fotografía pues, ahora mismo, por un lado, es más fácil enseñar desde el punto de vista de las herramientas de que dispones para transmitir la información, y el propio hecho de la manera de trabajar de la cámara digital, pero por otro, la cámara se ha vuelto más compleja. Para que te hagas una idea: Yo antes tenía, yo también tengo mi escuela, entonces, yo antes hacía un curso de un mes, y en un mes pues, enseñaba los principios básicos de una cámara, y como se revelan los carretes y cómo hacer una copia. Bueno, cuando apareció la fotografía digital, me di cuenta de que ese tiempo no era suficiente, entonces, tuve que ir ampliando, yo ahora mismo, estoy haciendo los cursos de iniciación a la fotografía que doy, que en el fondo es lo que enseño aquí también en la Universidad, ¡Duran tres meses y sólo para la cámara! ¿Por qué? Porque la cámara se ha vuelto tan compleja, hace tantas cosas, que es necesario explicarla y además también, necesita ejercicios específicos, y por lo tanto el tiempo que antes era suficiente, pues, ahora necesita triplicarse, porque se ha vuelto el medio más complejo.

ENTREVISTADORA: ¿Es algo qué afecta, por ejemplo, tu disponibilidad de tiempo en la Universidad? Porque si das clases todos los días, es complicado encontrar tiempo para actualizarte, ¿no? Estoy pensando en la logística de trabajo/ tiempo de un profesor...

PROFESOR: Bueno, ¡Claro, a ver! Se ha dado la circunstancia que yo hasta este mes, pues, he trabajado como autónomo, y entonces, en todas las Universidades en las que

estaba, pues, trabajaba como podía, pues, como profesor asociado, entonces, como eso no era suficiente, he ido trabajar en dos Universidades, entonces también, luego me ofreció clases online, y las acepté. Con lo cual trabajaba en tres universidades, pero todo ello sin dejar mi propia escuela, porque sumando los sueldos de las dos o tres universidades, pues no llegábamos a fin de mes.

ENTREVISTADORA: Como todos.

PROFESOR: Por lo tanto, yo tengo desde hace diecisiete, dieciocho años un negocio, la propia escuela. Entonces, ¿Qué ocurre? Qué cuando yo me formo, o cuando preparo clases, lo estaba haciendo no para una clase en un sitio, si no para dar la misma clase cuatro, cinco veces.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, es como lo hacemos.

PROFESOR: Entonces, sí que es cierto, que requería tiempo, pero, también lo amortizaba mejor, o sea, si yo me preparo un material, si hago un PowerPoint para explicar algo, luego lo utilizo tantas veces que el esfuerzo me merece la pena, pero también es cierto que trabajo mucho, es decir, que no dejo de trabajar nunca, ni en fin de semana, siempre estoy haciendo algo. Y encima todo eso se complicó cuando entré en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, y entonces me di cuenta de qué si quería trabajar y ganar un sueldo razonable, tenía que acreditarme, y todo eso ha sido un cambio. Porque antes los profesores los contrataban y ya estaban allí como titulares sin haber demostrado que eran investigadores. Y ¡Ahora ya sabes cómo va esto! Ahora es una locura. Ahora necesitas de una cantidad de tiempo para investigar, y encima, los que somos de humanidades, y más concretamente de Bellas Artes, mucho peor, porque nuestro trabajo de investigación es la creación, o sea, yo como fotógrafo, pues como fotógrafo artista, como profesor de una Facultad de Bellas Artes, pues mi trabajo es también crear, porque yo explico como crear y si no lo hago, obviamente no tengo esa experiencia y esa práctica.

Y ¡Claro! Desde el punto de vista... yo lo que considero que es mi trabajo principal sería la creación fotográfica, y eso para mí es investigación. Pero los que hacen todos estos programas, y los que evalúan a los profesores, pues, parece que no lo tiene en cuenta, por lo tanto, yo, además, de crear mi obra, tengo que investigar, pues, escribir en revistas indexadas, tengo que ir a congresos, que también me gusta y me interesa, pero el problema es que ya llega a un momento en el que no encuentras tiempo para todo. En la vida, dices: “A ver. Tengo que dar clases, formarme, yo mismo”.

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! Es una reflexión que siempre, los profesores que entrevisto hablan “A mí me encanta tener este espacio, pero es que, al fin y al cabo, no tenemos más tiempo”. Por eso que sería importante qué que la Universidad lo ofreciera.

PROFESOR: Que lo asumiera.

ENTREVISTADORA: ¡Sí! Que lo asumiera, pues estaría dentro de tu horario de trabajo.

PROFESOR: Lógicamente. La formación debería formar parte, valga la redundancia, de nuestro trabajo.

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! Un espacio, como las horas de planificar la clase, las reuniones pedagógicas...

PROFESOR: Sí, sí, pero no es así. Trabajo en una Universidad grande, bueno, trabajo en dos, y no son precisamente universidades pequeñas.

ENTREVISTADORA: Y no es así.

Ricard ¿Todos esos cambios de ese proceso que me has dicho, pienso que tus competencias digitales es algo casi que inherente en ti, siempre las has tenido, y tienes mucha facilidad en aprenderlas, la has buscado, la has desarrollado...

PROFESOR: A ver. No tengo facilidad en el sentido... yo soy disléxico, y a escribir, y a aprender según que cosas me cuesta porque, bueno, mi manera de pensar es muy visual

y cambio las cosas, bueno, soy disléxico, y entonces, me ha costado mucho esfuerzo, lo que ocurre también, es que los retos me van, o sea, me gusta aprender y me gusta superarme, pero me ha costado mucho esfuerzo y me sigue costando. Lo que ocurre, que es cierto, que también disfruto cuando aprendo cosas que me interesan, y me gusta mantenerme al día, y como te comentaba, posiblemente lo haría, aunque no diese clases, pero a otro nivel, obviamente. La cuestión es que... sí que me ha costado esfuerzo, pero también ahora tengo un nivel de competencia digital que yo creo que está por encima de la media con respecto a mis profesores, a mis compañeros.

ENTREVISTADORA: He leído el enlace que me has enviado y sí estás a un nivel muy alto.

PROFESOR: Sí, por ejemplo, yo cuando empecé a dar clases online, pues también lo hice pensando que era un reto que me parecía interesante, y que implicaba, me obligaba a adaptarme a algo que yo sabía que iba a venir en el futuro, y que de alguna manera acabaría implementándose en todas las universidades de una forma u otra. Yo tengo claro que todo esto va a seguir evolucionando, y que, por lo tanto, hay que seguir preparándose, y me gusta ir unos pasos por delante en ese sentido.

También porque me parece una buena estrategia para estar en el mercado. Si tú dominas una serie de cosas que son las tendencias, entonces, pues lógicamente esa preparación te sitúa por delante de otros, que en este caso serían competidores, pero bueno, ahora tampoco me lo planteo exactamente así, o sea, en realidad lo hago porque busco lo mejor para mis alumnos. En el fondo no deja de ser eso, o sea, yo lo que intento es explicar todo lo que tengo que transmitir de la manera que considero más eficaz posible, porque lo que busco es que aprendan, que aprendan de una forma real, que los conocimientos que adquieran los puedan utilizar de forma aplicada, práctica y también amena, y bueno, todo eso hace que ese esfuerzo que yo hago, que me cuesta, que no es que sea fácil, me merezca la pena. Pero, ya tengo un nivel que es aceptable.

ENTREVISTADORA: Sí, el proceso de adquisición de tus competencias digitales ya me ha relatado, tuvisteis que tener cambios subjetivos y concretos, fue un proceso tranquilo, porque también ya tenía de alguna manera, esas competencias un poco desarrolladas, y es un tema que te encanta, entonces te has puesto encantado.

PROFESOR: No exactamente, o sea, yo vengo de Bellas Artes, no he hecho una carrera técnica, lo que pasa, que siempre me ha gustado toda la parte técnica y científica, pero, al tener dislexia, pues ya en el instituto, eso me costaba. Entonces, yo, por ejemplo, cuando elegí las materias, pues, yo había cogido materias de ciencias y de letras. Pero resulta qué en matemáticas, a pesar de que me parecen fascinantes, me costaba tanto esfuerzo que al final lo dejé, y acabé cogiendo latín u otras, griego, no me acuerdo. Entonces, yo esa dificultad la he tenido siempre, en todas las materias técnicas me ha costado un poco más, y también es cierto, que quizás por eso mismo, pues me he querido esforzar por aprenderlas, porque sí que me gustan, y es cierto que me atraen, en sí mismas.

ENTREVISTADORA: Te atraen, eso es una cosa que te pones, no tienes mucha resistencia...

PROFESOR: Pero sí que hay resistencia porque no tengo la facilidad, o sea, requiere un esfuerzo extra, igual hay otras personas que se ponen y lo aprenden enseguida, yo no, a mí me cuesta.

ENTREVISTADORA: A mí también.

PROFESOR: A mí me cuesta, lo único, que luego lo voy aprendiendo.

ENTREVISTADORA: Y la última, que sé que te tienes que ir.

Dentro de este proceso ¿Qué cambios has observado en tú práctica pedagógica y en tu postura profesional? ¿Qué ha ocurrido en tu practica pedagógica, en tus clases, a partir del desarrollo de tus competencias digitales?

PROFESOR: ¡Sí, claro! Muchos cambios, porque han cambiado muchas cosas, valga la redundancia. La cuestión, es que cuando estoy dando clases ahora, el hecho de tener las herramientas digitales ha cambiado mis pautas de trabajo, ya no explico las cosas exactamente de la misma manera, porque utilizo muchas más imágenes, utilizo muchas

herramientas, que me permiten transmitir la información de una manera más visual, y también, yo creo que más interactiva, o sea, lo que estoy buscando siempre es una interacción con los alumnos, y también, utilizar aquello que les resulta a ellos cómodo y habitual. Entonces, intento integrar todo aquello de lo que disponen del móvil, de internet... y lo intento integrar en la clase, y esto, pues, sí que ha supuesto un cambio. Yo no explico ahora igual que antes, pero, de hecho, tampoco explico ahora mismo igual que hace cuatro o cinco años, porque yo mismo, al ver todas las herramientas que aparecen y al ir aprendiendo, incluso en la propia evolución como profesor al empezar a dar clases online, pues, voy adaptando. Y otra cosa que hago es... me gusta hablar con otros profesores y ver que hace cada uno, y aprender de todos ellos. Entonces, la propia tecnología ha cambiado mi forma de enseñar, pero también, porque ha cambiado la propia materia que estoy enseñando, o sea, por los dos lados ha cambiado, y sí, ha habido una evolución importante, y yo creo que ahora enseño mejor que antes, quiero decir, también pasa otra cosa, que yo cada vez sé más.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Pero no solo sé más de la materia, sino también sé más de enseñar, y por eso creo que ahora mis clases son más eficaces, que explico las cosas... ya sé mejor elegir los temas, y también lo sé transmitir mejor, lo cual no significa que no pueda mejorar.

ENTREVISTADORA: Podrías elegir mejor las herramientas tanto tecnológicas como pedagógicas.

PROFESOR: ¡Claro! Y también que los alumnos van cambiando, y tú te vas adaptando al nuevo perfil de alumno, porque eso es importante, porque cambia el profesor, cambia la materia, pero también cambia el alumno, y esto es parte del proceso, pero, es un cambio.

ENTREVISTADORA: Y la metodología pedagógica no debe ser estática.

PROFESOR: No puede ser la misma, con distintos alumnos la pedagogía no puede ser la misma, claro, entonces cambia porque cambia lo que explicas, cambia la forma de explicarlo, porque cambian los medios, pero, también cambia lo que explicas porque el perfil del alumno es distinto, y bueno, la capacidad que tiene para concentrarse, la manera de relacionarse con la sociedad o entre ellos es diferente, y todo eso hay que tenerlo en cuenta.

Transcripción discusión PROFESORA (Isamélia Santos)

A: Ricard

Institución: ESDI

Fecha: 15 de Mayo de 2018

Duración: 56:11

ENTREVISTADORA: Bueno. Hoy es 15 de mayo del 2018, martes. Estoy aquí en la ESDI con el profesor Ricard, y hoy vamos a tener nuestra segunda entrevista. Buenos días, Ricard.

PROFESOR: Buenos días.

ENTREVISTADORA: Hoy es nuestro segundo encuentro, y vamos a trabajar un poco todos los impactos de la tecnología en tu formación docente, y cuál, si crees que esta formación docente que tuviste como autodidacta a lo largo de tu vida, te ha preparado para esos cambios digitales o para desarrollar mejor de tus competencias digitales. Y también vamos a hablar un poco sobre los impactos que la tecnología ha producido en tu formación, en tus creencias. A veces creemos que las cosas son de una manera, y en la medida que van cambiando vamos rompiendo con los paradigmas.

PROFESOR: Bueno, como te comentaba el otro día, no tengo una formación docente específica en el sentido de que... yo me he preparado en mi carrera, he estudiado una carrera de Bellas Artes, que no teníamos asignaturas de Pedagogía, de la enseñanza de las Bellas Artes, por ejemplo, ni tampoco hice el CAP, como comentábamos la semana pasada, por lo tanto, mi formación docente fue autodidacta. En un principio tampoco tenía pensado dar clases, quiero decir, que hay gente que lo tiene claro ya, estudia y sabe que inmediatamente se va a dedicar a eso, yo no tenía muy claro exactamente que es lo que iba a hacer después de la carrera, aparte de seguir estudiando, quiero decir, que todavía me faltaban algunas cosas importantes por aprender, y más, me dieron una serie de becas, y me fui a Madrid, y estuve allí viviendo cuatro años, pero, por otro lado mi carrera como artista también empezó porque pues, me dieron algún premio, me

dieron también, becas de creación, y empecé a exponer, y me seleccionaron para cosas así un poco importantes, y bueno, como estudiante de Bellas Artes, eso es también un poco lo que buscas, pero luego, después de pasado ese tiempo, cuando ya había acabado todos los Masters que tenía pensados, y cuando ya llevaba cinco años saliendo con mi novia, decidí volver aquí a Cataluña para casarme, y esto implicaba lógicamente formar una familia, con todas las responsabilidades que eso lleva, y en ese momento yo decidí que para mí, era más importante la familia que la carrera artística.

Entonces, lo primero que pensé, pues eso, buscar un trabajo dentro de la enseñanza porque, aunque no lo había pensado en un principio, sí que me parecía... me atraía, me gustaba la idea de poder formar personas. Y empecé a trabajar pues, en lo que salía en aquel momento, que era pues, clases en Formación Profesional propiamente, clases de dibujo a peluqueras, pero al cabo de un año y pico o así, también me salió otro trabajo de dar clases de escultura a los estudiantes de diseño en una pequeña escuela, y luego empecé a dar las clases de fotografía también, luego surgió aquí en ESDI, y entonces yo, antes de saber cuándo se abría, ya vimos el anuncio, bueno, yo y mi mujer nos preparamos porque nos interesaba dar clases a nivel universitario, porque en el momento que empiezas a dar clases y ves que te gusta, pues, ya buscas un cierto nivel. En ese sentido, yo todavía no había hecho el doctorado, y empecé a hacer el doctorado más o menos por la misma época, porque cuando comencé a dar clases en ESDI, pues, ya vi que me gustaba el trato con alumnos, además, son carreras vocacionales, y una asignatura como la que yo doy que es fotografía, que normalmente gusta, y que los estudiantes, pues, se implican.

Desde un principio, pues, lo que empecé haciendo fue aplicar lo que sabía por experiencia como alumno, quiero decir, todavía lo tenía muy reciente, había estudiado en distintos sitios, y ¡Claro! Cada maestrillo tiene su librillo, ibas viendo, pues las cosas que te gustan de los profesores que has tenido, y empiezas a aplicar, pues, las técnicas que crees más adecuadas, pero por experiencia en el otro lado, justamente.

Lo que siempre tuve muy claro es que me tenía que poner en el lugar del alumno, quizás porque era muy joven, cuando empecé a dar clases, los alumnos de ESDI, que algunos eran un poco mayores porque eran profesionales que querían sacarse un título, y éste era el primero que aparecía, así como título de diseño, entonces, llegaba al principio,

pues, yo parecía uno de ellos, igual a los más jóvenes no, pero, les podía llevar como cinco años, o como mucho.

ENTREVISTADORA: ¿Y eso te posibilitaba una mirada diferente? de ponerse un poco en el otro lado.

PROFESOR: ¡Hombre! Todavía estaban en su lado casi, quiero decir, llevaba... sí que llevaba tres o cuatro años dando clases, pero primero no era en la Universidad, y luego eran eso de otras cosas que yo sabía suficiente, porque eso, pues, en Formación Profesional son muy jovencitos, necesitan unos conocimientos muy básicos, pero cuando yo empecé aquí, que ya era específicamente mi especialidad, no lo que yo había estudiado de manera... con más interés, bueno, pues empecé a aplicar todos los conocimientos que tenía, pero, buscando un orden, ya desde el principio tuve claro que para explicar hace falta un método. También quizás, porque en mi familia hay muchos profesores, en mi familia directa. Mis padres, mis hermanos no, pero mi abuelo era catedrático de filosofía, era un profesor muy reconocido, era poeta de la Generación del 27, mis tíos profesores, mis primos... Hay mucha gente de Universidad, todos catedráticos y todos además con prestigio, y eso yo lo había vivido, porque es la parte de la familia en la que yo siempre he tenido más feeling con ellos. Bueno, yo me llevo muy bien con todos mis primos y con toda mi familia, bueno, con todo el mundo. La cuestión es ... como un interés común y hacíamos cosas juntos, y en el colegio sacamos la revista de creación, y viajábamos juntos, y íbamos a ver a mi abuelo, a mi tío a su casa, y nos hablaban, y nos explicaban cosas, profesores, luego catedráticos de filosofía, que, además, yo me parezco además físicamente a ellos también. Sí, es curioso.

ENTREVISTADORA: Entonces, es como si siempre hubo una afinidad tuya con la docencia.

PROFESOR: Pero familiar, me venía un poco de familia.

ENTREVISTADORA: Pero es una cosa que ya hacia parte de tu universo.

PROFESOR: Sí, ¡Claro! Quería insistir, viene por otro lado, porque ya te digo, yo me parezco mucho a mi abuelo, y a mí me ha pasado de gente que no me conocía de nada, que me ha parado diciendo: “Tú eres nieto de” “¡Ah! Pues tu abuelo fue un gran maestro, yo lo apreciaba mucho.” y eso me da... Si hay gente que no me conocía solo por lo que me parezco físicamente a él, pero incluso en ¡Madrid! Por ejemplo, o sea, porque mi abuelo tuvo muchos alumnos a lo largo de su vida, y sus alumnos lo querían mucho. Sí, bueno, es que era una persona muy sabia, cuando nosotros teníamos cualquier pregunta pues, íbamos a él, y mis amigos le llamaban papá abuelo, bueno, le llamábamos papá abuelo, papá abuelo enciclopedia, porque sabía de todo. Y bueno, la cuestión es que yo en ese sentido, pues, esa idea de buscar recursos para que se entiendan bien los conceptos e intentar dar las clases, como te comentaba la semana pasada, que a mí me hubiera gustado recibir cuando estudiaba, porque tuve buenos profesores y también malos como es lógico.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Sí, siempre, bueno, en todas las profesiones pasa. Entonces pues, nada, al principio lo que pasaba es que buscaba los apuntes que yo había tomado de cuando era estudiante, y entonces luego, compraba libros y estudiaba y preparaba las clases, o sea, ya cada clase que daba pues, requería muchas horas y muchos días de trabajo, por darles el material adecuado para poder transmitir los conocimientos.

Lo que ocurre es que la asignatura de fotografía es una asignatura también muy práctica entonces, te tienes que preparar determinadas clases, de teoría, de técnica, de historia, pero también de... las prácticas éstas son más fáciles, porque ¡Claro! Es lo que dominas porque es lo que estás haciendo día a día, y de hecho soy fotógrafo, y lo único que implicaba era mi experiencia como fotógrafo. Desde el principio fue bien, quiero decir, que desde el principio tuve grupos de alumnos muy majos, muy... donde los que luego me acabo haciendo amigos, y que me dieron muy buena respuesta, muy buen feedback, En el sentido de que tú... yo me esforzaba, pero luego ellos aprendían y estaban contentos, y bueno, aquí en esta escuela, siempre he tenido muy buenas notas, porque no en todas las escuelas en las que he trabajado, hacen encuestas a los alumnos. Aquí siempre lo han hecho y eso pues, siempre te ayuda. Luego pues, empecé, cómo ya

estabas en un centro universitario, y no hay tantos especialistas de fotografía, pues luego te llaman de otro, van saliendo trabajos y fue como luego empecé a trabajar en la Universidad Politécnica. Pero luego decidí abrir mi propia escuela, pero luego, me llamaron de Bellas Artes, entonces dejé lo otro porque, demasiadas cosas... no podía hacer tantas cosas. Entonces, ya te vas especializando.

ENTREVISTADORA: Pero por lo que observo Ricard, ya existía, aunque de manera inconsciente, un deseo tuyo de ser profesor, una admiración por la carrera. Incluso cuando hablas de tu abuelo, es como... con mucha admiración.

PROFESOR: Sí.

ENTREVISTADORA: Entonces creo que dentro de ti... algún punto ya tenías, es como si ya hubieras elegido subjetivamente por tener esta admiración. Fue una elección, es decir, has decidido: Quiero dar clases... Cuéntame.

PROFESOR: Bueno, lo que pasa, es lo que digo, que hay gente que acaba la carrera, bueno, o que está haciendo la carrera sabiendo que quiere dar clases, y entonces se prepara para ello, porque hay... sí, normalmente pues, la gente que da clases ha hecho... hacia aquel máster específico que se llamaba CAP, y yo no lo hice porque en un principio no lo pensaba. Si no lo hubiera hecho, porque me parecía importante. Mi mujer, sí que lo hizo, por ejemplo. Ella también da clases.

ENTREVISTADORA: Es profesora también.

PROFESOR: Sí, también es profesora. Bueno, tenía su propia empresa, pero cuando empezó, bueno, a ella le interesaba dejar la empresa porque daba mucho trabajo y aunque producía dinero, pero ella quería... cuando tuvimos a los hijos, por ejemplo, pues, dejó la empresa. La cuestión es que, eso también es cierto, mi mujer es profesora, y entonces ella también me animaba a dar clases, pero no en el momento en que nos casamos, ya te digo, ella tenía su empresa y ella tocaba dinero bien, porque su trabajo

como diseñadora tenía éxito. Además, siempre ha sabido hacer que los negocios funcionen.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: La cuestión es que, sin embargo, ella sí que tenía también esa vocación de dar clase, y ella sí que estudió el CAP, a pesar, que en realidad no lo necesitaba, pero, ya tenía la idea de en un futuro, y eso obviamente también ha influenciado. Mi mujer con la que sigo casado y hace veinticinco años, bueno veintiséis ya, y bien casados, e igual de contentos y nos queremos igual que al principio. La cuestión en todo caso es que también esa relación en que somos dos profesores en casa, y que uno habla del tema de cómo dar clase, la enseñanza...

ENTREVISTADORA: Hay un intercambio de ideas y experiencias, se hace más rico.

PROFESOR: Si ya compartimos además de nuestra carrera de Bellas Artes, que ella estudió también lo mismo, sólo que ella hace pintura y escultura, pero además, también eso, toda la parte pedagógica, y una conversación en casa de cómo preparar una clase o de cómo enseñar, pues, eso también es normal, o sea, que ese ambiente que yo había vivido en mi familia cuando era pequeño, cuando iba a casa de mi abuelo, que íbamos mucho, pues, o cuando iba a casa de mis primos, que su madre también es catedrática, o cuando iba a casa de mi tío, excepto en mi casa, quiero decir, excepto propiamente en mi casa con mis cinco hermanos y con mis padres que ninguno es profesor, ni se lo han planteado nunca, ¡Ah bueno! Mi hermano ahora sí ha dado clases de natación, él da clases de natación, porque ha estudiado cosas deportivas. Es cierto, él también es profesor de otra manera, de otra manera porque es otra manera de enseñar, porque todo es más físico, pero, sí que es muy buen profesor también, o sea, directamente ahora que lo pienso, sí que hay otro profesor en mi familia.

ENTREVISTADORA: Ahora que estás hablando de este tema. Te das cuenta qué este universo de profesores es algo que te ha seguido en toda tu vida, entonces es como si estuvieras de alguna manera, durante tu vida en el universo de la docencia.

PROFESOR: Bueno, lo que pasa es que mi hermano ha estado trabajando muchos años en el negocio de mi padre, y empezó a dar clases hace poco, o sea, había dado clases de joven, pero, y luego se formó para eso, pero como empezó a trabajar con mi padre, y necesitaba a alguien en el negocio, y yo no quería, porque a mí, hacer..., mi padre hacia discotecas, está jubilado, y a mí, pues eso, siempre he ayudado con lo que hacía falta, pero a mí eso no me interesaba, yo quería vivir de lo que había estudiado que era vocacional. Hice una carrera, porque desde que tengo uso de razón quería hacer eso, quiero decir, que siempre he sabido lo que quería hacer desde pequeño. La cuestión es que yo quería ser artista, no profesor. Aunque ser profesor no me parecía nada mal porque había muchos en mi familia, pero lo que yo quería era estudiar Arte y crear.

ENTREVISTADORA: Su elección primordial, la primera de todas fue ser artista.

PROFESOR: Sí, que nunca he dejado de ser artista porque es una forma de vivir.

ENTREVISTADORA: Sí, claro.

PROFESOR: Quiero decir, yo no puedo dejar de ser artista porque nací así.

ENTREVISTADORA: Es una postura y actitud delante de la vida.

PROFESOR: Sí, de crear. Pero, es cierto que la enseñanza siempre ha estado allí, y te vas preparando de manera autodidacta en la medida que vas dando clases, y bueno, siempre intentando mejorar, es decir, basándome en la experiencia. Que explicaba algo y veía que costaba más entender, pues digo, hay que explicarlo mejor o que... no sé, les pones un ejercicio y ves que algo no funciona, que hay varias personas que no lo han hecho correctamente, pues digo hay que explicarlo mejor. Otra cosa que también pasaba inevitablemente es que conoces a otros profesores, porque trabajas en una Universidad y entonces también aprendes de tus compañeros, que eso siempre me ha interesado mucho, ver cómo los demás hacen su trabajo y ver cómo imparten, y por eso también me ha gustado el ir cambiando de Universidad, por vivir otros ambientes

distintos, por ver diferentes metodologías, porque yo he trabajado aquí que es una Universidad, bueno, trabajo todavía, trabajo hasta este año. Trabajo en una Universidad privada, pero que es de un carácter más humanista, luego empecé a dar clases en una Universidad Politécnica, que es mucho más técnica, pero también porque lo que yo doy, la asignatura de fotografía, que luego también he dado vídeo durante unos cuantos años, tienen ese componente técnico y humanista, que además también es un enfoque que ha hecho que yo tenga que formar de diferentes maneras.

Entonces desde el punto de vista más humanista de lo que es enseñar y la historia del medio, enseñar las ideas, los conceptos que hay detrás de la fotografía. La fotografía como una herramienta de conocimiento también desde un punto de vista, por ejemplo, más filosófico, todo eso no ha evolucionado tanto el tipo de enseñanza que hacía al principio porque hay que explicar historia, hay que explicar, por ejemplo, sobre ideas, ideas entorno a lo fotográfico, pues, más o menos desde el principio cuando primero ya preparé, pues, ya mantenía una línea bastante coherente. No tenía que evolucionar tanto porque eso ya se aprendía bien, pero, la cuestión técnica sí que tenía que ir cambiando, porque como te explicaba la semana pasada, pues simplemente, la tecnología fotográfica ha cambiado a lo largo de los años, y ha cambiado mucho. Entonces también, he tenido que adaptarme...

ENTREVISTADORA: A los cambios.

PROFESOR: A los cambios del propio medio, o sea, tenía que adaptarme desde el punto de vista de fotógrafo como usuario, y luego he tenido que adaptarme desde el punto de vista del profesor a nivel pedagógico, como explicar. Porque cuando hay un momento de cambio, sucede que... hay un impase, en el que tienes que explicar todo lo antiguo y lo nuevo.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Ahora, por ejemplo, ya explicamos sólo lo digital, antes explicaba sólo analógico, pero durante muchos años hemos tenido que explicar el paso del analógico a lo digital, y eso lo complicaba bastante, y entonces eso implicaba una mayor

complejidad en determinados aspectos de la fotografía, sobre todo de aspectos técnicos, pero también empezó a producir herramientas pedagógicas como fue la aparición de ordenadores, que luego se podían conectar a internet, y cámaras digitales que se podían conectar a los ordenadores, y todo este tipo de cosas, que ya me pillaron con una dinámica de muchos años de clases.

ENTREVISTADORA: La llegada del ordenador y la utilización de internet, es como un divisor de aguas dentro de la educación y para todas las formaciones, ha sido un cambio muy fuerte.

PROFESOR: Sí, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo ha sido este impacto para ti, una que tienes una asignatura que es técnica? Aunque la fotografía involucra también la sensibilidad.

PROFESOR: ¡También! Sí, es que... toca todo.

ENTREVISTADORA: Toca todo, exacto.

PROFESOR: Tiene humanidades y tiene tecnología y ciencias...

ENTREVISTADORA: Claro que hay cosas que son técnicas como coger una luz, pero, también la sensibilidad de captar el momento y eso es muy importante.

PROFESOR: Sí, sí, yo vengo de Bellas Artes, quiero decir... yo lo estudié...

ENTREVISTADORA: Exacto, no es una cosa técnica, es el arte.

PROFESOR: Mi problema fue que como alumno me enseñaron esta parte artística y humanística de la fotografía, pero mucho menos de la técnica, y luego, cuando acabé la carrera tuve que estudiar bastante para ponerme a la altura en cuestiones técnicas, porque el problema es que, si no dominas la técnica, ella te domina a ti, entonces, tú

quieres hacer cosas, tienes ideas, pero no sabes como conseguirlas. Entonces, a mí me ha pasado mucho que siempre me ha interesado todo lo científico en mi propia obra toda la parte de la fotografía relacionada con el conocimiento y con lo invisible por otras cuestiones personales.

Y la cuestión es que siempre he intentado estar al día de las cuestiones técnicas y científicas, y bueno, en ese sentido cuando daba clases, pues también, todo eso que yo estudiaba ya porque me interesaba, pues lo iba aplicando, pero, sí que fue duro, porque cuando ya parece que tienes una cierta estabilidad, que ya puedes dar las clases y que no tienes que pasarte tantas horas preparándolas como al principio, que al principio ya te digo, cada clase era un montón de horas de preparación. Luego llega un momento que ya tienes la dinámica, ya tienes el material, pero, siempre ibas mejorando, por ejemplo, pues eso, yo hacía diapositivas para ilustrar. Una cosa que vi muy claro es que los alumnos necesitaban imágenes y cada vez más, no sólo porque cambiaba el medio, es porque también cambiaban ellos, porque el perfil del alumno era distinto, y cada vez tenían menos trabajo de concentración.

ENTREVISTADORA: Y sobre todo con la llegada de tecnologías, se ha potencializado ese perfil del alumno.

PROFESOR: Sí, muchísimo. Entonces hay que adaptarse a la tecnología, pero también, a los alumnos que vienen que son más visuales, que necesitan inputs más... como te lo diría, más atractivos, que capten su atención y que lo hagan cada cierto tiempo en clase. No puedes dar una clase magistral explicando, hablando dos horas, porque no es algo que les interese mucho, pues, a los diez minutos han desconectado. Entonces, yo lo que vi es que los alumnos y que hacía falta el ir introduciendo cada cierto tiempo, no sé, algo, una llamada de atención o algo que captase su interés, y fui también introduciendo cambios en ese sentido. Y allí las tecnologías eran importantes, porque tenías que aprender a usar el ordenador, porque lo necesitabas para tu vida, pero al aprender a usarlo, encontrabas herramientas que funcionaban de manera muy eficaz, por ejemplo, el hecho de tener la posibilidad de hacer un PowerPoint, que las imágenes las escaneas, o cuando ya apareció internet, que ya directamente las buscas en internet. Es una gran diferencia con tener que ir a buscar un libro, una biblioteca, llevarte la cámara, pedir

que te reproduzcan o tú... Yo como fotógrafo solía hacerlo yo mismo, pues hacer cientos de diapositivas para ilustrar de los libros que tenías, de los libros que buscabas, y todo eso ahora es mucho más fácil.

En un momento determinado pues, necesitas una imagen nueva, y es difícil no encontrar en internet algo que se ajuste a lo que buscas. Entonces, en ese sentido, fue un proceso de adaptación progresivo, con mucho esfuerzo, porque tampoco es algo que me resulte fácil de entrada, pero bueno, tampoco me quejo, quiero decir, que no se me da mal, pero claro, requiere un esfuerzo. Pues muchas horas, yo he estado toda mi vida preparándome, o sea, yo doy clases, pero al mismo tiempo me preparo, y lo que pasa, que es cierto, que no he recibido clases, las propias universidades en ningún momento o casi se han molestado en formarnos, por ejemplo, cuando entre en la UB hace ocho años, pues, hice algún curso de Moodle, el campus virtual que utiliza la Universidad de Barcelona, y bueno, eso va bien porque es una herramienta práctica, pero en realidad no te explican cómo utilizarlo para dar clases desde el punto de vista pedagógico, si no te explican. “Mira, este programa hace estas cosas”.

ENTREVISTADORA: Es una cosa que observo mucho, no sólo en esas formaciones digitales, incluso en las formaciones docentes, que es todo muy rápido y no hay una explicación, una discusión, no es didáctico. Vosotros ya sois profesionales, y la discusión se hace rica, te da ideas, el intercambio de ideas y la práctica pedagógica en clase, como lo que hicimos aquel día de la primera reunión.

Incluso observo, que las formaciones que se dicen digitales son muy técnicas, no se piensa en esta tecnología como algo que se pueda utilizar de manera pedagógica.

PROFESOR: Sí, y realmente, muchas están concebidas para eso. Un programa como Moodle está pensado para la enseñanza básicamente.

ENTREVISTADORA: Exacto.

PROFESOR: Es un campus virtual, sin embargo, no te explican, bueno, de hecho, tampoco es que esté bien diseñado, porque es un laberinto, no es nada intuitivo, y te vuelves loco cuando tienes que buscar cosas y encima van cambiando, y cuando ya te

sabes dónde está algo que necesitas, de repente pues, lo han puesto en otro sitio, y pierdes mucho tiempo a veces. Pero yo soy de los que cuando algo le interesa, se pone hasta que no lo domina.

ENTREVISTADORA: Y con tu formación pedagógica, tu formación como autodidacta. ¿Hubo un momento en tu carrera profesional que has sentido necesidad de leer más, de buscar más?

PROFESOR: Siempre. Incluso cuando enseñaba fotografía analógica, que de alguna forma es más fácil de controlar, también porque es la formación que yo había recibido, llega un momento en que yo tengo que explicar cosas que no he aprendido en la Universidad, en la escuela, tengo que explicar cosas que he aprendido por mí mismo, porque lo digital es tan nuevo, que no tiene nada que ver con todo lo que yo estudié. Lo que ocurre, que sí que es cierto, que la carrera que nosotros hacíamos de cinco años que tenía muchas asignaturas, que me han ayudado a enfocar esta cuestión tecnológica desde una perspectiva más pedagógica, porque no teníamos una asignatura de pedagogía propiamente, pero sí que teníamos asignaturas de lenguaje, de semiótica, de antropología, y bueno, allí siempre e inevitablemente, hay cuestiones pedagógicas. En el momento en que te están transmitiendo la información, pues, ya estás viendo el método de cada profesor como te comentaba, pero sí que me servían como herramientas para intentar explicar las cosas utilizando recursos así.

Siempre he pensado que la enseñanza tiene que ser transversal, sobre todo en fotografía que está entre las humanidades y las ciencias, entre el Arte y la Ciencia en ese sentido, y bueno también como te decía, el hecho de ir cambiando de Universidad, bueno, ¡No cambiando! Porque en realidad yo siempre iba sumando, o sea, trabajaba en una y seguía, empezaba a trabajar en otra, no dejaba de trabajar, en ésta concretamente llevo veinticinco años, y he ido trabajando en otras universidades al mismo tiempo, por lo tanto, siempre he complementado, y entonces allí pues al introducirte en una Universidad nueva, ellos tienen también sus propios métodos, sus propias herramientas, y también aprendes. Entonces ¿Qué es lo que ocurre? Lo que usas en una Universidad luego lo empiezas a aplicar en la otra, pero al aplicar estas metodologías nuevas, que estás aprendiendo porque dispones también de otros

medios, entonces pues, ya van evolucionando y ya las vas adaptando, o sea, que cada vez que yo empezaba a dar clase con otro profesor, o que compartíamos asignatura, o que empezaba a dar clases en una carrera nueva, pues, miraba mucho que es lo que hacían los demás. También me gusta siempre mucho preguntar a los alumnos.

ENTREVISTADORA: Sí, tener una relación más cercana y con más confianza

PROFESOR: Tener una relación de feedback, de saber si realmente lo están aprendiendo, y luego qué es lo que les gusta también de otros profesores para intentar mejorar, porque yo siempre he tenido esa necesidad de hacer las cosas bien. Siempre he sido muy perfeccionista. Entonces siempre me gusta hacer las cosas lo mejor posible, pero no por mí, por los demás.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, sí.

PROFESOR: Y entonces, en ese sentido, pues, siempre he buscado la manera de mejorar el trabajo que estoy haciendo, y como profesor pues, es dar clases, obviamente. Y en ese sentido, la tecnología fue un reto.

ENTREVISTADORA: Entonces los impactos fueron positivos.

PROFESOR: Bueno, fueron positivos porque a mí me parecía que venía a sumar, es decir, hay mucha gente que se tomó la fotografía digital, y me imagino que en el ámbito de la educación, en general la tecnología digital aplicada a la docencia pues, se la tomó como una especie de revolución que venía a tirar todo lo que había existido, bueno, lo típico de las revoluciones, o sea, lo antiguo ya no vale, sólo lo nuevo.

ENTREVISTADORA: Es como cuando muchos profesores que han mirado la llegada de la tecnología como algo que iba a quitar el lugar del profesor, han establecido casi como una relación de rivalidad.

PROFESOR: Exactamente. Como si fuera un enemigo. Yo lo que vi es una posibilidad de poder hacer más cosas, es decir, que venía a sumar, esa es la impresión que a mí me dio, en todos los niveles, tanto a nivel fotográfico como a nivel pedagógico, que me permitía herramientas nuevas, entonces durante un tiempo, pues claro, iban conviviendo. Pues, durante un tiempo usaba... seguía usando diapositivas, pero también porque la primera tecnología digital era bastante limitada, y bueno, para poder superar lo que había antes, también pues, necesito un tiempo, pero como fue progresivo y, además, un cambio constante. Cada año que dábamos clase pues, tenías allí unos cambios y cada año pues, te adaptabas un poquito más, eso también ha ayudado, que fue completamente progresivo. Que fuere una introducción, excepto en vídeo como te comentaba la semana pasada, que fue de repente de un año para otro tuvimos que cambiarlo todo, y allí sí que fue a estudiar, a estudiar, pues, en fotografía fue un poco más lento, y bueno, paso a paso, pues, fuimos adaptándonos, bueno, fui adaptándome, por ejemplo, a mi mujer le ha costado mucho más, porque ella explica pintura que es algo muy analógica, y la pintura no ha cambiado. Y luego, también yo soy disléxico, pero ella mucho más, y siempre le ha costado, los ordenadores, por ejemplo, le cuestan mucho, todavía me pide que le haga las cosas muchas veces, y se las explico y le digo: "No, no, tú tienes que aprender a hacerlo". Se lo explico, pero luego se le olvida y entonces tengo que volver a explicar, y se le vuelve a olvidar, pero siempre que necesita algo pues, me lo pide a mí o se lo pide a sus hijos, y digo: "¡No! Hazlo y entonces aprenderás, porque si te lo hacemos no aprenderás". Pero, le digo: "Si yo falto algún día y tus hijos no van a estar siempre allí". Claro, si me pasa algo tienes que ser más autónoma, no depender de los otros". A mí no me gusta depender de los otros, en ese sentido, por eso también, me imagino que el esfuerzo para aprender...

ENTREVISTADORA: Pero muchas veces la tecnología cuesta.

PROFESOR: Sí, sí, cuesta.

ENTREVISTADORA: ¿Es que a ti no te cuesta tanto, aunque hagas un esfuerzo...

PROFESOR: Pero la mentalidad la tengo abierta a lo nuevo, pero me cuesta esfuerzo, o sea, no es aquello que yo me ponga y ya enseguida lo aprendo, ¡No! Me cuesta un tiempo y un esfuerzo. Pero yo tengo la idea muy clara de que todo lo que merece la pena requiere un esfuerzo, quiero decir, como me he pasado la vida estudiando...

ENTREVISTADORA: Pero, el pedagógico no te cuesta tanto.

PROFESOR: Yo supongo que allí es más natural, que comunicarme me resulta fácil, pero en realidad, hablar en público para mí siempre ha sido un problema, cuando yo era pequeño y joven, hablar en clase ... no podía, yo soy muy nervioso, me ponía tan nervioso que empezaba a tartamudear y se me olvidaban las cosas. Entonces, para mí hablar en público siempre ha sido un suplicio, que el profesor me sacara para la pizarra para hacer algo, me ponía a temblar, y todavía me cuesta, pero es algo que yo quería superar. Cuando era un adolescente, no sé cuántos años tendría, dieciséis o así. Para Reyes pedí un curso que daban así... Antes del online, los cursos eran a distancia, entonces era un curso a distancia que era para aprender a tener... a gestionar mejor la memoria, a ser capaz de hablar en público, y perder los nervios, porque eso yo lo veía como un hándicap. No puedo hablar en público, entonces yo ya me esforzaba por aprender ese tipo de cosas, en vez de entender cosas ya típicas de adolescente, pues pedía... No, no, yo quiero intentar mejorar en este aspecto que yo veo que para mí es un problema. O sea, que en realidad a mí siempre me ha costado mucho hablar en público, pero cuando empiezas a dar clases pues, tienes que superar esa barrera.

ENTREVISTADORA: Pero además de la cuestión de hablar en público, lo que me parece muy bien que lo hayas superado, tienes una mirada y actitud pedagógica antes a los desafíos que es dar una clase, y eso es muy importante. Porque hay profesores que hablan super bien en público, pero no tienen una postura pedagógica.

PROFESOR: Sí claro, es distinto.

ENTREVISTADORA: No tienen un objetivo previo, una planificación e intencionalidad pedagógica, bien como las competencias docentes básicas, y por lo que veo por tu formación, de alguna manera te ha posibilitado eso.

PROFESOR: Sí, es una carrera de cinco años.

ENTREVISTADORA: En Brasil Bellas Artes tiene algunas asignaturas de formación pedagógica.

PROFESOR: Sí, ahora también hay alguna cosa pedagógica.

ENTREVISTADORA: Pero, aparte de esto, has sido algo que has sentido necesidad de buscarlo a lo largo de tu vida, es eso es una diferencia importante, la sensibilidad de pensar: “Bueno, yo necesito cambiar eso”, cambiar la postura desde el punto de vista pedagógico requiere mucha reflexión, porque es algo que te están imponiendo, sino que sientes necesidad, por cierto, vemos a la Universidad cada vez más especialista y menos pedagógica.

PROFESOR: Sí, desde luego. Sí, en ese sentido sí. Me ha costado siempre hablar en público y todavía me pongo nervioso, pero también tengo mucha facilidad para relacionarme con los demás, siempre he sido, soy una persona abierta, y desde pequeño yo hablo con cualquiera, en ese sentido, una cosa es hablar en petit comité, de persona a persona, o con un grupo pequeño, con amigos, y otra es ponerse delante de un grupo de personas para hablar, que eso es diferente.

ENTREVISTADORA: Y además estás abierto a preguntas, porque muchas veces los alumnos hacen como dar la vuelta, es decir, están todo el rato haciendo un poco una prueba con el conocimiento del profesor, sobre todo cuando sienten que estos están empezando la carrera.

PROFESOR: Bueno, sí que es cierto que yo siempre he pensado que yo aprendo de mis alumnos tanto como ellos de mí, y que la mejor manera de aprender es enseñar, o sea, yo sabía fotografía cuando empecé a dar clases, pero, dando clases aprendí muchísimas cosas, porque si tú no las tienes claras no puedes transmitirlos bien. Entonces, una cosa es que yo sepa hacer fotografías, y otra cosa es que sea capaz de explicar como los demás puedan hacerlas, y eso es algo que tuve claro desde el principio, y es esa vocación pedagógica que tú comentas. Enseñar, que eso sí lo tengo más natural, o sea, ser capaz de ver que algo tiene unas dificultades y encontrar la manera de transmitirlo, o sea, primero entenderlo, asumirlo, sintetizarlo, esquematizarlo, y luego buscar la forma de transmitir ese conocimiento que yo tengo de una forma ordenada, de una forma progresiva, de una forma lógica, eso siempre lo he buscado, o sea, yo tengo esa necesidad en mi vida en general, que las cosas tengan un orden lógico. Y no soy una persona absolutamente ordenada y maniática del orden, me gusta que haya orden en según qué cosas, pero bueno, siempre he pensado que hay dos tipos de orden. El orden geométrico y el orden como personal más orgánico. Entonces hay gente que tiene ese orden geométrico siempre, todo tiene que estar en su sitio y cuadriculado. Hay personas que tienen ese desorden, el orden orgánico que todo está amontonado encima.

ENTREVISTADORA: Pero hay un orden dentro de aquí.

PROFESOR: Sí, bueno, pero, yo tengo una mezcla, porque cuando si yo ordeno mi cuarto, pues me gusta que tenga un orden geométrico, pero cuando estoy trabajando necesito un orden orgánico, me resulta más fácil cuando estoy creando, o cuando estoy preparando una clase, por ejemplo, necesito apilar las cosas, pero tengo cosas a la vista, pero cuando ordeno me gusta que esté todo en su sitio. Pero mi mujer es, por ejemplo, es completamente orgánica, o sea, es un caos, nosotros vivimos en un taller, tenemos una casa enorme y tenemos un taller aparte, pero toda nuestra casa es un taller, porque ella deja las cosas así cuando te vas a acostar... a mí me cuesta, pero la cuestión es que ese orden también se ve en la manera de enseñar, o sea, cuando tú estás acostumbrado a hacer las cosas con orden, pues, en las clases también buscas ese orden, porque también ves, yo al menos veo, que a los alumnos les va bien.

Y la tecnología pues, te permite ese tipo de cosas, establecer carpetas, por ejemplo, cuando empecé a utilizar el campus virtual de la Universidad de Barcelona, entonces me di cuenta que aquí había muchas cosas que podía mejorar, porque aquí no lo teníamos entonces, y lo pedimos, y entonces no teníamos un campus virtual, pero teníamos intranet, entonces empecé a organizarlo todo en carpetas, o sea, que he ido adaptando y yo creo que cada vez enseñaba mejor. Yo creo que la tecnología digital me ha ayudado a ser mejor profesor, porque los recursos que aporta te permiten enriquecer las herramientas que les das a los alumnos. Pero, yo lo que les digo siempre: “Mi trabajo es enseñaros, el vuestro aprender, y yo lo que os voy a dar son herramientas”. Entonces, en la escuela de Bellas Artes, que os doy, herramientas para ser artistas. Entonces os enseño herramientas, conocimiento técnico, de manejar las máquinas, porque las necesitas para crear si eres fotógrafo, pero herramientas metodológicas, procesos de trabajo, pero también herramientas conceptuales, conocer la Historia, conocer cultura visual, no inventes la sopa de ajo, saber ya lo que se ha hecho, porque venimos de un pasado. Entonces, yo les doy esas herramientas para que ellos luego sean capaces de construir su propio discurso, su propio lenguaje, bueno, su propia obra personal.

En cambio aquí en la Escuela de Diseño, es más como que son diseñadores, lo que les enseño les puede servir como complemento. Pero curiosamente, me ha pasado varias veces, que mucha gente que yo tengo de fotografía en primero, después de las clases, al acabar el curso me han dicho: “Me he dado cuenta de lo que realmente me gusta es la fotografía y me voy a cambiar de carrera”. Eso me lo han dicho algunos alumnos, sí, me pasa todos los años, siempre hay alguien... ¡Vamos! Eso de crear vocación también me gusta, obviamente, si tú explicas algo y la gente luego lo acaba viendo que eso es lo que realmente le gusta, pues, se ha hecho algo bien, independientemente, en ese sentido las herramientas tecnológicas me permitían ser más eficaz, y ahora también, y sigo aportando cosas, porque resulta que cada vez hay más herramientas, y entonces, resulta que Google saca una serie de programas, o aplicaciones, o sea, por un lado, están todas las cuestiones, todas las herramientas pedagógicas que existen ahora actualmente en digital, que siempre me gusta ir adaptándolas, porque son como un canal de comunicación más, y luego están las herramientas o las aplicaciones o los programas que ellos utilizan para otras cosas, para su vida cotidiana, pero que también me parece interesante introducirlos. En ese sentido... la adaptación ha sido progresiva y ha sido una

adaptación no traumática, al menos habitualmente, porque sí que ha habido momentos que suponían una ruptura y un cambio de paradigma y de decir ¡Ostras! Es que hay que hacer las cosas de otra manera. Lo que sí he notado es que a muchos profesores les ha costado, quiero decir, cuando trabajas con una comunidad de profesores, es que... por ejemplo, en Bellas Artes hay dieciséis grupos de fotografía, y la damos siete u ocho profesores, y allí ves las diferencias de la resistencia, y seguir dando las clases como las daba antes, del que ya hace el cambio desde el principio y ya se adapta, y él que mantiene una posición intermedia. Entonces, vas viendo como cada uno utiliza la tecnología, y quizás en ese sentido yo soy de los avanzados, o sea, yo soy de los pioneros, quiero decir, yo los voy animando: “Oye, fíjate, que puedes hacer esto con estas herramientas y van muy bien, que si tú conectas la cámara al proyector, pues vas a poder enseñarles lo que estás haciendo, no tienes que explicarles fijaros en la... no, no, lo están viendo”. Y ese tipo de cosas, por ejemplo, suponen una gran ventaja desde un punto de vista visual.

ENTREVISTADORA: Es que es una cosa que has dicho de este tema de la vocación, y mientras hablabas yo reflexionaba, que igualmente esta “vocación”, me gusta ponerlo entre comillas, de profesor, no valdría mucho si no hubieras hecho tu formación como didacta, como autodidacta. ¿Como lo ves?

PROFESOR: No claro. Todos tenemos distintas inteligencias.

ENTREVISTADORA: Sí, el mundo está cambiando y las cosas están cambiando de sitio, y no únicamente con relación a la tecnología, sino también con el pedagógico, por ejemplo: “En este grupo de alumnos tenemos personas que piensan y qué aprenden de manera diferente, tengo que diversificar más mis clases, tengo que pensar en leer un poco sobre eso para pensar en lo que puedo hacer”, es un avance muy significativo.

PROFESOR: Sí.

ENTREVISTADORA: Ricard, siempre has buscado una autoformación. El hecho de la Universidad no tener una formación no ha sido un impedimento. ¿No?

PROFESOR: Bueno, es que en realidad también he llevado una carrera paralela de alumno, porque yo cuando empezaba a dar clases, o sea, en la Universidad también yo empecé a estudiar el doctorado, y allí era un alumno, obviamente, entonces también estaba en el otro lado, y estaba aprendiendo y viendo y recibiendo clases, y luego también durante muchos años estaba haciendo la tesis al mismo tiempo que daba clases, y he criado, tengo una familia. Entonces ¡Claro! Hacer la tesis también me ha enriquecido mucho porque he aprendido cosas que no sabía, que es investigar, que yo he incorporado a mis clases, quiero decir, todo lo que yo he aprendido escribiendo una tesis doctoral, inevitablemente está allí en mi formación y me ha cambiado la manera de enseñar, también me ha cambiado la manera de crear, por ejemplo. En ese sentido, aprendes a investigar también por mi cuenta porque tampoco me enseñaron, pero, poco a poco por necesidad y por interés, pues vas descubriendo metodologías, pues tu director o tu directora de tesis también te va dando pautas, y eso también es un aprendizaje con maestros, en cierta manera. Entonces, nunca he perdido la perspectiva del alumno. Quizás allí está un poco el secreto de siempre ser capaz de ponerte en el lugar del alumno. Lo que, obviamente, ponerse en el lugar de un chaval de dieciocho años cuando tienes veinticinco, pues, no es tan difícil como cuando tienes cincuenta. Yo ya tengo más de cincuenta, entonces...

ENTREVISTADORA: Yo ya tengo cincuenta (*risas*).

PROFESOR: Yo tengo cincuenta y tres, voy a hacer cincuenta y cuatro, pero todavía me siento próximo a ellos, también porque he tenido hijos. Mis hijos tienen ahora la edad de mis alumnos, y eso también... Cuando tuve a mis hijos pasó una cosa, que ya veía claramente que ellos estudiarían una carrera, me parecía lógico, igual no, pero, en todo caso yo tenía esa idea, y siempre cuando daba las clases pensaba que algún día mis hijos podrían ser mis alumnos, y por lo tanto tenía que dar las clases que me gustaría que mis hijos tuvieran. En un principio pensaba, bueno, da las clases que a ti te hubiera gustado recibir, pero luego pensaba da las clases que a ti te gustaría que tus hijos recibieran con la calidad y el interés. Pero eso ya es una característica, una forma de ser, es decir, de intentar pensar en los demás cuando haces las cosas.

En la pedagogía yo creo que es fundamental ser capaz de entender a tus alumnos te permite adaptarte a sus posibilidades de pensar, es que estos alumnos de ahora son unos inútiles y unos ignorantes y reciben muy mala formación, bueno, pues, es la que tienen, en todo caso, como lo vives directamente y cuando tienes niños pequeños, pues van viendo como aprender en el colegio y cómo van. Que también he aprendido de los profesores de mis hijos, cuando vas a hablar en el colegio con los profesores y ver las... y luego también que haces amigos y que son profesores, y entonces hablas de estas cuestiones y también he aprendido de profesores de otros niveles.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Están los del colegio, los del instituto, y allí pues, eso también me ha ayudado.

ENTREVISTADORA: Sí, has buscado, lo veo claramente, has buscado tu formación.

PROFESOR: Sí, sí ¡Claro!

ENTREVISTADORA: Pedagógica incluso.

PROFESOR: Sí, bueno, la fotográfica la he recibido muchas clases, de lo que es mi materia, pero también he aprendido muchas cosas, pero pedagógicamente, pues allí sí que prácticamente todo lo que se, lo sé de manera autodidacta o pues, bueno, también autodidactamente pero a través de otros profesores, otros alumnos, y no tanto porque alguien te explicara yo hago las cosas de esta manera, sino por observación. Tú vas viendo, mira eso que hace ese profesor, fíjate esto se hace... Siempre me ha gustado mirar los ejercicios que hacen otros profesores de la misma asignatura, porque mira, este ejercicio que interesante, porque ves que con él... bueno, es otra cosa que también he buscado siempre, de adaptar los ejercicios, para mí los ejercicios son otra forma de enseñar, plantear un buen ejercicio implica que ellos van a aprender una serie de cosas con él, igual que los exámenes, yo les hago un examen, a los de primero, a los de tercero ya no, pero les hago un examen en primero y les digo: "No lo hago para fastidiaros ni

mucho menos, primero soy yo el que tiene que corregir, y corregir es lo más aburrido de ser profesor, corregir exámenes es un coñazo, es muy aburrido, siempre es igual, pero yo entiendo que hay cosas que sino no las aprenderían bien, y es hacerles ese esfuerzo de obligarles a aprender según que cuestiones pues, me parece que funciona. Y eso sí, todo lo que hago en la asignatura lo hago enfocado al hecho del aprendizaje, de que les resulte realmente útil, si intentas enseñarles cosas, que sean útiles para su vida como profesionales.

ENTREVISTADORA: Y seguro que planificas tus clases de manera que ellos puedan aprender mejor.

PROFESOR: ¡Sí, sí! Exactamente. O sea, todo lo que hago, lo hago pensando en eso.

ENTREVISTADORA: Ya tienes un objetivo previo y la intencionalidad pedagógica, incluso cuando utilizas alguna herramienta, o la tecnología...

PROFESOR: Todo, cuanto yo hago en clase, todo lo hago es con una finalidad pedagógica, y más ahora ¡Más que nunca! Que tengo más experiencia y qué, además, ya llevo muchísimos años dando clases durante muchas horas a la semana. Es que llega un momento que yo doy clases aquí, vale, pues, hago unas horas, pero es que cuando empiezo a dar clases en otra Universidad, cuando monto mi escuela, resulta que yo me paso muchas horas del día enseñando, y esto es la mejor escuela, están trabajando en ello, y a distintos niveles, entonces todo lo que yo aplico a unos alumnos de un perfil, luego resulta que me puede ser interesante para alumnos de perfil distinto. Entonces resulta que cuando preparo un material para la Universidad, luego en mi escuela no les voy a hacer un examen, por ejemplo, porque es gente que va a aprender fotografía porque le interesa más por hobby que por cuestiones profesionales, pero sin embargo, hay grupos más pequeños y puedo aplicar otras metodologías, pero que luego me doy cuenta de que eso que estoy explicando a ese grupo pequeño, lo puedo intentar aplicar a la Universidad de otra manera, porque la relación es directa, no sé. Todo, de alguna forma, todo se interrelaciona. Y en ese sentido siempre intento aprovechar todos los recursos que están a mi alcance. Por un lado están los recursos tecnológicos, que son

recursos que facilitan el trabajo si sabes usarlos, pero que implican siempre un esfuerzo, pero ese esfuerzo previo que implica crear unos programas, unos ejercicios, crear una serie de PowerPoints, de vídeos, todo ese esfuerzo luego te quita trabajo, entonces también es cierto que... es como que haces el trabajo primero y luego pues, estás más libre porque ya tienes todo... ahora por ejemplo, no necesito preparar nada para hacer una clase, porque ya tengo todo preparado, pero aun así, soy muy consciente de que aunque sé que doy unas buenas clases, pero también sé que siempre se puede mejorar, o sea, yo tengo eso muy claro.

ENTREVISTADORA: Es el hecho de dejarlo todo preparado no significa que no puedes mejorar.

PROFESOR: No, no, y aparte, como evoluciona todo, y aparece una herramienta nueva y yo cada año impongo... añado novedades a la manera de enseñar, e intento incorporar... porque cada año tengo una experiencia nueva con distintos alumnos y aprendo cosas sobre de ellos. Yo siempre aprendo de mis alumnos. Así es como he aprendido a dar clases, dándolas y fijándome en los alumnos y en su reacción, y en lo que aprendían y en como evolucionaban. Ellos me han enseñado a mí, más que yo enseñarles a ellos, o sea, en ese sentido ¡Sí! Ellos te enseñan a dar clases, si te fijas.

ENTREVISTADORA: Sí, porque si eres un profesor que tiene un feeling, vas observando la manera como ellos interactúan todos juntos, lo que tiene más interés, las conversas...

PROFESOR: Y como reaccionan.

ENTREVISTADORA: Y a que reaccionan. Y todo eso te ayuda a pensar: “Mira, esto no ha funcionado bien con este grupo, y eso no funcionó muy bien, la próxima clase intento hacer de otra manera...” porque no existe una receta, el profesor debe observar y percibir como una clase funciona, hay cosas que funcionan super bien con un grupo y con otro no.

PROFESOR: Sí, esa es otra cosa que aprendes.

ENTREVISTADORA: La formación pedagógica debe preparar al profesor para estar abierto a eso, a cambiar y resignificar lo que no ha funcionado bien, a tener flexibilidad.

PROFESOR: Hay que adaptarse.

ENTREVISTADORA: Hay que adaptarse, hay que escuchar un poco a los alumnos, la dinámica del grupo ¿Sabes?

PROFESOR: Sí bueno, es que esa es la máxima inteligencia, ser capaz de adaptarse a cada situación y por muy bien que tú domines un medio, pues, hay circunstancias nuevas.

ENTREVISTADORA: Casi es una condición para vivir hoy.

PROFESOR: Sí. En ese sentido, con la experiencia tuya ya ves que cada grupo de alumnos es distinto, y que hay alumnos que tienen una inercia positiva porque hay en la clase una serie de líderes, de alumnos que tiran hacia adelante y hace que todo el nivel suba, y a veces te pasa lo contrario, que hay una energía negativa porque hay algunos alumnos o alumnas que digamos van a la ley del mínimo esfuerzo y eso hace que baje el nivel general también. Entonces, también hay que tener en cuenta que no todos los grupos son iguales, y que dentro de un grupo pues, hay secciones, que también depende de cómo se lleven ellos entre sí pues, también es más fácil o difícil enseñar, hay que ser capaz de imponerse cuando estás en clase y mantener el orden, depende mucho de qué curso estás, si estás en primero o en segundo, o en tercero, o en cuarto.

ENTREVISTADORA: Sí, hay una serie de aspectos, de factores, de cosas, que influyen de alguna manera, en esto.

PROFESOR: Sí, otra cosa que también he aprendido es de mis hijos, cuando veo cómo ellos estudian, por ejemplo, entonces también o que herramientas utilizan, o cómo les explican a ellos según qué cosas, en la Universidad también, entonces, yo también

aprendo de ellos. Digamos puedo ver al estudiante desde mi punto de vista de profesor, pero luego cuando estoy en casa lo veo como padre, y eso también me ayuda. Ser padre te ayuda a ser buen profesor, yo creo. Te ayuda a tener la perspectiva distinta.

ENTREVISTADORA: Es bueno que tengas esa mirada observadora con tus hijos en casa porque ves más o menos como ellos funcionan, como aprenden, y muchas veces las críticas que hacen a la escuela...

PROFESOR: Exactamente, cuando se quejan de alguna clase, de un profesor... es lo que falta.

ENTREVISTADORA: Exacto, eso es interesante

Transcripción discusión PROFESORA (Isamélia Santos)

A: Ricard

Institución: ESDI

Fecha: 21 de Mayo de 2018

Duración: 1:05:43

ENTREVISTADORA: Bueno, hoy 21 de mayo de 2018, estoy aquí en ESDI con el profesor Ricard para nuestro último encuentro, nuestra última entrevista. Hoy vamos a hablar un poco sobre las cuestiones institucionales con relación a la formación docente digital, los cambios tecnológicos, y bueno, y todos esos impactos.

PROFESOR: Bueno, lo primero es que he trabajado en distintas universidades, por lo tanto cada una de ellas ha vivido el proceso de forma distinta, entonces, la primera en la que empecé fue en ésta, en ESDI, que depende de, bueno, que de hecho cuando empezamos no dependía aún de la Ramon Llull, que ella misma como institución académica ha sufrido un proceso que ha ido evolucionando, y todas ellas tienen en común el hecho de que ha habido también un cambio a nivel político, de políticas de educación con la implantación de los grados y de Bolonia. Entonces, de alguna forma los cambios no solamente han venido dados por la propia tecnología, sino también por como la política de educación ha asumido estos propios cambios, es decir, que ha habido cambios impuestos que vienen desde muy arriba, de Europa.

ENTREVISTADORA: ¿De las políticas públicas?

PROFESOR: Sí, sí, de políticas públicas, pero a nivel europeo, ni siquiera español. Luego ha habido cambios propios, específicos de cada una de las universidades, de la ESDI que se asoció a la Ramon Llull, de bueno, de la Universidad Politécnica de Catalunya, en la que también he trabajado, y por último de la Universidad de Barcelona.

Aquí hay que tener en cuenta que esos cambios macroestructurales que vienen de más arriba pues, más o menos a todas han afectado por igual, pero, cada institución se ha adaptado de una manera. Y yo pienso que una de las razones que han provocado los cambios que comento, es justamente el hecho de que la tecnología digital ha evolucionado, ha permitido una evolución en la comunicación y en el perfil de los estudiantes de tal manera que, bueno, desde la perspectiva de los que mandan pues, ha hecho necesario ese cambio general de lo que es la enseñanza universitaria para adaptarla a los nuevos tiempos, que está muy relacionado pues, con la era de la información y de la imagen en la que vivimos.

Entonces, en ese sentido, la... como te decía, cada Universidad ha tenido un proceso un poco diferente. Entonces, como comentaba al principio, pues, yo empecé en ESDI, y en ESDI, pues, era como una carrera privada, que se asoció a una Universidad, que empezó a tener entonces más medios, porque obviamente no es lo mismo lo de depender de sus propios recursos que de una entidad más grande, y luego a medida que la carrera iba adquiriendo más peso, y a medida que la carrera iba adquiriendo un carácter institucional más fuerte pues, entonces llegado el momento en que se convirtió en un grado, que coincidió con todo el tema de Bolonia, que además, desde aquí se potenció mucho.

Entonces, el hecho de que sea una escuela universitaria privada con un coste alto para los estudiantes, una escuela cara, en un principio implicaba que allí siempre había que estar a la vanguardia de las tecnologías, es decir, que cuando yo entré aquí, pues, los equipamientos que tenían a nivel de informática, por ejemplo, a pesar de que todo era en analógico, pero ya empezaron los ordenadores un poco entonces, siempre han intentado estar a la vanguardia, de tener las aulas mejor equipadas, para bueno, como rasgo distintivo con respecto a la enseñanza pública, te cobramos un dinero, pero te ofrecemos calidad y te ofrecemos medios. Pero a medida que esto fue evolucionando, a medida que los grados se van implantando, entonces, llega un momento de crisis, de crisis económica, esa crisis económica la escuela privada lo nota de una forma más importante, y entonces se da un vuelco, una inmersión, resulta que ya parece que no es tan importante, y empiezo yo a notar, sobre todo cuando empiezo a trabajar en otras universidades, que esa tecnología puntera que antes aquí les destacaba, pues, empieza

a quedarse un poco más retrasada y obsoleta, y que no se renueva con la frecuencia con la que se hacía antes.

Entonces, sucede que cuando empiezo a trabajar en ESDI y los primeros años, la primera década incluso, que yo veo que aquí realmente disponemos de herramientas que nos permiten dar una calidad de enseñanza, cuando aparece propiamente y se impone la tecnología digital en los procesos docentes, cuando empieza a ser imprescindible, entonces aquí están como un poco atascados, o sea, se quedan atrás en el proceso de adaptación, por una cuestión, no sé si de inversión económica, o porque justo les pilla con la crisis que hay menos alumnos. Entonces como que no se adapta a la velocidad que hubiera sido deseable.

De todo esto, empieza uno a darse cuenta también, a raíz de trabajar en otros sitios diferentes de ver como otras instituciones, como otras universidades pues, han planteado el mismo tema. Al cabo de unos años de trabajar en ESDI, me llamaron para dar clases en la Escuela de Fotografía de la Universidad Politécnica, que era de nueva formación, que era un centro también privado, pero adscrito a la Politécnica, como decía, y entonces, como todo centro que se abre pues, también empezó con esa fase de medios al alcance de los alumnos y casi ilimitados, bueno, de intentar estar a la última en cuestiones tecnológicas en todos los sentidos, obviamente, en el sentido de tecnologías fotográficas, pero también en cuanto al equipamiento de las aulas y de los talleres, que permitía competir con otras escuelas privadas, aunque debo de decir, bueno privadas, quiero decir, públicas, aunque debo de decir que la enseñanza de la fotografía realmente todavía no está oficializada y que no hay ninguna escuela pública que la dé, porque no ha sido reconocida como tal aquí en España, que en el resto de Europa sí.

La cuestión es que empiezas... ya podía trabajar yo trabajar en dos sitios, y podía ver lo que tenía uno y lo que tenía el otro, y empiezas a ver las diferencias. En todo caso, esa aventura en la Politécnica duró poco, porque el propio centro también duró poco como tal, al cabo de cinco años, cuatro años de hecho casi como quién diría una promoción, empezó a... bueno, se transformó, dejó de ser Escuela de Fotografía, y al cabo de un año más ya desapareció como tal, se convirtió en una Escuela Multimedia, también un poco evolucionando con el propio mercado, pero porque yo creo que tampoco supieron adaptarse y ofrecer un producto de calidad tal y como bueno, como hubiera tenido éxito

en el mercado, creo, quiero decir, en el mercado en el que habría público y estudiantes interesados. Pero bueno, la cuestión es que en ese momento dejé de trabajar allí, porque como decía desapareció como tal, como Escuela de Fotografía, y entonces me llamaron de la Universidad de Barcelona.

La Universidad de Barcelona es una institución pública muy grande con muchos años de historia y normalmente en ese sentido, un poco más... aunque al pasado quizás le cuesta más, producirse, adaptarse a los cambios, pero todo esto coincidió justamente con Bolonia y con la adaptación a los grados, entonces aprovecharon esa circunstancia, que además fue la razón por la cual entré a trabajar allí, por la necesidad de nuevos profesores, y entonces aprovecharon esa circunstancia para equipar. Equipar las aulas de fotografía con las nuevas tecnologías, pero desde un perfil propiamente educativo, es decir, no estoy hablando de comprar cámaras, por ejemplo, sino de dotar al aula de un equipamiento, de una serie de ordenadores, y de una serie de programas que se habían vuelto imprescindibles y que antes ni siquiera existían. Entonces pues, se dio la paradoja hace unos ocho años que la Universidad pública tenía mejores equipamientos que la Universidad privada.

ENTREVISTADORA: ¿Sí?

PROFESOR: Sí, porque unos que en un principio habían empezado con muy buen pie en ese sentido, no habían podido o sabido adaptarse ni renovado sus equipamientos, que como ya sabes en la informática pues, la historia pasa muy rápido y todo enseguida queda desfasado, las tecnologías informáticas se desfasan en muy poco tiempo. Entonces, se daba la situación que yo estaba dando en la misma clase a un mismo grupo de diseño en dos universidades distintas, y que los que estaban en la pública pues, tenían un equipamiento más nuevo, más actualizado, más rápido, más potente.

Bueno, entonces, desde el punto de vista personal, todos esos cambios, que como ya comentaba en las otras entrevistas, también provocaron a su vez cambios en mi manera de enseñar, y al ver posibilidades nuevas, y al ver, como decía, que el perfil de los alumnos era distinto, y también al ver que la fotografía cambiaba de tal manera, que era necesario explicar cosas nuevas de una forma diferente, entonces pues, empecé a utilizar esos medios que nos ofrecían, y que simplemente antes no estaban a nuestra

disposición, porque no existían, o cuando existían pues, no los teníamos. Entonces la Institución durante todo ese proceso, fue dando equipamientos, pero...

ENTREVISTADORA: Pero, no había una formación...

PROFESOR: Exactamente, pero no daba una formación, o sea, que cada profesor empezó a utilizar esos equipamientos según le parecía adecuado, y yo pienso que la mayoría sin saberle sacar partido, porque teníamos un aula con veinticinco ordenadores que sólo se usaban igual cuatro o cinco clases en todo el curso. Y bueno, teníamos un vídeo proyector que permitió una serie de cosas, que prácticamente nadie utilizaba ni le sacaba partido. Yo, eso sí, enseguida vi que todo aquel material era una oportunidad para mejorar, pero, como nadie nos enseñaba, pues, todo el proceso fue, como ya te he explicado, autodidacta.

Hay una diferencia entre la Universidad de Barcelona y las otras en las que he trabajado, y es que como entidad pública potente, con un número de estudiantes muy alto, con una fuerte implantación además social e histórica, tiene más de quinientos años de historia, entonces sí que disponía de una infraestructura online para todos sus estudios, y tenía pues, un campus virtual basado en Moodle, que es uno de los estándares, a mí no me gusta mucho porque resulta bastante poco intuitivo y no es muy práctico, pero es potente y puede hacer muchas cosas.

Entonces, en el momento en que empiezo a trabajar en la Universidad de Barcelona, me doy cuenta de las carencias que tiene esta otra, quiero decir, todo lo que en un principio aquí había sido innovación y tecnología, se había quedado tan desfasado, que no sólo los equipamientos de lo que es el aula, las aulas que utilizamos se habían quedado desfasados en ESDI, sino que además, también lo que es el servicio que ofrecían a los alumnos por medio de plataformas digitales. Entonces, aquí empezaron a implantarlo progresivamente, pero nunca sin haber llegado al nivel deseado o ideal y tampoco sin llegar al nivel de la universidad pública, pero yo creo que ya por una cuestión de dinero, porque desde el momento en que empezó la crisis, que en un principio no fue tan fuerte, pero que luego sí realmente se notó mucho, porque bajó drásticamente el nivel de estudiantes, cosa que en la pública no ha pasado, y en ese sentido pues, todo lo que es la inversión en equipamientos, pues se resintió mucho, y todavía se resiente.

Y ¡Claro! Si no invierten en equipamientos, que ya es la base, invertir en formación todavía menos.

ENTREVISTADORA: La formación sería una base también.

PROFESOR: ¡Hombre, claro! Si tú tienes unos buenos... si tu sello distintivo es ofrecer una calidad y una tecnología que digamos... está al alcance de solamente de ciertas personas porque quieres ofrecer en ese sentido algo que te distinga de las públicas, parece mentira pero no supieron, o no vieron... yo creo que es una cuestión de perspectiva, de dar más importancia a según qué cosas, y tengo la impresión de que en esta escuela no han sabido cuidar a los profesores. No los han sabido cuidar porque... bueno, dicho de otra forma, porque me estoy liando un poco.

ENTREVISTADORA: Hay que cuidar de los docentes...

PROFESOR: No han dado importancia a lo que realmente es fundamental en una Universidad y en un centro de enseñanza, que es una formación de calidad.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Una formación de calidad se consigue con buenos profesores. Para tener buenos profesores, aparte de que hay que pagarles lo que conviene, también hay que cuidarlos, y que se sientan apreciados.

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! La formación también es cuidar, es valorar.

PROFESOR: Sí. Entonces, en ese sentido, aquí se produjo un cambio muy grande desde que empezó y tal. Que yo llevo veinticinco años en esta escuela y ha pasado mucha gente, y distintos directores, y ha habido momentos muy diferentes, pero desde que vino la última dirección, que ya lleva bastantes años, pues todo está... este cuidado del profesor y de los medios, y de la tecnología, y de ofrecer al alumno una calidad extra,

pues se perdió. Y bueno, sin embargo, yo, siempre he intentado dar lo mejor de mí mismo.

ENTREVISTADORA: ¡Claro!

PROFESOR: ¡Claro! Por otro lado, está la cuestión de que cuando empecé a trabajar en la Universidad de Barcelona, en realidad yo estaba cobrando una miseria, quiero decir, empecé como profesor asociado, y el sueldo realmente es muy bajo.

ENTREVISTADORA: Es imposible vivir.

PROFESOR: No, imposible, son quinientos euros. La cuestión es que... pero eso, para mí era una apuesta de futuro, porque la Universidad pública, por la posibilidad de conseguir una plaza...

ENTREVISTADORA: Y la estabilidad...

PROFESOR: ¡Sí! Pero también porque para mí es la escuela ideal. Yo vengo de Bellas Artes, y estudiar en la carrera en la que yo aprendí, que toca, que tiene un perfil de alumno cuyos intereses coinciden con los míos, pues a mí me resulta muy gratificante. Yo me lo paso muy bien dando clases en todos los sitios en los que trabajo, o sea, cuando doy clases, realmente yo disfruto y me gusta estar con los alumnos, y me gusta ver como aprenden y como evolucionan, pero ¡Claro! Si son de tu perfil, entonces resulta que todo es como más natural.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, te entiendo perfectamente.

PROFESOR: También por una cuestión, yo soy profesor, pero al mismo tiempo soy creador, soy artista, entonces, yo nunca he dejado de hacer mi propia obra, porque para mí es una necesidad, quiero decir, yo no puedo dejar de crear simplemente porque mi vida consiste en eso, porque tengo la vocación desde que nací, y es una necesidad. Tengo que expresarme a través de imágenes, y la enseñanza me ha permitido pues,

aprender cosas que de otra manera no lo hubiera sabido, y me ha permitido profundizar en cuestiones muy variadas, y ¡Claro! En Bellas Artes que ocurre, que hay una interrelación, que estás con creadores jóvenes, o gente que quiere ser artista, entonces ellos también te dan muchos...en lo que es el propio intercambio en la clase. Tú les planteas, les enseñas cosas, les planteas un ejercicio, y entonces ellos te dan más de lo que se piensan, y yo siempre lo digo, que aprendes mucho de tus alumnos, pero en el caso de Bellas Artes, no sólo aprendes como profesor, también aprendo cosas como artista, de puntos de vista de enfocar la realidad, de su perspectiva nueva, de su juventud, de su frescura, todo ese tipo de cosas y otras.

Y bueno, entonces, la Institución por tanto se va adaptando, pero cada una a su ritmo y muy marcada por las cuestiones externas, y por las políticas y la filosofía de cada centro. La filosofía de lo que debe ser la educación, o sea, yo pienso de la filosofía de la pedagogía.

Siempre he creído qué en un país, los pilares fundamentales son los profesores, es la salud... bueno, los médicos, pero en España parece que somos el último mono, no se le da la importancia, cuando en otros países es, al contrario.

ENTREVISTADORA: Sí, sí.

PROFESOR: Y Partiendo ya de esa premisa, ya que digamos a nivel político general, la educación, que es la base del futuro, no sé, está como en un segundo plano. Si hay que recortar se recorta de educación y de salud. Que dices: Pero ¿Cómo es posible? Y ¡De investigación!

ENTREVISTADORA: Y de investigación, sobre todo.

PROFESOR: ¡Las tres cosas, que dices: ¡Los pilares del futuro! Tener personas bien formadas, tener... estar a la última en lo que sería las vanguardias del conocimiento, o sea, investigación y ciencia, y la salud. Que la gente esté en buen estado como para hacer su trabajo. Esos tres pilares es lo primero que recortan, y dices: Bueno, vale, pues, en un país donde lo importante es el dinero y los bancos, pues que se puede esperar. En todas las instituciones pasa. Ha afectado mucho la crisis, ha afectado. Yo entré a trabajar

cobrando quinientos euros, pero lo primero que me... quiero decir, en la Universidad pública, pero lo primero que hicieron fue recortarme, como es una universidad pública, entonces recortaron a todos... como se llama, ahora no me sale la palabra, cuando uno trabaja para el gobierno.

PROFESOR: Bueno, no importa. La cuestión es que ¡Funcionario!

ENTREVISTADORA: Funcionario.

PROFESOR: Exactamente. Pues, me recortaron como a cualquier funcionario, cuando yo era autónomo estaba cobrando una miseria, y encima ya de entrada, de lo que me habían dicho que me iban a pagar, que era muy poco, ya me recortaron, o sea, que tenía todos los inconvenientes de los autónomos y ninguna de las ventajas de los funcionarios, y sólo las desventajas de los funcionarios, porque sí que me recortaban cuando había que recortar. En ese sentido, eso ha marcado mucho la relación institucional con su adaptación a las tecnologías, porque ha coincidido con un momento crítico a nivel mundial, además. Pero otros países, sin embargo, sobre todo los países más desarrollados, los del Norte de Europa y todo esto, no han hecho con la misma crisis, no han hecho los recortes en los mismos lugares, pero bueno, nosotros vivimos en España que tiene muchas otras ventajas. En España por lo demás se vive muy bien.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, pero este punto de la educación que pones pasa en muchos países, excepto de algunos países como Finlandia y otros, que son referencia en educación.

PROFESOR: Sí, y Dinamarca...

ENTREVISTADORA: Exacto, Dinamarca.

PROFESOR: Sí, sí.

ENTREVISTADORA: Muchos países tienen esta visión. Que es lo que hablábamos antes, estamos inmersos en un capitalismo que es salvaje, qué si planificas una escuela de educación, sea una escuela, una universidad, una facultad, lo primero que piensas es en ganar dinero. Pero es una escuela, debe tener un proyecto pedagógico, un personal que cuide de esto, que cuide del profesorado, que seleccione profesorado, un objetivo específico de una institución educativa, que tipo de profesor quiero, que tipo de alumno quiero formar. Estas peculiaridades que son de la educación, de una manera general, son cosas que hay que pensar. Tú que tienes hijos, cuando pones a tus hijos en una escuela piensas que has elegido la escuela va a formar tu hijo para la vida. No es apenas para aprender un contenido.

PROFESOR: Sí, sí.... yo siempre he pensado que la educación de los hijos es la mejor inversión que podemos hacer

ENTREVISTADORA: Sí, exacto.

PROFESOR: Quiero decir, tienen que estudiar primero algo que les guste y luego la mejor formación posible, porque su futuro va a depender de eso. Bueno porque van a pasar muchas de su vida haciendo esa actividad y si no aprenden bien... en ese sentido yo no he escatimado con mis hijos, quiero decir que: A ver, yo estoy a favor de la enseñanza pública durante toda la... lo que es la educación escolar. Han ido a colegios públicos, pero cuando empezaron en la Universidad, estuvimos mirando y resulta que lo que les interesaba a cada uno de ellos, sólo se impartía con calidad en centros privados, dentro de lo que es la rama específica en la que estaban interesados. Mi hija ha estudiado aquí, y mi hijo estudia en la competencia, en ELISAVA, con lo que eso supone, porque son escuelas muy caras, pero bueno, hemos ahorrado durante toda la vida para poder pagarles los estudios también.

ENTREVISTADORA: Por supuesto.

PROFESOR: Y ahora ya están acabando, y no me arrepiento porque veo que sí que han aprendido, aún, así, aquí en ESDI en concreto, también es cierto que no había optativas,

porque resulta que aquí en ESDI, a nivel universitario, y como grado puedes estudiar diseño de moda, pues, es el único lugar, no tiene competencia en Cataluña, y posiblemente si hubiera tenido competencia, mi hija se hubiese ido a otro sitio, pero no había otro. Y encima lo teníamos cerca de casa, lo cual era una ventaja. Pero bueno, luego no fue una cuestión de comodidad, sino que realmente era lo mejor.

ENTREVISTADORA: Exacto.

PROFESOR: También es cierto que aquí, quizás es la mejor carrera que han hecho durante mucho tiempo....Profesoras como por ejemplo...

ENTREVISTADORA: Dolors.

PROFESOR: Dolors, sí, por ejemplo. Ves que hay profesores buenos y se aprende. Pero también a ella le ha pillado la crisis, ha estudiado durante la época de crisis y eso... digamos de la crisis más... cuando estaba en su punto álgido, o sea, más acuciante. Bueno, entonces....

ENTREVISTADORA: Específicamente en esa Institución ¿Tuviste necesidades formativas a lo largo de tu recorrido aquí?

PROFESOR: En todas, sí ¡Claro! ¡Hombre! A ver, nosotros hemos aprendido informática usando el ordenador, eso para empezar, la propia herramienta, pero luego desde la perspectiva pedagógica, nunca que yo recuerde, nunca se han planteado la posibilidad de hacer un curso específico para aprender a utilizar estas herramientas para sacarles partido, y para aplicarlas, e innovar, y mejorar la calidad de la enseñanza, quizás se hizo algún curso concreto en algún momento de unas pocas horas, pero ahora mismo no recuerdo. En la Universidad de Barcelona sí que tienen esto más organizado, porque es una Institución más grande supongo, y entonces también hacen alguna cosa, pero muy limitada. Que es concretamente el funcionamiento de su campus virtual, como explicaba la otra semana, más es la herramienta, o sea, la cuestión de adaptarse a las herramientas digitales y a las TIC desde una perspectiva pedagógica no, no me la han enseñado en

ningún sitio, y creo en ese sentido en la necesidad, porque de hecho las uso, y eso significa pues, que en algún momento he tenido que aprenderlas, y lo que me queda, de hecho, todavía.

ENTREVISTADORA: Sí, exacto, pero, tienes un carácter más investigativo, eres muy autodidacta, buscas las cosas, pero hay gente que no, y la Institución tiene que pensar en eso.

PROFESOR: ¡Claro!, hay gente que no.

PROFESOR: El problema es que, yo lo veo, aquí, por ejemplo, fotografía sólo la doy yo, pero en la Universidad de Barcelona que doy fotografía con otros siete u ocho profesores, me doy cuenta de que hay un tanto por ciento, sobre todo los de la vieja escuela, que es como si no hubiera habido ningún cambio, es decir, que prácticamente siguen dando las clases igual, que no se han adaptado, entre otras cosas porque tampoco la Institución se ha preocupado por esa adaptación. Y los que somos más jóvenes, y yo ya no soy joven porque tengo cincuenta y tres años, pero los que hemos empezado... Yo por mi espíritu, por mi manera de enfocar esto sí, soy como de los más jóvenes, que hay gente que está dando clases que tienen a los que llevo yo quince años, o veinte, o más.

La cuestión es que... también ha habido una cosa distintiva en cada escuela, por ejemplo, aquí ha sucedido qué para ahorrarse dinero, en vez de seguir trabajando con los profesores con experiencia, que llevaban años dando las clases, y que eran profesionales de su campo, empezaron a poner alumnos. Entonces los alumnos no tenían experiencia pedagógica, bueno, sólo como alumnos, no como profesores, pero sí que tenían competencias digitales, porque ellos habían sido educados en ese medio y, por lo tanto, como algunos que estaban aquí en la reunión, en la primera que hicimos, que habían sido alumnos nuestros, concretamente alumnos míos, de hacía ya por lo menos veinte años, y que ellos ya sí tenían esa competencia digital por su propia juventud, y porque habían tenido que aprender el proceso de docentes, o sea, habían tenido que adaptarse y a aprender a dar clases ya con esos medios a su alcance, y ya con ese conocimiento del uso cotidiano que hacen desde su profesión, desde la profesión que se les enseñó aquí

de diseñadores. En cambio, a las personas que vienen de la vieja escuela, excepto... salvo excepciones, la mayoría pues, en los sitios en los que yo trabajo, no han sabido o no han querido hacer ese esfuerzo, y la Institución no ha ayudado tampoco.

ENTREVISTADORA: ¿Ricard, crees que hoy ya somos todos digitales? Te pregunto eso porque algunas Instituciones y algunos profesores repiten que ya somos digitales.

PROFESOR: No.

ENTREVISTADORA: A mi me parece tan equivocado...

PROFESOR: Nosotros somos ¡No! (El profesor alarga la o) hay mucha gente que es analógica en el sentido de que las tecnologías digitales todavía les resultan extrañas y les cuestan un enorme esfuerzo. Mi mujer...

ENTREVISTADORA: Aun hay un recorrido largo para sernos digitales...

PROFESOR: Una cosa es saber manejar el ordenador, y ser capaz de navegar y de buscar información, y otra cosa es utilizarlo para dar una clase.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Que es muy diferente, es decir, que te ofrece una serie de recursos, que de entrada si no haces un esfuerzo de adaptarlos, o si no te forman específicamente, pues, no los utilizas, por ejemplo, lo que comentaba hace poco, o sea, en otra entrevista y es que todas las clases, todas las aulas ahora tienen un proyector. Un proyector multimedia que está conectado al ordenador, como te decía, tú puedes conectar la cámara y entonces se ve lo que estás haciendo, y las pantallas, y el resultado. Y a mí me parece muy útil en la enseñanza de la fotografía, y que yo sepa, casi nadie lo utiliza, tampoco mis compañeros más jóvenes, y eso me sorprende, porque desde el punto de vista del aprendizaje, resulta mucho más visual, mucho más fácil para los alumnos, porque están viendo lo que haces, no tienes que explicarles algo que pueden ver.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Eso te ahorra tiempo, pero luego, además, resulta para ellos, visualmente la información se queda más rápido. Allí es que... Yo tengo la idea de que hay que diversificar la manera en que das y en que proporcionas los datos a los alumnos, que proporcionar datos... eso no es suficiente para aprender. Que para aprender hace falta que esos datos se integren con sus conocimientos...

ENTREVISTADORA: Que tenga una articulación, que interactúen entre sí.

PROFESOR: Exacto, sí, y la cuestión es que toda esa información que tú les das, si no la integran con sus conocimientos previos, y, además, no la adaptan a lo que son capaces de hacer con ella, pues, al final que ocurre, que no sirve para nada, queda allí, pero al cabo de un tiempo se pierde. Pueden aprobar el curso, pero dentro de unos años ya no puedo utilizar esos conocimientos porque no los ha asimilado. Entonces, yo siempre he intentado que el conocimiento sea más permanente, y estable. Y esto me di cuenta por la propia experiencia que había que buscar una serie de estrategias. Entonces, que ocurre: Que las estrategias, yo intuitivamente pues, veía qué si tú asociabas algo que explicabas a una experiencia práctica y aplicada, lo aprendían mejor. Si lo asociabas a una vivencia, lo aprendían mejor.

Que la mejor manera de aprender acababa siendo muchas veces explicar. Si alguien tiene que explicar algo, es como mejor aprende, porque si lo entiende lo suficiente para explicarlo, significa que lo asimilado que lo ha estructurado. Y todo esto, son cosas que yo he aprendido pues, haciendo, dando clases, evaluando a los alumnos, e intentando mejorar. Entonces las tecnologías digitales, te permiten, desde este punto de vista, te permiten nuevas posibilidades que facilitan esa fijación de los conocimientos, porque puedes introducir un componente lúdico, puedes introducir, por ejemplo, también un componente social, de interactividad, de interconexión, de aprendizaje entre ellos, de redes de conocimiento, puedes proporcionar conocimiento y hacer lo que llamaban la Aula Invertida, de dedicar la clase presencial a resolver problemas, no explicar, porque la explicación o la adquisición de conocimientos lo podían hacer a través de los medios

online. Entonces, todo ese tipo de cosas son bastante poco habituales aún, por ejemplo, yo ahora formo parte... nos hemos asociado los profesores de fotografía, entonces cuando hicimos el primer congreso el año pasado, yo hice una charla que es aquella que te envíe sobre la enseñanza online y la aula invertida, y la utilización de recursos digitales, y es curioso porque antes de que yo diera la charla, mucha gente pensaba pues, que no, que dar clases de fotografía de esta manera, no era posible, o sea, los que poco menos que la fotografía había que enseñarla como siempre se había enseñado.

ENTREVISTADORA: Sí, sin actualizar con los cambios.

PROFESOR: Sí, y entonces, esto es una de las cosas que luego, después de que di la charla, mucha gente me venía a preguntar, y a ver cómo lo podían hacer para utilizar esos recursos. Y bueno, yo que no había estudiado nada de pedagogía, para escribir lo que sería la ponencia la presentación, la lectura, empecé a estudiar, empecé a investigar un poco desde la perspectiva puramente pedagógica, y me di cuenta qué cosas que yo estaba leyendo escritas por pedagogos, se ajustaban a lo que yo hacía, es decir, qué sin haber estudiado pedagogía, aplicaba criterios pedagógicos.

ENTREVISTADORA: Entiendo

PROFESOR: Pero de una forma intuitiva, de una forma autodidacta y sin saber. ¡Y aquí está como siempre la cuestión! De que el aprendizaje autodidacta siempre es más lento. Es decir, si a mí cuando empiezan los ordenadores me explican, y me dan una serie de herramientas y de pautas, pues, yo podría haberlas aplicado antes y hubiera tardado menos tiempo en descubrirlas, porque cómo siempre que estudias, pues, si alguien que sabe más que tú, y tiene más experiencia, y está formado de forma... de manera específica...pues entonces, si tienes un maestro...

ENTREVISTADORA: Por supuesto.

PROFESOR: Aparte de que te ahorra mucho tiempo, y mucho esfuerzo, cuando enseñas a hacer, cometes errores, y entonces, a partir del error, pues los siguientes alumnos pueden rectificar y mejorar.

ENTREVISTADORA: Exacto, tu trabajo como autodidacta es buenísimo, porque has buscado y has comprobado ya aplicas de manera intuitiva, algunas teorías pedagógicas, pero igualmente es un trabajo solitario, no tienes un intercambio, no hay una interlocución, y eso es muy rico.

PROFESOR: Pero bueno, no como profesor, esto en realidad es como persona. En realidad, lo que me pasa es que como persona siempre he intentado mejorar en lo que sea, siempre he intentado vivir en un proceso evolutivo de aprendizaje y de mejora en todos los aspectos. Soy perfeccionista en ese sentido. Y en mi trabajo también.

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Si en tu vida personal y en tu trabajo también.

PROFESOR: ¡Claro! Mi trabajo como profesor y también mi trabajo como artista. Lo que pasa es que el trabajo del artista es tan específico, y tan diferente a los otros trabajos, que es muy distinto. Pero sí que es cierto que quizás es un rasgo de mi carácter, de intentar hacer las cosas lo mejor posible, no sé muy porqué, ni de dónde viene, pero soy un perfeccionista. Sin ser obsesivo, quiero decir, sin ser enfermizo.

ENTREVISTADORA: Eso es bueno. De qué manera la formación docente ha contribuido en tu desarrollo profesional y tu práctica pedagógica, ya está claro que tu formación docente como autodidacta, fue un punto, un pilar importante para tu desarrollo profesional.

PROFESOR: Sí claro, básico.

ENTREVISTADORA: De una manera general, las Instituciones no estaban preparadas para los cambios digitales ¿No?

PROFESOR: Bueno. No sé si estaban preparadas...

ENTREVISTADORA: Desde el punto de vista técnico, material, de tener los recursos, como del punto de vista subjetivo.

PROFESOR: Bueno. Desde el punto de vista de tener los recursos, en un principio sí. Desde el punto de vista material, de los equipamientos, como te comentaba antes, en un principio sí, quiero decir, en un principio sí que se preocuparon de tener unos equipamientos a la altura en la privada. Luego en la pública, pues, cuando llegó el momento con los grados también se preocuparon por tener unos equipamientos. La cuestión es que... la perspectiva pedagógica es lo que no han cuidado, y los equipamientos sí.

Ahora bien, el problema de los equipamientos es que se quedan obsoletos muy rápido, y mantener esos equipos y esos programas y todo lo que implica, pues, resulta complicado porque ha avanzado a una velocidad que... bueno, en un contexto de crisis no ha sido el mejor momento para ir renovando todo ese tipo de equipamientos digitales.

Es que han coincidido muchas cosas. Ha coincidido un cambio, pero un cambio de era, o sea, la revolución digital es un cambio general, sociológico, cultural, que implica una nueva era literalmente. Una nueva era incluso a nivel geológico, el Antropoceno, por ejemplo, viene en gran medida determinado por las tecnologías de la información, y todo lo que nosotros vivimos en la actualidad está mediatizado por las tecnologías de la información, la enseñanza obviamente también.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: En ese sentido paralelamente, ha habido una serie de crisis desde el punto de vista occidental, porque las crisis son siempre relativas desde un punto de vista periférico, de las periferias de los centros de poder, la crisis es permanentes y mucho más dolorosa, pero aquí parece que sólo importan las crisis económicas, no las crisis humanitarias, por ejemplo. En ese sentido, en este capitalismo salvaje en el que estamos, la crisis económica afectó a todo, a todo el conjunto de la sociedad, y la

enseñanza fue beneficiada por un lado en algunos aspectos, pero, muy castigada en otros. ¿En qué se benefició?

ENTREVISTADORA: Eso es lo que iba a preguntar.

PROFESOR: Pues, en que más gente estaba interesada por estudiar, porque si tú te quedas sin trabajo...

ENTREVISTADORA: Tienes que buscar alternativas.

PROFESOR: Pues, que tengo que hacer, pues formarme mejor. Pero, por el otro lado, pues, te encuentras que se necesita pagar a los profesores con un cierto nivel de calidad y no se hace, o hay que renovar los equipamientos, que son imprescindibles para dar una buena calidad de enseñanza y no se puede, y bueno, pero hay cosas que son bastante curiosas, en el campo de la fotografía, por ejemplo, la aparición de la tecnología digital provocó un auténtico terremoto, y algunas de las empresas más importantes del medio fotográfico desaparecieron, por ejemplo, Kodak, el gigante amarillo.

Hubo un proceso de adaptación y hay muchas cosas que han cambiado que ya nunca volverán a ser iguales, y a nivel económico y empresarial también, por ejemplo, prácticamente no quedan tiendas de fotografía, en Barcelona había muchas importantes, y ahora quedan un par como quién dice, así que las tiendas de fotografía ¡Fuera!

Por otro lado, las empresas que antes se dedicaban a las tiendas, que hacían revelados y películas y todo eso, y todas las industrias que se dedicaban a eso también desaparecidas, y así... casi todas las industrias relacionadas con la fotografía, los laboratorios, por ejemplo, pues, se vinieron abajo y desaparecieron literalmente, en cambio en la enseñanza todo lo contrario. La enseñanza empezó a subir ¿Por qué? Porque como más gente tenía acceso a la fotografía, y todo el mundo tiene una cámara en el móvil, y empezaba más pronto a hacer fotografías, entonces esa popularización, esa democratización de la cámara, provocó que más gente se interesara, y, por lo tanto, más gente quisiera estudiar. A distintos niveles, a nivel de aficionado y a nivel

profesional. Entonces, cuando todos los demás campos de lo que sería el negocio fotográfico iban cayendo y bajando, pues, la enseñanza subía.

Yo no sé porque tengo una escuela, y mi escuela, en época de crisis, en vez de perder alumnos, los ganó. Y eso que en época de crisis lo que pasó también que hubo más gente que abrió escuelas, aquí en Sabadell, por ejemplo, porque si se daba la circunstancia de que, si tú no puedes seguir viviendo como fotógrafo, o si trabajas en una tienda, o en un laboratorio, si te quedabas sin trabajo asociado al medio que tenías, pues, bueno, una opción era dar clases.

ENTREVISTADORA: ¿Crees que eso fue una cosa específica de fotografía y del diseño o en todos los sectores y áreas de la educación?

PROFESOR: No lo sé si en todos, desde luego en la fotografía y el diseño sí que se puede aplicar ese principio, el diseño se convirtió... Porque, además, son estudios recientes, quiero decir, los estudios clásicos desde luego sí que se han visto afectados. Lo que tiene la fotografía y el diseño es que es un estudio asociado a la modernidad, bueno, a la contemporaneidad, porque son medios con una historia muy corta que tienen poco más de ciento y pico años de historia, y los aprendizajes clásicos de las humanidades, estos sí que se han visto perjudicados, y no sé hasta que punto ellos se han adaptado a los medios online, no lo sé. No sé si has hablado con gente de humanidades, de Filología, de no sé... de Historia, de Filosofía...

ENTREVISTADORA: No hubo formación, las cosas han venido de un solo golpe sin una articulación pedagógica, tuvieron que utilizar sin aprender. Es impresionante y eso ha sido general.

Me acuerdo qué en la Universidad, en algunas reuniones de proyectos, ha empezado a quedar más alta la búsqueda para hacer Masters, especializaciones, y bueno, tenía una crisis que se reflejaba en toda Europa y en todos los países. Y me acuerdo qué en un seminario, un profesor, que no es específicamente del área de educación, pero del área de políticas, decía que el mercado de trabajo sí se estaba haciendo más estrecho, y las personas se veían obligadas de alguna manera a mejorar su formación.

PROFESOR: Sí.

ENTREVISTADORA: Hacer un máster, hacer un postgrado, porque había poco trabajo para mucha gente. Cuanto mejor tengas una formación, mejor para ti. Y que ese era un fenómeno que no pasaba antes, que aquí, por lo menos en el ámbito universitario, no había una búsqueda tan grande de los alumnos, cuando salían de la graduación para ir al máster.

PROFESOR: No.

ENTREVISTADORA: Que siempre esperaba un tiempo largo entre acabar la carrera y hacer un post grado, la prioridad era buscar trabajo, a veces cuando ya estaba en la madurez, buscaba hacer un máster. En su momento estaba saliendo de la carrera y ingresando automáticamente en un máster, como una manera de especializarse, mejorar su formación, su currículum.

PROFESOR: Pero eso también tiene que ver con Bolonia.

ENTREVISTADORA: Exacto, porque fue en medio de Bolonia.

PROFESOR: ¡Claro! Si tú haces una carrera de cinco años, y luego pasa a ser de cuatro, pasa a ser de tres, entonces la carrera es cuatro más uno, tres más dos... porque al fin y al cabo ese último año es de los más importantes, y en la carrera el quinto año que nosotros hacíamos de especialización, es justamente lo que están ofreciendo muchos de los másteres. O sea, también tiene que ver con la crisis, tiene que ver con los modelos educativos que ha impuesto Bolonia, tiene que ver con varias cosas al mismo tiempo. Pero bueno, está claro que ese es un modelo que, al menos a mí me da esa impresión, sobre todo parece que esté basado en cuestiones económicas, quiero decir, parece un modelo de negocio.

ENTREVISTADORA: Las políticas públicas vienen de arriba, del capital o de la inversión a lo que el gobierno planifica. Si hacen demasiada inversión aquí, perdemos dinero allá,

entonces disminuye la inversión, y la educación y la salud son las más perjudicadas, están siempre pendiente de políticas públicas. No hay una protección al sector de la educación.

PROFESOR: ¡Claro! Porque si desde... ¡No ya desde la Universidad! Si desde la enseñanza primaria...

PROFESOR: Se potencian lo que sería la adaptación a las nuevas tecnologías, entonces los profesores, pero también los alumnos... No es ya la adaptación a un nuevo medio que ellos lo hacen de forma natural porque conviven con él, sino que es la adaptación desde la perspectiva pedagógica. Lo que falta, en ese sentido, en todos los niveles educativos, no sólo en la Universidad. Lo único que quizás en la Universidad pues, pueda resultar más chocante por el nivel en el que se sitúa, como es el... lo que está por encima. Porque, además, antes, por ejemplo, mucha gente si encontraba un trabajo sin estudiar, ¿Para qué se iba a esforzar?

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Mucha gente no se esforzaba, porque decía: “Bueno, para qué, si ya gano más”. Que de hecho, durante los años previos a la crisis, durante las burbujas inmobiliarias, tú, como yo, como profesor universitario, con un doctorado, con Masters, con estudios de cinco años, con especialización dices: “Estoy cobrando la mitad de lo que cobra un paleta o lo que cobra” ... y no por menospreciar su trabajo ¡Ni mucho menos! Sino simplemente que dices: “Todo el esfuerzo que yo he tenido que hacer para llegar hasta aquí, y todo lo que implica mi trabajo no se valora”, porque está claro que con los trabajos artesanales, o manuales, pues, se valoran más simplemente porque hay una necesidad. Pero toda la burbuja se vino abajo un poco por eso también.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: ¿Qué pasó? Que mucha gente que no había pensado en estudiar nunca, se empezó a arrepentir, “Bueno, si hubiera tenido una formación, ahora”. Y entonces

aparecieron ya pues, pero siempre en un contexto económico, quiero decir, parece que la economía ha marcado la educación desde hace mucho tiempo.

ENTREVISTADORA: Incluso cuando se hace la elección de la carrera, elige lo que da la posibilidad de ganar más dinero.

PROFESOR: Sí, sí. Pues ya estudia una carrera que sepa que luego va a encontrar un trabajo fácilmente. Sí, sí, hay gente que no estudia lo que quiere, sino lo...

ENTREVISTADORA: Este ejemplo que has dado del palleta, fue una cosa con la que qué me quedé impactada cuando llegué, porque vengo de un país que las diferencias sociales son abismales, y eso me parece muy mal. Y una cosa que me gusta de aquí, aunque haya diferencias, las personas tienen más o menos un nivel de vida...

PROFESOR: Sí, más uniforme.

ENTREVISTADORA: Aunque no tengas dinero, puedes tener una vida digna. Que puede elegir trabajar. Eso para mí fue un divisor de aguas en mi perspectiva como educadora.

PROFESOR: Claro.

ENTREVISTADORA: Que puede ser una inversión en trabajar, en mejorarse, sin necesariamente tener una formación.

PROFESOR: Aquí lo que pasa es que hay formación profesional, que es específica para trabajos aplicados y manuales...Quiero decir que está orientado a eso, y es que yo pienso que debe de haber de todo.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: En una sociedad tiene que haber pues, gente que cubra todas las necesidades, ¿No?

ENTREVISTADORA: Exactamente.

PROFESOR: Tiene que haber un zapatero, tiene que haber un médico, tiene que haber...

ENTREVISTADORA: Y uno es no más que el otro.

PROFESOR: Sí, y nadie es mejor que nadie. Lo que ocurre que hacer dinero ya es otra cuestión, porque se puede hacer dinero en esta sociedad montando un negocio, y teniendo buena vista, y esto también tiene su mérito. La cuestión es otra, pero, el paleta que ganaba mucho dinero antes de la crisis, posiblemente él había invertido sus horas en aprender su oficio, y lo hacía muy bien, y entonces eso también tiene un valor, obviamente, porque vivimos en casas y alguien ha tenido que construirlas.

ENTREVISTADORA: ¡Claro, claro!

PROFESOR: Pero bueno, lo que ocurre es que la crisis hundió muchos negocios, y, por ejemplo, yo tengo amigos arquitectos que pasaron de tener un estudio con un montón de gente contratada, de que les sobraba el trabajo, que ganaban dinero como para vivir sin pensar en que les iba a faltar nunca nada, a de repente, prácticamente estar ellos y una persona más, o nadie más, que han cambiado completamente de estructura de quedarse sin trabajo, de tener que buscar trabajo en otros sitios, de tener que emigrar, o de tener que adaptarse y hacer otras cosas que nunca habían imaginado. Y bueno, lo que trae la crisis, bueno, oportunidades.

ENTREVISTADORA: La crisis también puede añadir valor, tanto del punto de vista económico, como del punto de vista personal, que a veces estás en crisis en tu trabajo, y quieres cambiar, por ejemplo, has montado una escuela, seguramente porque tenías ideales, objetivos, etc. Efectivamente, las crisis te mueven.

PROFESOR: ¡Sí! Son oportunidades siempre.

ENTREVISTADORA: Son oportunidades de cambios en la vida.

PROFESOR: ¡Sí! Siempre pienso que hay que mirar el lado bueno de las cosas, y lo que ocurre habitualmente es que para nosotros los problemas cuando no los miras con perspectiva, pues, son montañas que hay que subir y que parece que eso te perjudica, o abismos más bien, pero a veces, por lo general la crisis es la oportunidad de avanzar, de progresar, de ir más allá, de producir cambios de vida, pero, la idea es que sea a mejor ¿No? De progresar ¡Vamos!

ENTREVISTADORA: ¡Claro, claro! los cambios que eliges en tu vida, siempre es por un deseo, o por algo que te mueve internamente.

PROFESOR: Por la necesidad.

ENTREVISTADORA: Por la necesidad también, porque ya no soportas más y tienes que cambiar y seguir tus sueños y deseos. Es que los cambios hay que tenerlos.

PROFESOR: Bueno.

ENTREVISTADORA: Veo muchos de los profesores, con ganas de cambiar, con ganas de hacer la diferencia.

PROFESOR: Porque la enseñanza es vocacional.

ENTREVISTADORA: ¿Pero el vocacional no invalida la inversión y el desarrollo profesional? ¿Como lo ves?

PROFESOR: ¡No! No tiene nada que ver, no es que sea un don, ¡A ver! Una cosa es que a ti como persona te llene formar, porque ves que aportas algo positivo a la sociedad, porque el ser humano es un ser social, y por lo general, casi todo el mundo le gusta aportar algo positivo, cuando tú estás enseñando a alguien y ves que progresa, y que

mejora, esto es satisfactorio a nivel personal, a nivel íntimo de lo que sería el desarrollo de cada ser... de los seres humanos...

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Porque tenemos...bueno, porque el ser humano tiene ese sentimiento de transcendencia y enseña a sembrar semillas de futuro. Cuando tú estás enseñando a alguien, estás enseñando por lo general, a alguien más joven que tú, pero, incluso que no sea más joven que tú, estás como haciendo progresar la vida de otras personas, si lo haces bien. Y en ese sentido, es un tipo de trabajo que requiere una vocación por el esfuerzo que implica, también por lo poco valorado que está aquí, porque en otros países que está más valorado es diferente. Pero, yo creo que tiene un componente vocacional, lo cual no implica que tú vayas a ser un buen profesor sólo porque te guste dar clases. ¡Ojalá! Pero por desgracia no.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Pero yo creo que sí tiene un componente vocacional importante. El problema es que cuando no es vocacional se nota, y es difícil que un buen profesor que no lo haga por vocación, eh... bueno al revés, no me he explicado bien, es difícil que alguien sea un buen profesor si no lo hace por vocación. Porque esa pasión, ese sentimiento que tú transmites...

ENTREVISTADORA: Ese compromiso interno.

PROFESOR: Ese compromiso interno se transmite en las clases y los alumnos lo notan, quiero decir, alguien que enseñe por enseñar, por ganarse la vida, así como un trámite, normalmente es un mal profesor.

ENTREVISTADORA: ¡Sí! Eso es verdad.

PROFESOR: Otra cosa es que sepa hacer su trabajo de forma eficaz, pero, es qué en la enseñanza, en el momento en que no hay pasión... se nota mucho y ya se pierde.

ENTREVISTADORA: Se pierde, incluso más que en las otras profesiones.

PROFESOR: Sí. ¡Claro! Tú puedes ser secretario, trabajar en un banco, y ser muy eficaz en tu trabajo aunque no te entusiasme, pero haces bien tu trabajo y haces que funcione la empresa, pero en la enseñanza... que es un trato personal, con gente que está allí en educación primaria, que son tan tiernos, tan jóvenes, pero que están por obligación, y luego en la enseñanza universitaria que ya están por vocación, en general, o como mínimo, por un interés específico en esa materia. Yo creo que el transmitir la pasión y el gusto por lo que haces, y las ganas de enseñar se notan muchísimo. Y es la diferencia básica.

¿Por qué nosotros hemos ... a los que nos entrevistas?, O en general ¿No nos hemos esforzado por aprender y por adaptarnos y buscar nuevas herramientas pedagógicas? Pues, simplemente por que nos gusta lo que hacemos, y porque lo hacemos por los alumnos.

ENTREVISTADORA: Claro, claro.

PROFESOR: Quiero decir, yo, todo lo que hago en clase y todo mi esfuerzo es para que ellos aprendan, para mí, lo importante de mi trabajo es enseñarles, las notas, mira, hay que ponerlas, las notas son algo secundario en el fondo, pero mira, lo principal es enseñarles. Y eso se lo digo a ellos directamente: "Las notas, obviamente, hacen falta porque vosotros necesitáis un currículum... pero lo importante es lo que aprendéis. Si tú te han puesto un seis por circunstancias que igual no has podido presentar el trabajo como querías, porque hay gente que, por ejemplo, estudia y trabaja, y no tiene el tiempo para dedicarse. Pero, tú has aprendido en clase, eso es lo importante, lo que tú aprendes, porque es eso lo que luego vas a poder aplicar". Como esa gente que copia, cuando alguien copia a mí no me están engañando, se engañan a ellos mismos, si tu piensas que sacar una nota es suficiente, pero no eres capaz de asimilar los conocimientos, estás perdiendo el tiempo. Entonces todo eso va unido a una manera de

entender la vida, y una manera de hacerla con pasión, y que la pasión parte del interés por ti mismo y del interés por los demás.

ENTREVISTADORA: Claro.

PROFESOR: Por eso tienes el componente vocacional, porque es un componente también de servicio, de servicio público Dices: “¡Vale! Estoy haciendo algo, pero algo que es bueno para la sociedad” Y a mí eso me gusta ¡Claro!

ENTREVISTADORA: Por supuesto.

PROFESOR: Yo hay trabajos que no haría nunca, quiero decir, nunca me dedicaría a fabricar armas, por ejemplo.

ENTREVISTADORA: Claro, claro. Tener una ética.

PROFESOR: Sí, éticamente no sería capaz, o no sé, no me dedicaría a...

ENTREVISTADORA: De algo de tu compromiso con el mundo, de hacer un mundo mejor.

PROFESOR: No podía ser banquero. ¡No! Hay cosas que no podría hacer, porque mi ética, si soy consecuente con ella...

ENTREVISTADORA: Yo pienso lo mismo.

PROFESOR: En cambio, la enseñanza para mí tiene un valor extra, y luego el hecho de que te llena, de que tú estás en contacto con gente, y gente que se renueva cada año.

ENTREVISTADORA: Reflexionas acerca de tu vida al estar en contacto con otras personas, y a veces los alumnos, aunque digan hoy en día, que hoy el alumnado es un poco mediocre muchas veces aprende cosas. A veces aquel alumno que te da más problemas o más trabajo, es lo que te enseña más y que te pones para pensar... Para mí,

la enseñanza es algo que yo aprendo cada día, aprendo cosas de la vida, de como lidiar, de una diversidad de los alumnos, lo más agresivo, lo más acogedor, del otro que tienes problemas, de lo otro que se percibe una tristeza, de lo otro que no lo logra, de lo otro que lo logra y tiene una arrogancia. Es un universo precioso.

PROFESOR: Sí, cada clase es un universo. Está claro que has hecho una carrera que va exactamente sobre eso, sobre enseñar. La carrera de Pedagogía va sobre enseñar y la manera de enseñar. Y tratar con docentes que lo hacen por vocación, pues, lógicamente, eso te tiene que llenar de satisfacción.

ENTREVISTADORA: Sí, sí. Y creo que los profesores tienen eso más aflorado.

PROFESOR: Sí, sí.

Transcripción Grupo de discusión ALUMNOS (Isamélia Santos)

A:

Institución: ESDI

Fecha: 18 de abril de 2018

Duración: 60 min aprox.

Transcripción: Ramón Solé

ENTREVISTADORA: Estoy aquí en la Escuela Superior de Diseño con el grupo de alumnos, en 18 de abril del 2018, para el Focus Group con las alumnas Alba, Irene, Júlia y Marta.

Buenas tardes, primeramente, me gustaría agradecer la presencia y disponibilidad de vosotras. ¡Muchas gracias!

Como todas están en el final de curso, en el último año, cuéntame ¿Cómo fue la experiencia de vosotras con los profesores de una manera general en lo que toca al profesorado? ¿Los profesores tenían necesidades formativas en el ámbito pedagógico y/o tecnológico?

ALUMNA 1: No sé, yo creo que con relación a la tecnología los profesores sí que utilizan, bueno, sólo hay que ver que las aulas están todas equipadas con proyectores para que usemos eso durante las clases, pero sí que creo que no han tenido quizá una formación específica, que cada uno sabe lo que sabe según su experiencia. Hay algunos que se desarrollan mejor que otros, pero se ve que no han sido preparados ni formados específicamente para darnos esa clase de esa manera, ha sido según su propia...

ALUMNA 2: Según su propio interés. Si les ha interesado aprender alguna cosa, pues sí que lo aprenden y lo hacen, pero a lo mejor hay otros profesores que dicen: Yo no tengo porque saber esto y si no sé cómo se pone el PowerPoint, pues no lo sé, no lo tengo porque saber y te piden ayuda a veces para hacer las cosas, sí, pero sí que

algunos que muestran como más interés para aprender y quieren hacerlo ellos, pero hay otros que no muestran tanto interés para aprender... digamos lo que no saben.

ALUMNA 3: También lo vemos reflejado en la edad de los profesores.

ALUMNA 2: Sí, sí.

ALUMNA 3: En los profesores más jóvenes, bueno nos hacen prácticamente todas las asignaturas de informática y todo esto, y sí que puedes llegar a exprimirles a ellos, pero en cambio hay profesores que te hacen algo más teórico que no... de tecnología utilizan un poco de internet para enseñarnos su soft u obras de artistas, obras de... pero tampoco es el uso más extenso del mundo, si no...

ALUMNA 2: Que no aprovechan todas las capacidades que podrían...

ALUMNA 4: También lo hacen un poco creo yo, porque es como lo ven como es el futuro, se lo han planteado así... y dicen, bueno, pues vamos a usar los PowerPoints, pero hacen como lo justo, y lo que también...

ENTREVISTADORA: Para tener algo de tecnológico.

ALUMNA 3: Sí, como un soporte

ENTREVISTADORA: Pero no como una cosa pensada.

ALUMNA 1: Pero yo creo que es curioso por qué, aun así, todos tenemos como...bueno, vemos importante la tecnología en un futuro, pero igualmente, no la acabamos de potenciar, creo yo, en algunos aspectos sí pero en otros no. Yo, por ejemplo, en la ESO, en la secundaria el uso de internet estaba mal, estaba muy mal, y mira que era una cosa que se tenía que potenciar, y hacíamos informática y hacíamos, pero el uso de internet en las aulas no lo veían bien. ¿Porqué? Porque a los chicos son

rebeldes y se meten en internet a hacer sus cosas diferentes, pero no creo que por eso tengan que restringir el uso de internet en las aulas.

ENTREVISTADORA: ¡Claro, claro!

ALUMNA 2: Yo lo veo distinto. Una vez en la Universidad sí que es mucho más libre, que hay clases que puedes tomar apuntes a mano, a ordenador o... que no están ni bien ni mal.

ALUMNA 4 : Lo dejan a tu criterio.

ALUMNA 2: Claro, entonces hay gente que prefiere una cosa o la otra, y entonces esto, yo creo que está bien si tú crees que tener tu ordenador te va a ayudar más para la clase, no te dicen si está mal o no, te dejan ya a tu propio criterio si tú estás haciendo trabajo, o estás escuchando o estás haciendo otras cosas.

ALUMNA 3: También es porque ya tú estás estudiando porque quieres, entonces tú sabes si quieres aprovechar la clase para un fin positivo o más negativo.

ENTREVISTADORA: Vosotras creéis, eso que Marta ha dicho, es una cosa importante de la secundaria, porque las escuelas de una manera general tienen miedo de poner la tecnología, porque los alumnos van a una página web y tal, pero en ningún momento proponen actividades interactivas, que creo que sí hacéis porque la actividad que el profesor está proponiendo tampoco está interesante. Es que es una utilización más técnica que de contenido. No sé....

ALUMNA 2: Bueno, en mi colegio pusieron Ipads para tener todos los libros como si fuera un ordenador pero con el Ipad, entonces, había el problema de que la gente no estaba en el libro y estaba jugando, y no es nada, es un juego normal, y yo qué sé, o mirando otras cosas, entonces, también es esto, que te distraes, entonces, cuando a lo mejor eres más pequeño no tienes ese criterio de decir lo que está... que tengo que estar haciendo trabajo o no, pero en mi colegio lo veían como algo bueno y que iba a

ayudar a todos los alumnos pues para mejorar, pero claro, a veces era peor el remedio digamos..

ENTREVISTADORA: Sí, sí. Y cuándo vosotras llegaron a la Universidad. ¿Han observado un cambio con relación a eso? ¿Se sienten más libres para utilizar la tecnología?

ALUMNA 2: Yo sí. Yo he notado un cambio abismal, porque yo, bueno, me compré ya directamente un ordenador para entrar a la Universidad, para ya tomar apuntes con el ordenador, para también...

ALUMNA 1: Yo creo que es indispensable, o sea, por ejemplo, en nuestra carrera no se puede concebir sin que tú tengas un ordenador portátil. Nosotros necesitamos por los recursos que nos enseñan y por lo que tenemos que aprender y trabajar en casa y todo, no puedes no tener un ordenador. Es que es así, o sea, ya no es sólo por el hecho de tomar apuntes, sino porque los programas y lo que te exigen es digital, pero yo creo que aquí está un poco el problema, que nos exigen esta digitalización y que nosotros trabajemos con todo lo digital, pero en cambio los profesores no lo hacen de la misma forma, creo que aquí hay un...

ALUMNA 3: Desequilibrio.

ENTREVISTADORA: Sí.

ALUMNA: Que nosotros ya entramos con ésta...

ALUMNA 3: Que lo dan por hecho que ya vas a utilizarlo, y que ya lo sabes...

ALUMNA 4: También depende mucho de lo que decimos, de la asignatura, del profesor, y de todo, pero que sí que hay este... Pero en la Universidad no hemos tenido problemas en el sentido de decir nadie te dice cierra el ordenador o no vamos a utilizar internet.

ENTREVISTADORA: Que es otra dinámica, hay más autonomía.

ALUMNA 3: Sí que hay veces que... sigue habiendo gente, bueno alumnos, que se ponen a hacer sus cosas y siempre éstos llaman la atención.

ALUMNA 2: Pero es que siempre lo habrá, es que siempre habrá cosas así, tampoco puedes hacer nada.

ENTREVISTADORA: De repente en medio de la clase oyes el ruido de un mensaje, de que está llegando del WhatsApp y en el ordenador.

ALUMNA 1: ¡Bueno claro! Tienes un montón de estímulos, también eso, yo creo que es algo que...bueno lo decimos, que tú tienes que tener tu propio criterio, porque creo que da mucho pie a desconcentrarse, porque de repente te llega un mail, estás tú trabajando super concentrada y te llega un mail de X persona que te dice no sé qué, y ya estás pensando en otra cosa, eso ya te ha desconcentrado, que actualmente tenemos eso, entre el móvil, entre el no sé qué, muchos estímulos, que incitan a desconcentrarnos. Una vez ya te has desconcentrado con ese mail, ya te has perdido lo que estaba diciendo y ya entras como vale, ya me he desconcentrado

ALUMNA 3: Y a perder el interés en todo

ALUMNA 2: Y necesitas un esfuerzo extra en volver a concentrarte y vale seguimos. Bueno, nos pasa muchas veces, que a veces nos reímos en los apuntes, ves un paréntesis de: Aquí me he despistado, y sigues escribiendo abajo porque te has perdido.

ENTREVISTADORA: Porque después intentas deducir lo que has escrito en los apuntes.

ALUMNA 4: A mí me ha pasado, de estar escribiendo y vale, me pasa algo, vale, ya no sé qué estaba diciendo, pongo me he despistado y sigo.

ALUMNA 2: que con el ordenador escribimos tal y como nos lo explica,

ALUMNA 4: No, pero piensas en lo que te dicen tú: ta, ta, ta.

ALUMNA 1: A mano tu coges no te da tiempo a escribir todo. Entonces, es como ¡vale!, concentración vale esto, vale que me puedes estar hablando tú, lo estoy pensando, entonces para mí es positivo también el hecho de coger un papel y un boli y escribir.

ALUMNA 3: ¡Claro! No es lo mismo escribir una cosa a mano como tú lo integras, que ir escribiéndolo en el ordenador, porque puedes escribir cualquier cosa y no te has enterado de nada.

ALUMNA 1: ¡Bueno! Es como lo que decías de la calculadora y el cálculo mental.

ENTREVISTADORA: Exacto, exacto.

ALUMNA 3: Pero lo bueno también es... por ejemplo, la clase de hoy es de en plan” del diseño, entonces dice obras, y dice ahora si queréis buscarla, la podemos buscar, buscamos más información.

ENTREVISTADORA: Pero la actitud de este profesor me parece buenísima, porque lo que él da en la clase teórica, porque la teoría también es importante, y luego encuentra una estrategia super normal de decir busque más información en Google.

ALUMNA 1: Claro, ella ya te incita a buscarlo, ir a la página web de este artista y vas a ver todas sus obras, y entonces tú miras las obras si te interesas.

ALUMNA 4: Muchos autores de hoy, yo mirando a... ¡Ah! Ya me acuerdo de esto, de esto y de lo otro, entonces yo creo es lo que...

ALUMNA 2: Ella nos lo pide, también nos dice: Buscarlo, y a veces nos da unos minutos. Incluso ella te comenta las obras y dice mira, ve esto, esto no sé qué, esto no sé cuántos.

ENTREVISTADORA: Eso es bueno. Esa actitud es una utilización importante de la tecnología, que el profesor consiga el enlace de la tecnología con el contenido.

ALUMNA 3: Yo creo que es porque no le da miedo, por así decirlo, que hagamos un mal uso de la tecnología, entonces ella confía en algunos alumnos de que sí que lo van a hacer, tiene como esa positividad, pero los alumnos...

ALUMNA 1: ¡A ver! Yo creo que sabe que hay gente que en clase que hará otras cosas y que no está en clase

ALUMNA 4: Creo que, en cursos más inferiores, en bachillerato, en la ESO, y estos sitios, no hay esa confianza, no hay esa relación tan...

ALUMNA 2: Pero yo lo vi, por ejemplo, en mi colegio que estábamos en clase, la gente jugando en el ordenador, ¡Y claro! Es que tú lo ves porque estás detrás y ves las pantallas, y entonces estás viendo que están jugando en medio de la clase, y hay a lo mejor alguien que está escuchando y está jugando, y le preguntan algo y lo sabe, pero hay otra gente que ya se pierden, ya...

ALUMNA 1: Aunque yo ¡Mira! Si fuese una alumna de sí, estoy jugando y no sé qué, después me las tendría que apañar para mover cielo y tierra para coger los apuntes o cualquier cosa. También creo que es una habilidad muy importante que hay que tener en cuenta, entonces creo que el miedo debe de desaparecer y poco a poco espero y deseo que desaparezca.

ALUMNA 3: Yo creo que también es lo que decimos, el ordenador sólo nos aporta más estímulos para despistarnos y no sé qué, pero la gente que se quiere despistar, yo me

acuerdo cuando... por ejemplo íbamos a primaria, si te querías despistar, te despistabas igual.

ENTREVISTADORA: Yo dibujaba corazones (Risas)

ALUMNA 3: Si no quieres escuchar no querrás escuchar de ninguna manera, y eso en el ordenador sólo es un recurso más para despistarte, pero si no lo tuvieras...

ALUMNA 2: Te distraerías igual

ALUMNA 1: Si no lo tuvieras, pues te distraerías haciendo así...

ALUMNA 4: O mirando por la ventana, o desconectas.

ALUMNA 1: Es decir, yo creo que sólo es una excusa, pero que los profesores quizá tienen muy... eso, que no dan confianza o tienen muy metido en la cabeza que es la tecnología lo que les está despistando. ¡No! Es que el niño no quiere escuchar.

ALUMNA 2: O que a lo mejor tú estás haciendo algo que no le llama la atención, ni tendrías que...

ENTREVISTADORA: Hay un punto importante, que cada una, de alguna manera, ha hablado, que es la manera que el profesor utiliza la tecnología, muchos no saben y la utilizan de manera intuitiva, otros solo para decir que la utilizan, pero muy pocos tienen competencias digitales desarrolladas.

Hay profesores (pocos) que entiende todos los programas, que tiene página web, y hay el profesor que no tiene y tampoco sabe gestionar los temas tecnológicos. También hay el factor de la edad que es un punto para valorar, otro punto importante es el profesor que tiene una asignatura más teórica que no utiliza la tecnología y las clases son maravillosas, y finalmente el profesor otro que entiende todo de tecnología y sus clases no son interesantes y no añaden mucho valor. Entonces, vemos que hay la competencia digital y la competencia docente, lo ideal sería una competencia docente

digital, es decir, unir ambas. ¿Vosotras creéis que los profesores necesitarían de una formación desde el punto de vista digital o del punto de vista pedagógico?

¿Lo que más hace falta a vosotras en las clases?

ALUMNA 1: Yo creo. Bueno, es una pregunta difícil.

ALUMNA 2: Yo creo que hace falta como una revisión conjunta, que las cosas se sepan, o sea, la pedagogía como está hecha hasta ahora, está concebida sin tecnología. Entonces yo creo que tenemos como que volver atrás para ir adelante, revisar, no ponerle un parche. No es la docencia tal y como se ha entendido todos estos años atrás y le sumamos la tecnología, sino que se tiene que tirar atrás para rehacer un modelo pedagógico o de educación que ya lo incorpore, o sea, no puedes a un sistema educativo ponerle el parche de la tecnología, porque no va a funcionar, yo creo, es como un pegote, es como tener... revisarlo todo, tirar para atrás y decir: Vale, ahora tenemos este elemento que es super importante, como lo fusionamos para hacer un sistema educativo que integre todo, y que las clases sean positivas y aporten, no sé, me parece como que se intenta meter allí la tecnología, pero sin hacer una revisión y una crítica.

ALUMNA 1: Sí, como replantear las cosas teniendo en punto que esto es algo esencial, que la tecnología ahora no se puede negar. Entonces hacer una revisión de todo para proponer formas efectivas de enseñar.

ALUMNA 3: No sí, yo también creo que hay que mirar hacia atrás para.... Bueno, es que creo que la tecnología es como otro punto, otro camino que se ha abierto y se tiene miedo a lo desconocido. Entonces, creo que sí es necesario evidenciar que hay esto, que aquí ahora también pasan cosas. ¿Qué pasa? Que hay muchas más fuentes de información, muchas más. Entonces, también yo tenía profesores que nos decían que sí, que quizá hay como un cierto miedo a alejarse, va a ser evidencia de algo que no sé, algo que no sé qué, pero en cambio hay otros que decían: ¡Ostras sí! Yo me lo apunto, y al próximo día te lo busco, o lo buscamos en clase. Creo que es una actitud más del profesor como la forma de enseñar.

ALUMNA 1: ¡Sí! Depende mucho del profesor, cómo has dicho antes, que hay algunos que sí, que quieren aprenderlo, que quieren intentar hacerlo, y hay otros que como que se niegan un poco, que yo no tengo porque saber hacer esto, y entonces ya no... Es también su actitud, que les quieras enseñar o no, si su actitud es negativa en contra de la tecnología, o que no... no que no estén a favor, pero que no es algo que les aporte algo positivo, pues entonces su actitud va a ser esa y no sé. O cambian... pero....

ALUMNA 4: Es que sí que hay unas normas, bueno normas, como unas pautas en la educación que sí se tienen que restablecer por completo, porque es que no creo que estén dando el resultado... bueno, que se espera. Porque los niños ya... no sé. Yo, es como lo veo, como mis primos más mayores, como son, como piensan, como hacen y mis primos más pequeños y es como un choque muy grande. De una niña de diez años que ya en su instituto se maneja y en dos segundos ya te tiene mil cosas, en cambio otro ¡Ostras! Tengo que buscar de aquí y de aquí, esto ¡Ah pues voy a ver! También es como entendemos nosotros la sociedad.

ENTREVISTADORA: Han salido dos cosas super importantes aquí: Primero: Eso del profesor tener la actitud de buscar, hay que tener en cuenta que los profesores también aprendemos y que no sabemos todo, y no significa una debilidad delante de los alumnos. Y otra cosa importante es eso de tener que utilizar la tecnología únicamente porque hay que utilizar sin contextualización. Entonces creo que el punto es ese: Hace falta una formación qué se pueda utilizar la tecnología asociada al contenido, pero de manera significativa y pedagógica.

ALUMNA 1: Pero yo creo allí también hay un punto de ... como que quizá los profesores se quedan atrás respecto a los alumnos en el sentido de lo que tú dices: un niño pequeño ahora ya sabe controlar todo, si llega a un aula donde le dicen busca esto en internet, está cansado de hacerlo, lo sabe hacer con los ojos cerrados, entonces esto no le motiva a nada, o sea, no se siente motivado a... porque si tú no sabes, y dices vale, supone un reto para mí buscar algo en internet, encontrarlo y no sé qué, pero lo sabe hacer tan fácilmente que la motivación en ese hecho no existe. Por lo

tanto... Cómo incluso motiva más hacer algo sin tecnología que no has hecho nunca, porque volver como a lo analógico, y a decir vale, y esto sin tecnología no lo he hecho nunca, entonces, no sé, son ejemplos muy tontos. Un día, por ejemplo, es que es una tontería, te quedas sin móvil, las cabinas telefónicas ¡Yo nunca la he usado! Suponía, me hacía hasta ilusión tener que intentar averiguar cómo se usaba eso, por lo tanto, a un niño, yo creo que si está tan saturado de tecnología y sabe hacerlo con los ojos cerrados, quizá le hace más ilusión intentar averiguar cómo funciona algo que que a lo mejor... es decir, vale, los niños ya saben hacer esto, busquemos una forma de motivarlos que incluya la tecnología pero que les suponga un estímulo, un reto.

ALUMNA 2: Yo también lo creo.

ENTREVISTADORA: Sí, una mirada distinta e importante.

ALUMNA 4: Porque si les dices busca en internet, vale, lo hago cada día cien veces.

ALUMNA 3: Pero es el hecho de buscarlo en internet. Yo creo que tienes que hacer que se motiven ellos, no sé... De forma que...

ENTREVISTADORA: Creo que la cuestión no es buscar en internet, sino la manera que se propone y la actividad que será desarrollada. Que puedes poner un examen de matemáticas, un problema para el alumno y dejar que los alumnos utilicen los libros y la calculadora, a lo mejor muchos no van a lograr, porque lo más importante es el raciocinio lógico y la interpretación del problema. Entonces, el profesor hay que cambiar la consigna de búsqueda, establecer criterios y objetivos que “obliguen” el alumno a pensar.

ALUMNA 2: Pero yo creo que allí supone un ejercicio del profesor de como plantear estas clases, estas asignaturas y que es difícil para ellos, o sea, si es que no los culpo, quiero decir, ellos no han aprendido así, ni les han enseñado en la Universidad así, es como tener que reinventarse. Mi madre por ejemplo es profesora y dice eso: Nosotros los profesores, es que nos tienen que enseñar, porque no nos enseñan en la... porque

no se enseña así ni en la Universidad creo yo, y aquí está el problema. Mi amiga que estudia educación infantil le enseñan lo mismo que le enseñaban quizá hace años, o sea, no se ha reinventado todo esto. Ahora le están enseñando a hacer cosas sin la tecnología.

ENTREVISTADORA: No se aprende a ser profesor en la Universidad sino a lo largo de la vida.

ALUMNA 3: Y menos con la tecnología

ENTREVISTADORA: Exactamente.

ALUMNA 4: Es que... a lo mejor en otros ámbitos, como por ejemplo en el del diseño, sí que se ve más integrado que a lo mejor como estudiaban diseño hace unos años y como lo hacemos ahora, pues sí que se ha visto integrada la tecnología porque hay una necesidad, pero a lo mejor con esto del aprendizaje no ha llegado a este paso.

ALUMNA 1: Bueno, yo creo que ya ha habido estudios y de todo, bueno, se han dado cuenta de que hay una necesidad muy grande de cambiar la educación, que hay... que se trabajan por proyectos, se trabajan. Entonces yo creo que el futuro es ese, sinceramente, es buscar una motivación, hacer la misma pregunta, pero de otra manera.

ENTREVISTADORA: Perfecto.

ALUMNA :1 Porque yo siempre lo digo en clases de teoría, yo le digo a la profesora: Ponme algo característico, algo que... una anécdota, dame, explícame una anécdota que me anime, que me ayude a recordar... ¡Ostras! Pues mira: Los nervios..., estamos en ergonomía, estamos estudiando el sistema circulatorio, no sé qué, el nervioso. ¡Ostras! Pues me dijo: Sí, porque si te toca un nervio, no sé qué, no sé cuántos, te puedes... y si te toca puedes tener... quieras o no dice: ¡Ah Vale! los nervios, pues mira, hacen esto, hacen lo otro. Como que de una cosa te da a ti ya más ... no sé. A mí, si me

explican teoría, bueno, como supongo a mucha gente y más a los niños pequeños, que ... bueno eso que...

ALUMNA 3: Más dinámicos.

ALUMNA 1: Sí, más dinámicos, sí. Bueno, más que... es juego, pero... es que no sé cómo decirlo.

ALUMNA 2: Es crear interés también un poco.

ALUMNA 4: Sí, es curiosidad, bueno, incitar al niño que busque cosas, igual que busca cosas que a él le interesan, hacer que le interesen más cosas, es como enseñar que a parte de lo que tú estás buscando, que quizá te gusta está bien, está mal, independientemente de eso, porque eso cuándo tú ya eres más grande, decides, decir: Mira, también hay esto, también hay lo otro, también hay lo otro. No sé. Creo que el papel del profesor más que de enseñar todo esto, tiene que ser abrir puertas. Y esto... bueno, sé que hay asignaturas que son más de esto es esto. Por ejemplo, yo tenía un profesor en matemáticas que nos dejaba hacer los apuntes, ¡Ay! Los exámenes con todos los apuntes y todos los ejercicios, todos, todos, calculadora, nos apuntaba fórmulas en la pizarra, todo, porque él pensaba que si tú lo sabes hacer lo vas a sacar, dice: A día de mañana.

ENTREVISTADORA: Perfecto, que era lo que comentaba anteriormente.

ALUMNA 4: Al día de mañana tú tendrás internet y dices como se hace esa fórmula, como se hace no sé qué, a mí no me importaba.

ENTREVISTADORA: Y a veces tiene una cuestión en el examen que tiene todas las fórmulas, pero en cambio no sabes cuál elegir.

ALUMNA 4: Claro.

ENTREVISTADORA: Para este problema, para esta pregunta ¿Qué fórmula se puede utilizar?

ALUMNA 4: Es eso.

ENTREVISTADORA: Eso es raciocinio.

ALUMNA 4: Nos enseñaba como se hacía el procedimiento, cuánto se utilizaba eso, cuándo se utilizaba lo otro, todo muy bien, pero eso a la hora de afrontar.... Incluso nos dijo: Quiero que pongáis tres operaciones, y que mañana cuando hagamos el examen, pues, las resolváis allí, y es lo que hacíamos. Y tú te podías buscar y aun así había gente que no entendía, o que no aprobaba, o que no... ¿Por qué? Porque quizá la manera esa de... pues no sé, pero a mí me iba muy bien.

ENTREVISTADORA: Sí porque todo eso para mí es muy educativo y pedagógico. Si vosotras creéis que los profesores de una manera general tienen demandas formativas, demandas de formación sean digital o docente. Pienso que sería perfecto si fuera una formación para desarrollar las competencias docentes digitales también.

ALUMNA 1: Exacto.

ENTREVISTADORA: Sería la fusión del pedagógico y el tecnológico. Hoy la Universidad está más enfocada en formar investigadores que profesores, porque la Universidad nos enseña a investigar, pero en cambio no nos enseña cómo preparar una clase. Hay competencias docentes básicas que se enseña en el curso de pedagogía, pero en los otros cursos ¡No! No hay una asignatura que trabaje eso, entonces los profesores tienen esas demandas formativas.

ALUMNA 2: Bueno, yo creo que es verdad, por ejemplo, los médicos, los médicos siempre se dice que tienen que estar estudiando toda la vida, tienen que estar formándose porque siempre hay avances, siempre hay no sé qué, siempre habrá nuevas formas de operar, siempre están como investigando y tienen que estudiar.

¿Por qué los profesores no? ¿Por qué no se sigue esta formación a lo largo del tiempo? A nosotros los diseñadores también, siempre te tienes que estar reciclando, estar a la alerta de las nuevas tendencias, de lo que sale, los profesores no tienen formaciones de ese tipo: Bueno, mi madre es profesora, y vale, sí hay formaciones, tienen formaciones en el colegio, pero no creo que... No hay esta concepción social de un profesor siempre tiene que estudiar. ¿Porque un médico sí y un profesor no? Las cosas avanzan igual en todos los campos. Un profesor también tendrá que seguir formándose, no puede quedarse con la educación de hace 50 años. Entonces yo creo que periódicamente pues también, tienes que estudiar, o sea, estudiar, o reciclar.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, por supuesto.

ALUMNA 4: Estudiar o aprender cosas, aprender cosas nuevas. Tampoco es... lo que va saliendo nuevo, pues, tú vas aprendiéndolo para poder utilizarlo.

ALUMNA 3: Y yo creo que ahora el cambio que ha habido se ha forzado, de decir es que ya no funciona, tenemos que forzar el cambio, entonces claro, cuando fuerzas algo, no sale bien. Quiero decir, se les ha obligado a todos a cambiar la forma de dar sus clases, por proyectos, por no sé qué, por no sé cuántos.

ENTREVISTADORA: Es como si hubiera un paquete ya listo para que todos sigan.

ALUMNA 1: Sí, pero si nunca han aprendido a acomodar este tipo de clases, como quieres que las den bien, ¿Sabes? O sea, les han dicho: Tienes que dar la clase con proyectos, haciendo esto, haciendo lo otro, pero nunca les han enseñado a dar esas clases, entonces no las podrán dar bien. Es cómo... No es coherente, les dices lo tienes que hacer así pero no te enseño a hacerlo....

ENTREVISTADORA: Y la formación tiene que continua, porque todo se va cambiando, un cursillo de final de semana no es formación...

ALUMNA 2: No.

ENTREVISTADORA: Una dificultad grande del profesorado es que, al fin y al cabo, los profesores dan clases en distintas instituciones, esa logística del tiempo es complicada. Además, que hace falta investigar, acreditarse con publicaciones.... Hay que buscar salidas.

ALUMNA 1: Bueno, ahora es que lo estaba pensando antes, que también al tener tanta exposición a internet, quizás se desvíe un poco ahora de lo que vamos a hablar, pero es lo que estaba pensando.

ENTREVISTADORA: Sí, pero no pasa nada.

ALUMNA 1: Que muchas veces al tener tanta información y tanta internet que tenemos como acceso a... Nos dicen a veces, es que nosotros no teníamos estas posibilidades como que nos dicen que deberíamos saber más, o sea, esto es algún profesor, como que dan por supuesto que deberíamos saber más por el hecho de tenerlo más fácil el acceso a la información, esto viene como implícito, entonces mi pensamiento tras este comentario quizá, es como decir, no por tenerlo más fácil de acceder, lo tengo más fácil por ejemplo filtrar la información, tenemos tanta información, que qué te crees, o sea, no sabemos a veces que creernos, o si lo que nos dice esta página web es verdad y lo que nos dice, o sea, dan por supuesto como que debemos saber más, o nos exigen más... que sepamos más, pero no tenemos a veces este criterio de decir lo que es realmente verídico. A mí estos comentarios me han pasado y pienso ¡Bueno! Sí, tengo mucha información, pero es que tengo quizá demasiada, quiero decir, mi cabeza puede explotar de tantos recursos.

ENTREVISTADORA: El profesor hay que orientar a seleccionar, porque es parte del proceso formativo del alumno.

ALUMNA 2: Claro, en vez de dar por supuesto...O comentarios de ¿Cómo no lo sabes? Si esto en internet hay de todo, bueno. Cómo no lo sé. A ver, hay de todo, pero uno te dice una cosa, y otro te dice otra, y ¿cuál sé que es verdad?

ALUMNA 4: Bueno, y también pasa un poco que como hay tanto de todo, como tú sabes que lo podrás buscar, ya no te quedas con eso. Sólo lo buscas un momento y dices: ¡Ah vale, es eso! Lo apuntas para...

ALUMNA 3: Te lo guardas para luego y en el próximo día te hablan de este referente, y dices. ¡Ah no sé! Luego lo buscas y dices: ¡Ah sí, si lo busqué el otro día!, pero no te quedas con él.

ALUMNA 1: Yo creo que la anécdota o algo que te llame mucho la atención es esencial para aprender éste...

ENTREVISTADORA: Estamos en una sociedad y la modernidad y es líquida, entonces las cosas se van muy rápido. ¡Vale! Tengo millones de informaciones y tú como profesor de esta asignatura ¿Cómo puedes ayudarme a seleccionarlas mejor?

ALUMNA 2: Darme criterios para saber esto es verdad, esto, no me fío de esta página donde he estado.

ENTREVISTADORA: Es dar criterios. ¡Claro! Y criterios del propio contenido, eso es formativo y educativo. Es lo que decíamos, a veces se utiliza la tecnología por la tecnología, al fin y al cabo, las clases enseñan para vosotras una visión tecnicista de la tecnología, lo que es un equívoco.

ALUMNA 2: Si nos dieran un libro, y nos dijeran este libro es de la verdad, ¿Sabes? De decir, este libro, aquí te puedes fiar

ALUMNA 3: Pero más que la verdad, yo creo que deben de enseñar como un criterio a los niños en plan...

ALUMNA 4: El criterio para buscar, o para informarse.

ALUMNA 2: El criterio para...no para saber la verdad, porque la verdad, la verdad. Porque... Qué es verdad, que no es verdad, podemos entrar en un debate muy grande. Pero es con criterio de decir: ¿Por qué tú crees que es esto? ¿Por qué no es...?

ALUMNA 1: Razonarlo.

ALUMNA 4: Exacto. Más que he buscado cinco fuentes de información y tres dicen lo mismo y dos dicen cosas distintas, pues entonces yo me creo las tres, pero creo que son las dos negativas ¿Por qué? Porque yo creo que tal, o lo otro, porque he buscado... ¡Yo qué sé! El criterio, razonar el porqué, es así y por qué no, que quizá porque cada persona es un mundo y podemos allí pensar cosas muy distintas, pero es el criterio lo que quizá, lo que quizá deben de buscar los profesores en sus alumnos.

ENTREVISTADORA: Sí porque la tecnología por la tecnología, vosotros ya tienen. Entonces así, saber elegir es una habilidad que está en el currículum de cada asignatura, es decir, desarrollar esta habilidad de elegir, de seleccionar los contenidos, bajo la orientación del profesor.

ALUMNA 3: Igual que puedo estar en mi casa.

ENTREVISTADORA: Exactamente. Igualmente, los criterios deben ser discutidos en grupo, pienso yo, es una manera de los alumnos pensaren y aprender acerca del contenido. Si vamos a utilizar la información como fuente de contenidos, la vamos a transforma en conocimiento, entonces, la información tiene que ser real y verdadera. Además, creo que el contenido tiene que venir antes de la tecnología, es decir, la herramienta, el programa deben ser elegido a partir del contenido, de acuerdo con sus demandas e especificidades.

ALUMNA 2: A nosotros en proyectos, cuando diseñamos algo nos dicen: El ordenador es una herramienta igual que es un lápiz y un boli.

ENTREVISTADORA: Pero hay que tener el concepto por detrás de lo que vas a diseñar.

ALUMNA 1: Exacto. Si tú eres más bueno en la tecnología en programas de 3D, adelante inténtalo, pero si yo digo: yo soy una patata, para programas de 3D, yo no me voy a ofuscar... necesito la tecnología, necesito... ¡No!, cojo un lápiz o un boli y empiezo a dibujar mis formas, empiezo a dibujar mis cosas, y después ya, sí que es necesario utilizar la tecnología y lo intento plasmar. Si no me sale pues pido ayuda a la gente que..., pero es otra herramienta como podría ser eso, o incluso arena y tu dedo.

ALUMNA 4: Es que incluso te aconsejan que en un principio los de proyectos que no empieces con el programa claro, lo hemos aprendido hace que un año, dos años. Entonces, tú no podrás hacer todas las formas que tú haces al dibujar, no es tan libre, y esa parte de aquí sí que ya puedes tú acotar y pasarlo, pero es como que priva un poco la creatividad.

ALUMNA 3: Y eso lo trasladas a un mundo de ... Yo qué sé, a las clases más teóricas, pues igual. Si tú necesitas la tecnología para explicar algo, adelante, pero no utilices la tecnología para cosas que quizá no es lo más favorable, porque creo que también igual que es una herramienta positiva, lo puede ser negativa. Es como tú decías, integrarlo, no poner... La tecnología aquí tenemos que...

ENTREVISTADORA: Hay que utilizar la tecnología si tiene sentido utilizarla.

ALUMNA 1: Es que a veces, leen lo que ya han puesto y para leer lo que te han puesto, pues no sé, es como...y entonces, para que me lo estás leyendo, si lo puedo leer yo desde aquí sentada.

ENTREVISTADORA: Es el ejemplo del PowerPoint.

ALUMNA 1: Claro, es como que tienes que ser como un plus, porque si no lo es, no es nada bueno.

ENTREVISTADORA: Es algo orientativo, que tenga como tópicos.

ALUMNA 2: Pero igual en PowerPoint puedes utilizar una cartulina y pon: Pues ahora vamos a explicar los invertebrados, ¿Qué vamos a hacer... ¿Sabes?

ENTREVISTADORA: Pero si hay una posibilidad y un recurso mejor ¿Por qué no probar?

ALUMNA 3: Es lo mismo, ahora, si tú dices: Mira, quiero que me busquéis los tipos de invertebrados y los animalitos que tienen y porque lo tienen. ¡Ostras! Es una manera de coger la tecnología, aplicarla a la asignatura que estamos haciendo y...

ENTREVISTADORA: Y después poder promover una discusión en grupo, que cada uno hable un poco de su experiencia, que criterio, y los criterios que ha construido. ¡Mira que vosotras estáis con tan buenas ideas, que creo que seréis profesoras... (risas) Es verdad! Porque es una mirada muy madura, cuestionadora y reflexiva.

Entonces, es buenísimo que al final de curso vosotras consigáis valorar y evaluar de manera más profundizada, lo que hizo falta, los puntos positivos y negativos. Porque cuando llegas a la Universidad es maravilloso estar con el ordenador, sales del bachillerato y estás en la facultad, es otro mundo, un cambio de vida, y después vas madurando y piensas, que todo eso no tendría el mismo valor si no fuera la presencia del profesor.

ALUMNA 1: ¡Sí! Supongo que esto depende mucho de la persona, de las exigencias de cada uno. Supongo que quizá entras aquí y crees que de los profesores ya lo deben saber todo, y les exiges que usen bien la tecnología, que no sé qué, bueno. Supongo que depende mucho de la personalidad de cada uno, y es un proceso darse cuenta de todas estas cosas. Yo hablo con mi hermano que tiene 14 años, y quizá esto no lo va a pensar, no lo va a pensar como yo. Es un proceso de haberlo visto, es como tú dices de haberlo visto todo, de conocer, de un grado de madurez que los adolescentes no tienen. Supongo que es un proceso.

Aunque los profesores favorezcan dar a entender esto, también lo que tú dices, que te enseñen a saber que tienes que pensar tú, que tienes que hacer tú, que el ordenador es sólo algo más.

ENTREVISTADORA: Exacto, es algo que tú comandas, y él te da los recursos y las herramientas para que trabajes, pero con tu cabeza.

¡Ay! Tenemos que finalizar, pero bueno, un último punto. Creo que me quedaría toda la tarde aquí en esa charla maravillosa.

De una manera general, los profesores que no cursaron el magisterio o pedagogía no tienen formación pedagógica, muchos se forman como autodidacta, van buscando cursos, etc. De una manera general ¿Vosotras evaluarían que los profesores tienen sin demandas formativas?

ALUMNA 1: En la Universidad eso pasa mucho.

ALUMNA 2: Sí. Porque todo el mundo es especialista en eso, y no es profesor, si no que él sabe de eso y te enseña eso, sin haber aprendido a ser profesor.

ALUMNA 4: Si a un profesor le cuesta, imagínate a alguien que no es profesor, o que no tenga vocación, te puede explicar bien, pero te tienen que enseñar, pero que es fundamental.

ALUMNA 3: No sólo valen las ganas, tiene que ir acompañado de “47:48”

ENTREVISTADORA: Exacto, exacto. Aunque haya vocación, buscar formarse y actualizarse siempre es condición *sine qua non*.

Transcripción Grupo de discusión PROFESORES (Isamélia Santos)

A:

Institución: ESDI

Fecha: 18 de abril de 2018

Duración: 120 min aprox.

Transcripción: Ramón Solé

ENTREVISTADORA: Estoy en la Escuela Superior de Diseño el 18 de abril de 2018 para nuestro Focus Group para la investigación de mi tesis doctoral. Participarán 6 profesores: Mireia, Inés, Mariana, Gloria, Dolors i Ricardo. Vamos a empezar una discusión entre los profesores acerca de la adquisición de las competencias docentes digitales y como ha sido este recogido en su vida profesional y de qué forma ha contribuido para su desarrollo profesional.

Voy a proponer algunos puntos para la discusión: ¿Cómo vosotros veis este recogido de actuación profesional con relación a la formación, a la llegada de la tecnología y a las competencias digitales? ¿Cómo fue este camino para cada uno, las labores, las dificultades?

PROFESOR: Claro. Aquí hay una diferencia importante, nosotros hemos vivido la transición de la era analógica a la digital y nos hemos ido adaptado, y las profesoras más jóvenes ya han empezado a trabajar en la era digital por lo tanto el resultado al medio natural no ha habido ese proceso de adaptación de la misma manera, aunque obviamente haya ido evolucionando, pero para nosotros ha sido un reto constante, cada año hemos tenido que ir estudiando y buscando las estrategias. Eso sí lo hemos hecho, porque adaptarse siempre requiere un esfuerzo mental, un esfuerzo de tiempo que normalmente no suele sobrnarnos. Entonces no sé si nuestra experiencia por un lado

PROFESORA (B): Bueno para mí, la incorporación de todo lo digital a nivel de profesora, para mí ha sido una experiencia que la utilizo y la sigo utilizando, y es en lo que más me ha enriquecido a nivel de buscar referentes y de buscar información muy rápida, sobre todo una asignatura como la nuestra que tiene muchos referentes visuales, porque es de proyectos de moda, entonces son referentes muy rápidos y que tú a la vez puedes decir a la persona pues busca este enlace o busca esto en un momento. Esta es mi experiencia, pero yo veo que los chicos, o sea, los estudiantes ellos sí que lo tienen incorporado como una extensión suya ya, entonces ellos trabajan directamente con el ordenador y para mí hay una parte.... Hay muchos aspectos positivos pero también con respecto, siempre yo hablo con respecto a las asignaturas que yo imparto que son negativos, que es que les impide pensar, es decir, ellos, yo esta mañana por ejemplo, estaba en una clase de proyectos y ha llegado un momento que a una alumna le he dicho apaga esto por favor porque lo que quiero es que pienses, no que estés mirando todo el rato, te impide pensar esto que estás haciendo esto viene después, primero tienes que pensar que es lo que quieres hacer, una vez tengas esto claro, tú decides y entonces busca los referentes, para mí es un poco esto.

ENTREVISTADORA: Sí, sí. Es que la tecnología no nos quita la capacidad de pensar, es una herramienta que incluso puede favorecerlo.

PROFESORA (B): Es un complemento, pero tú tienes que saber adónde te diriges.

ENTREVISTADORA: Por supuesto. Tener unos objetivos previos.

PROFESORA: La dirección, pero ellos van mirando, van mirando, pero como si separaran hojas secas, da igual, les es todo lo mismo, entonces no apuntan a dónde tengan que apuntar, para mí esto es la parte más negativa con respecto a lo que a mí me atañe.

PROFESORA(C): Para mí también un poco, me siento totalmente analógica y he tenido que hacer ese proceso que decía Ricard que seguramente no está concluido, porque me pierdo muchas veces en el mundo tecnológico, pero sí que es cierto también desde

mi punto de vista de las asignaturas que yo hago, que básicamente son conceptuales y hay que pensar, al final ellos, es que depende de cómo tampoco necesitan grandes, grandes tecnologías ni grandes TIC más que para buscar determinadas cosas, al final si hay que pensar, si hay que estudiar a un autor determinado y tal, ellos tienen que querer. Hay que hacer todo un proceso que da igual si hacen con un ordenador o sin un ordenador, entonces, bueno, ellos, a veces yo tengo la sensación, igual me equivoco, que ellos no tienen, ellos no ven eso como una herramienta que les facilita. Ayer justamente les ponía un trocito de documental sobre la helvética qué seguro que habéis visto todos, y uno de los diseñadores que ya trabajaba en los años cincuenta, y que ahora sigue trabajando decía: “yo me compré mi primer ordenador en 1993. Aprendí a usarlo, a mí no me ha enseñado, o sea, yo no diseño mejor desde que tengo un ordenador, lo que sí es que lo hago mucho más rápido, entonces él decía, hablaba de todas las capas y demás, que decía tardábamos semanas en hacer un póster, por toda la cuestión de las capas y demás. Ahora si tienes la idea clara, primero tienes que... llegas, ese proceso se acorta mucho, pero, al fin y al cabo, sí que es cierto que hay una parte que para mí da igual si hay detrás una tecnología o no. Una vez, bueno, quizás lo que decía también un poco Dolors, una vez que tú eres capaz de analizar, de pensar, de llegar a una serie de conclusiones luego utilizas esa herramienta y luego llegas muy rápido a un resultado final, pero a lo mejor yo tengo esta idea porque no me he incorporado al 100 %.

ENTREVISTADORA: La herramienta no es el punto principal, el principal es tu objetivo previo y la intencionalidad pedagógica.

PROFESORA(C): Para mí sí, y la tecnología es una herramienta maravillosa para llegar y llegar más rápido.

ENTREVISTADORA: Pero es un medio.

PROFESORA: Para mí es un medio, pero a lo mejor porque en mi cabeza es analógica todavía.

PROFESORA(D): Yo hablaré más del tema de la formación, que es un tema, porque preguntaba lo entendí más a nivel de trayectoria profesional nuestra.

Yo sí soy también más analógica, sí que es verdad como decía Ricard tenemos sí o sí que estar formándonos, o intentando en el tiempo disponible, pero sí que yo veo y por eso que también me gusta y te agradezco que estés, pero que vengas en un futuro breve con una formación, porque yo creo que nos falta, nos falta mucho. Porque el doctorado, para quién lo ha hecho te enseña a investigar, pero no te enseña didáctica, entonces nosotros que no venimos del mundo de la Pedagogía, ya no tenemos una didáctica, o sea, aprendemos a impartir clases, podemos aprender, podemos estudiar, podemos hacer formación, pero nos falta, por lo menos en mi... A parte yo creo que, por lo menos en mi trayectoria, las formaciones que se dan a nivel institucional no son las más adecuadas y tampoco hay tanta, entonces nos falta mucho ese lado, porque desde mi punto de vista las que tuve mientras hacía el doctorado, o en otras facultades que he trabajado y aquí, son más a aprender a utilizar la herramienta, pero no a nivel didáctico, entonces, vale que es importante, sí, pero como la aplico, entonces puedo aprender a utilizar yo que sé, me acuerdo de un máster que hice una vez en la Autónoma, pero después, si yo no tengo un modelo, no tengo... o como utilizar a nivel de estrategias para que realmente sea eficaz, no como una simple herramienta en si, por ejemplo desde mi punto de vista, que estoy de acuerdo con las dos que... el punto ese que siempre están pendientes de la herramienta, que la herramienta para ellos quizás no es tanto un medio, pero están allá tanto que estás impartiendo clase, por ejemplo ayer fui, no me acuerdo, no tenían, todo el material que yo les estaba enseñando, ellos no lo tenían en sus ordenadores, tampoco les he dicho para buscar nada, pero estaban todos así, y digo "estoy aquí, o sea, tenéis que estar aquí", pero aparte de eso, lo que a mí sí creo que a nivel de como docente estaría bien a parte de utilizar las herramientas como un buscador, como referentes y tal, hacerles entender el proceso de habilidades y competencias como dinámicas, porque nosotros aquí no tenemos ese recurso, no tenemos Moodle, no tenemos... Hay otras facultades que sí que trabajan con plataformas, que yo creo que la plataforma facilita no solo la búsqueda de la información, pero como dinámicas de activar el aula, que son tan..., que si tú no activas estás sola tú hablando.

PROFESOR: Sí, y que impone.

ENTREVISTADORA: Es más un recurso didáctico.

PROFESORA(D): Sí, y esto yo, sinceramente, o sea, no lo tengo, pero sí que es verdad que es, creo, que es un recurso indispensable para un docente.

PROFESORA(E): Yo creo que estamos hablando de cosas muy diferentes, en realidad. Yo creo que hay una parte que es internet, buscar información que esto está claro, es lo que es y tiene sus pros y sus contras, luego hay otra parte que es software, que yo doy un software, enseño a utilizar un software, esto es otra parte, y luego es como en el aula, tú utilizas las tecnologías o no para comunicarte con los alumnos, en este sentido yo sí utilizo uno que es de Google, el Google Classroom y a mí me va perfecto porque está todo allí colgado, no hay problemas como la intranet o la..., y allí ellos entregan, tienen toda la información, siempre pueden acceder, entregan los trabajos, no pueden copiar ni ver lo de los otros, es como si me lo entregaran a mí en mano, y luego todos los documentos que yo trabajo en clase están colgados, por lo tanto se los pueden descargar al momento de la clase, no tienen que ver, mirar lo que yo estoy proyectando porque ellos los tienen. No sé, son cosas muy distintas, cuándo dices las TIC en las aulas, no sé a qué te refieres, porque el software ¿Va incluido en la didáctica? O esto... está claro que tienen que aprender a modelar en 3D con un software, aquí no está la discusión.

ENTREVISTADORA: No, no. Cuando hablamos de la utilización de la tecnología en las clases es porque, por ejemplo, tú cuándo utilizas este programa, ¿Tú planificas las clases con un objetivo pedagógico previo a la utilización del programa? Porque hay una diferencia en esas dos maneras de utilizar. No sé específicamente de tu asignatura.

PROFESORA(E): ¿Cuándo enseño el software?

ENTREVISTADORA: Sí, para enseñar el software. ¿Enseñas de una manera obligativa, técnica, la utilización o hay un planteamiento previo con objetivos pedagógicos?

PROFESORA(E): Bueno aquí entra en juego lo que decía Inés de que no tengo educación de didáctica.

ENTREVISTADORA: Exacto. Esa es la cuestión.

PROFESORA(E): Sí es que la complica un el tema, pero hay unos objetivos que sí que están, pero los objetivos son de desarrollo del programa, y al principio es de conocimiento de las herramientas del programa y luego que consigan modelar, es un programa de modelar en 3D, que consigan modelar hasta cierto nivel, este es el objetivo. A nivel didáctico, no sé.

PROFESORA: Es tema de contenidos más que nada.

PROFESORA(E): Sí, ¡pero claro! Los contenidos son al principio, ellos me siguen y así van aprendiendo que herramientas hay, y entendiendo como trabaja este programa para modelar, y luego cuando ya saben un poco, allí trabajan proyectos y tienen que modelar cosas y lo que hacen luego es al revés, ellos trabajan y me preguntan las dudas. No sé si a nivel didáctico.

ENTREVISTADORA: Lo que Inés hablaba, que estábamos hablando aquí, es que si hubiera una formación para todos los profesores a lo mejor podrías también, utilizar otras estrategias pedagógicas...

PROFESORA: Para enseñar eso.

ENTREVISTADORA: O igualmente funciona bien de esta manera con los alumnos, pero creo que no invalida la formación.

PROFESORA(E): Para mí esto no es TIC porque aprender el software, o sea, la diferencia sería que ellos aprendieran el programa utilizando herramientas informáticas, pero aprender a utilizar el programa, o sea, puede ser totalmente analógico, no tiene porqué ser de forma digital. Si ellos pueden aprender a utilizarlo.

ENTREVISTADORA: ¡Claro! Pero es exactamente eso de que estamos hablando.

PROFESORA: Pero aquí también estamos en un campo de contenidos o de material didáctico, que es un poco esto que estamos allí todo el rato como pasando de un lado a otro. Una cosa es decir elementos contenidos de TIC, que sirven para que nos avancen en este sentido, la otra es utilizar esto como herramienta pedagógica para el profesor para conectar.

ENTREVISTADORA: Exacto porque incluso ese nombre TIC ya está desgastado y con muchas interpretaciones equivocadas.

PROFESORA: Es lo que decías tú: Unas son herramientas para la clase, y las otras son clases para la herramienta como si dijéramos. Ella está hablando de una clase en la que se te enseña científicamente a hacer una herramienta y antes hablábamos

PROFESOR: De herramientas para enseñar.

PROFESORA: Exacto. De herramientas que se usan para enseñar. Igualmente es verdad, que tampoco allí estaría de más una didáctica o unas técnicas pedagógicas de como...

ENTREVISTADORA: Como utilizar mejor la herramienta.

PROFESORA: En esas clases que son para la herramienta, como si dijéramos igualmente, no sé. Yo, por ejemplo, a veces porque hemos visto y ellos también lo saben, que estos softwares también van cambiando muy a menudo, y ahora está de

moda uno y al cabo de dos años otro, entonces también que aprendan, que aprendan a aprender, como si dijéramos.

ENTREVISTADORA: Exactamente.

PROFESORA: De decir, vale pues, cómo buscar, o sea, yo siempre les digo, les enseño la interficie pero si no os acordáis de cómo hacer algo, es tan fácil como ir al Google y poner el nombre del software como tal, y esos recursos le sirven no para esos nuevos profesores sino para muchos más, como si dijéramos. O temas, de yo que sé, de organización... es que no sé, supongo que cada software tiene sus cosas específicas de...técnicas, no sé.

PROFESOR: De todas formas, yo creo que, en realidad, bueno por lo que yo entendía, aquí se trataba de ver como utilizábamos todas las tecnologías digitales en la enseñanza para conseguir que los alumnos adquirieran unos conocimientos.

ENTREVISTADORA: Sí.

PROFESOR: Entonces depende también mucho de las asignaturas, porque no es lo mismo una asignatura teórica, como una por ejemplo la mía, que yo explico una tecnología que ha ido evolucionando al mismo tiempo, que hemos tenido que adaptarnos a utilizar tecnologías digitales en la enseñanza, yo he tenido también que adaptarme a que el medio en el que yo enseñaba ha pasado del analógico al digital. Yo sí que en ese sentido me he preocupado mucho por intentar sacarle el máximo partido de todo lo que me ofrecía, y como además he trabajado en diversas Universidades e incluso doy clases online, entonces sí que más o menos puedo trazarte desde mi perspectiva, un poco cómo ha ido la evolución en ese sentido, porque claro, yo empezaba dando clases a una serie de alumnos que tenían que aprender a revelar un carrete que era analógico, que luego les diera imágenes con diapositivas, entonces, yo cuando empezaba la cuestión digital, lo primero que apareció en la escuela en ésta en concreto, pues fue la posibilidad de colgar, de subir información a internet y tener una cierta interacción, pero de una forma bastante rudimentaria. Pero a todo esto empecé

a trabajar en la UB, que tiene un campus, bueno un campus virtual, tiene Moodle que es un campus virtual que hasta un cierto nivel está bien, entonces el nivel de interacción era mucho mayor. Entonces, el hecho de poder contar con unas ciertas herramientas, también de alguna forma me permitió facilitar la tarea de aprendizaje a través de un canal nuevo, que yo podía comunicarme con los alumnos y al mismo tiempo introducir contenidos. Entonces, por ejemplo, pues, un paso clásico no ha sido digitalizar las imágenes o crear PowerPoint en vez de pases de diapositivas. Claro, al principio esas diapositivas, esas imágenes yo las tenía en un pendrive, pero yo como veo que las puedo subir, de tal manera que los alumnos no solamente pueden estar viendo el PowerPoint que yo les explico en clase, sino que, además, luego en su casa, ellos pueden coger ese PowerPoint, y pueden descargárselo y repasar los contenidos a través de las imágenes. Pero luego he ido un paso más allá, me ofreció la posibilidad de dar clases online en la Universidad de..., bueno en la Escuela de Diseño UNIVA y entonces tuve que crear un contenido específico para explicar exclusivamente a través de la red, o sea, sin contacto, bueno, sin clases presenciales, lo cual obviamente, hizo que el contenido lo tuviese que adaptar de tal manera que todo fuera audiovisual, y que todo pudiera darse a través de un campus virtual, que por cierto, también he visto diferencias importantes entre unos campus virtuales específico para ser creado para interactuar con los alumnos, y no he pensado para clases presenciales pero también con un cierto nivel de interacción, y luego lo que tenemos aquí, que es básicamente un repositorio, un espacio, para eso se usa la carpeta de intranet. Ahora os explico como la hago aquí.

ENTREVISTADORA: Si, pero ¿De interacción...?

PROFESOR: Y se nota mucho.

PROFESORA: Pero hay cosas que no las puedes colgar, porque no te las admite. Yo creo que el gran cambio que se da a nivel pedagógico que favorece esto, es que configura otro sistema de enseñanza, que es el tema de enseñanza no presencial, por ejemplo, es para mí el gran cambio que puede provocar el mundo este de las TICS o más virtual a nivel de metodología. Porque realmente es como una interacción que

claro, que tiene otro peligro porque estás igual que con los whatsApps, todas las horas del día disponible, después tendrías que decir vale, pues mi espacio como profesor es de esta hora a esta, y puedo conectarme y tal, pero te puede permitir no estar presencialmente tanto al alumno como al profesor. Para mí la gran diferencia o lo que podría provocar sería otra, configurar otro sistema de enseñanza distinto, o podría llegar a configurar.

PROFESOR: Lo interesante es que sí interactúan, bueno, lo que pasa, a mí lo que me pareció muy interesante de la experiencia de haber dado clases online durante varios años, es todo lo que también me ha aportado para las clases presenciales y los modelos mixtos, bueno, aquí y en la UB. Entonces la cuestión es que, por ejemplo, cuando empecé a..., cuando creé un material específico para online, llegó un momento, en que pensé, bueno, ese material es mío, a mí no me han pagado eso, es de mi propiedad intelectual. Lo que empecé a hacer es utilizarlo también en las clases presenciales de distintas maneras, como refuerzo, pero también para explicar según qué cosas, entonces, lo que de alguna forma he procurado, es intentar traer todos los medios posibles para que el alumno pudiera entender mejor, entonces eso pasaba por ejemplo, pues por explicar algo, pero utilizar la metodología del aula invertida, en vez de explicar el contenido importante en clase para que luego ellos en su casa estén practicando, lo que hacía era envío un vídeo, os lo miráis y en clase practicaremos lo que se ha expuesto en el vídeo, porque así podemos utilizarlo específicamente, o sea, el tiempo que estáis conmigo para una interacción en la propia aula, pero ya partiendo de que tienen una base, que eso les ha obligado a un esfuerzo, lógicamente. Lo que ocurre que el problema a todo esto es que se está muy bien cuando tú tienes ese material, pero si tienes que hacerlo específicamente y no te pagan por ello, ¡Pues claro! El resultado es imposible.

ENTREVISTADORA: Has utilizado buenas estrategias pedagógicas.

PROFESOR: A mí me funcionan, pero...

ENTREVISTADORA: Por lo que me ha hablado de tu recorrido, del analógico al digital, de planificar las clases, de seleccionar los recursos, las herramientas. ¿Quizás es una estrategia pedagógica también? ¿Lo has utilizado?

PROFESOR: Siempre que he enseñado, he procurado tener una estrategia pedagógica por una cuestión lógica para aprovechar al máximo el tiempo, y también porque yo tengo la costumbre de situarme en el lugar de los demás, y entonces siempre he pensado por intentar dar a mis alumnos la mejor clase que pueda darles, la que yo hubiera querido recibir, la que me gustaría que mis hijos recibieran, y entonces, allí siempre, en ese sentido he buscado la forma de facilitar y sobre todo también ir corrigiendo, porque aquí la experiencia es un grado, y 25 años dando clases hacen que cada vez que das un curso y ves lo que falla, por ejemplo, yo tengo la teoría de que si hay varias personas que hay algo que hacen mal, el problema es mío, o sea, algo no lo he explicado suficientemente bien, y por lo tanto tengo que buscar la forma de que esa información les llegue, entonces es un proceso de ajuste. ¡Pero claro! Al mismo tiempo que íbamos aprendiendo a dar clases porque ciertamente no nos han enseñado, yo no hice ni el CAP, además, la cuestión es que al mismo tiempo que he tenido que aprender a enseñar, pues ha habido esa procedimental formación, con lo cual también he ido aprendiendo a utilizar ciertas herramientas que he visto que me facilitaban el trabajo, y que además eran eficaces porque conseguían que los alumnos aprendieran más cosas, y estuvieran más motivados en clase también, más dinámicos, a la hora de encarar los ejercicios de la asignatura y lo que sería propiamente permanecer en el aula atento a lo que sería ahora algo que... la clase magistral que pueda resultar muy pesada. Entonces, no sé. Yo aquí me parece que hay alguna alumna mía así.

PROFESORA: Si.

PROFESOR: ¡Claro! Ha cambiado mucho.

PROFESORA: Sí, pero yo todavía revelé.

PROFESOR: Sí, sí. Era analógico, completamente distinto, ¡No! ha cambiado mucho.

PROFESORA: Ella es de las antiguas.

PROFESOR: Ella era del revelado.

PROFESORA: Bueno. Yo también fui una alumna tuya.

PROFESOR: Tú estuviste. ¡Sí, estuviste!

PROFESORA: Un semestre, pero no pude seguir porque no pude.

PROFESOR: No había tiempo.

PROFESORA: Yo, de lo que habéis dicho... a saber aquí una cosa que me parece muy interesante y es la interacción, la interacción entre docencia y el profesor, tú has explicado lo que has explicado, que alguna vez efectivamente, todo este periplo profesional tuyo te ha llevado obviamente a utilizar ese material, pero claro, aquí también hay una cosa que es que nos estamos perdiendo, o sea, estamos poniendo el foco en la tecnología como si fuese el gran paradigma, y efectivamente es maravillosa, porque yo que también llevo ya unos años, que ya hacíamos la broma con lo de las diapositivas y demás, es maravilloso, pero ¡ojo claro! Necesitamos una interacción cuando no hay presencialidad, pero si hay presencialidad, quizás que mejor interacción que tener a una persona que supuestamente sabe de esos contenidos. Yo perdón, pero yo en una clase de proyectos, yo preferiría tener alumnos delante a tener un vídeo, ¿me entiendes?, ¡Claro!, lo digo porque ¡ojo! Porque esta cuestión de la interacción está estupendamente bien, y hay que saber hacerla muy bien cuando no hay presencialidad, pero cuando hay presencialidad, quizás ese grado de interacción ya en cierta medida ya está simplemente con la presencia del profesor en el aula.

PROFESORA: Porque es más rápido, es algo que iba añadir yo antes, para mí se me hace mucho más lento, porque a veces con los proyectos a distancia que te mandan,

claro de entrada nosotros tenemos un problema de tacto bestial, es decir, hablamos de materiales y yo de materiales en fotografía, soy incapaz de pensar qué peso tiene el tejido y qué..., y cómo es y cómo me va a responder, no sé la caída que tiene, entonces ya empezamos: Mándame una muestra, porque así no lo veo, entonces se hace todo eterno. Depende de que asignaturas, yo creo que depende de que materias es muy complicado, muy complicado para mí esto. Yo gano mil veces en algo presencial que es un tête à tête, cojo, lo miro, lo arrugo, lo cojo, no sé qué, esto sí, esto no, ¡claro! es muchísimo más rápido que haciéndolo a distancia.

Yo supongo que a nivel, desde luego que configura otro panorama, seguro, porque yo creo que va a configurar y ya lo ha configurado y más que va lo va a configurar. Será otro problema, o será otra forma de educar, pero que tiene que haber una educación previa antes de ésta, también lo tengo clarísimo, porque si la cabeza no funciona, y no se estructura y no se cogen métodos, es imposible porque si no es un, como todo el día con basura, mirando, mirando, pero no seleccionas nada, no sabes por qué, no sabes cómo. Hay que tener un filtro muy bueno para poder trabajar de esta forma.

PROFESORA: Y de modales también, que es lo que comentaba antes Inés que estaba en clase y estaban todos allí con el ordenador.

PROFESOR: O con el móvil.

PROFESORA: O el móvil, que yo creo, o sea, en realidad el móvil también es una tecnología.

PROFESORA: Sí, sí.

PROFESORA: Y en su momento tenías que decir: “no dibujes, estate atento o... pues ahora yo creo que tiene que haber unos modales y decir en este momento nadie mira el ordenador.

PROFESORA: Es que no se centra la atención. El problema es que la cabeza no se centra, son todo ventanas que se van abriendo...

PROFESORA: Que esto se ha hecho con los niños pequeños, o sea, creo no hay un tipo de protección infantil en los buscadores que no permiten que el niño o niña busque...

PROFESORA: Se disperse.

ENTREVISTADORA: ¡Claro, claro!

PROFESORA: Se disperse, pues igual, no digo... Yo estoy muy en contra de caparte, capar la información para los alumnos, pero si algún...

ENTREVISTADORA: Enseñar modales de utilizar.

PROFESORA: Enseñar modales de qué se puede hacer y que no, y de que páginas puedes abrir cuando estás en clase y cuáles no, o sea, no creo que esta sea la solución, pero sí un poco de educación en ese sentido.

ENTREVISTADORA: Incluso los alumnos que he conversado en grupos en otras universidades, ellos hablan mucho de eso, que a veces el profesor pide que busque la información, pero, igualmente no les enseña a construir los criterios de búsqueda, y que casi siempre falta de las asignaturas que son más de programas, de herramientas, una charla con una explicación previa antes de ir a internet ... yo quedé sorprendida, porque muchos alumnos de otras universidades decían eso.

PROFESORA: Imágenes mil. Esta mañana le digo: A ver, busca dibujos art decó, rápido, porque quería que aprendieran a buscar art decó, vale, él ha buscado, pero salía todo menos dibujos art decó, allí salía el modernismo, el barroco, salía todo mezclado. Y le digo: ¿Cuáles? Éstos no, éstos no son art decó, a ver, sube, sube, entonces le he tenido que decir éste, éste, claro es que al final como ellos no le ven este filtro, no arreglamos nada, es decir, no es que te diga aquí tienes de todo, que vergüenza, es que además en internet te sale todo.

ENTREVISTADORA: Te sale todo.

PROFESORA: O sea, buscas algo y como no tengas un filtro las has liado.

ENTREVISTADORA: Y los alumnos quieren una orientación con criterios previamente establecido.

PROFESOR: Y más aún, es que en realidad la esencia no ha cambiado, o sea, a nivel conceptual hay que explicar lo mismo, el proceso es el mismo, hay que tener una idea que hay que desarrollar, si no tienes una idea y la forma de expresarla, o sea, en realidad las tecnologías de la comunicación son herramientas que te pueden facilitar determinadas cosas.

ENTREVISTADORA: Exactamente.

PROFESOR: Pero lo que tienes que enseñar al fin y al cabo es lo mismo. Dicho de otra manera, podría dar una clase solamente con una pizarra y les enseñaría igual, lo que ocurre obviamente, es que hay tecnologías que me facilitan según qué cosas, por ejemplo, quiero ilustrar algo que estoy explicando y puedo ponerles una animación, una animación que entonces explica ese... y ¡claro! Esa animación resulta que la pueden encontrar en una página web, que, además, luego les puedo poner en el campus virtual un link para que luego si tú quieres mirarla en casa, pero obviamente, la posibilidad de interactuar con el alumno en directo y sobre todo en determinadas materias prácticas es lo ideal. De hecho, no me explico todavía como en la carrera de diseño, por ejemplo, les enseñé online, les enseñé asignaturas como dibujo o... no me lo explico.

PROFESORA: Sí, yo tampoco lo entiendo.

PROFESOR: Yo, fotografía, debo reconocer que era muy reticente, y en un principio no acepté el trabajo porque pensé es muy difícil que se pueda hacer, luego cuando me insistieron y me dijeron lo que pagaban, entonces acepté.

PROFESOR. ¡No, bueno sí! Porque me convenía. Bueno la cuestión porque en un principio decían: Pues venga, de aquí a dos meses. Pero yo... en dos meses no puedo. No exactamente yo dije bueno. Yo solamente aceptaré dar las clases si tengo el tiempo suficiente para hacer todo lo que yo considero que es necesario para poder impartir esa materia online, que hice una serie, pues de videos, una serie de PowerPoints, de apuntes específicos, y esa es la cuestión, que ciertamente en la enseñanza online tiene sus ventajas, pero también tiene muchos inconvenientes, pero lo interesante es que luego se puede, pueda hacer enseñanzas mixtas, que esas son las que te enriquecen, y esta combinación te permite progresar y aprovechar para enseñar mejor.

PROFESORA: Yo lo que veo desde mi experiencia, tanto de tipología de asignatura dentro de la carrera, porque si estuviera enseñando en otra carrera, mi asignatura tendría un valor diferente que de la que tiene aquí, no hablo tanto de contenido, porque sí que uso vídeo, PowerPoint, una película, cortos, pero para mí es más la cuestión del acercamiento hacia la vida diaria del alumno, y saber llamar la atención y saber quiénes se conecten, o sea, la tecnología como una herramienta no tanto solamente de poder llegar al contenido de la mejor manera posible, pero más de interacción, de dinámica, de acercarse a su vida, a su momento, a sus... de captar su atención, de acercarse más a... cómo lo hago...

ENTREVISTADORA: De motivarlos.

PROFESORA: De motivarlos, como estrategias de tecnificación incluso, no sólo de contenido, y aquí es donde creo me falta tiempo para que yo misma, yo misma lo prepare sola, pero también creo que falta formación y métodos.

PROFESORA: Métodos y materiales. Esto pasa por softwares y por todo.

PROFESORA: Lo que pasa que yo ahora pensaba. Que acabo de empezar como si dijéramos y aún me estoy adaptando a que... no tengo una estructura, voy improvisando para cada asignatura a nivel de decir, pues: que uso para subir los

trabajos, como lo hago, como gestiono los permisos de las carpetas porque ha habido el típico que dice: ¡Ah! Es que si pongo mi trabajo allí lo ve toda la clase, pequeñas cosas que me imagino que a lo largo del tiempo uno va creando su método igual que pasaba en analógico, o sea, imagino que nadie te enseñó como numerar tus diapositivas, en que cajas, como las archivabas, también hay el tema del archivo. El caos que es el mundo digital, no sé si para todos, pero, y cada uno va cogiendo, pues en una se pondrá septiembre 2018 y tendrá todo por carpetitas, el otro no sé qué, pero que no hay un método establecido, pero que igualmente pienso que tampoco no debería existir en analógico, cada uno tenía sus...

PROFESORA (E): No. Lo que pasa es que te encontrabas...Pero esto es propio de lo digital, es decir, puedes tener tanto, lo puedes modificar con tanta facilidad...

PROFESORA: Y con tanta rapidez que...

PROFESORA: Yo recuerdo cuando iba... Yo vengo de Historia del Arte, y cuando iba a hacer, es que tenías que hacer fotos y tenías que revelar, ¡Y costaba un congo! Entonces, te mirabas muy mucho, y te estabas todo un día porque dices: ¡A ver, no puedo hacer 200 fotos! Yo ahora voy con una cámara digital y puedo hacer 500, y luego llego a casa y en el ordenador ¡Es igual! Si alguna no sale bien, es igual, la elimino. Entonces los PowerPoints y esas cosas, entonces, sí que es cierto, que hay veces que tienes un caos, a mí me ha pasado. De repente, por lo demás, yo cambio mucho los PowerPoints, y, además, incluso tienes más o menos la clase preparada, te metes a hacer un último repaso, no, porque este grupo va más pez y llega un momento que dices: O sea, que esto, antes quizás no te pasaba, porque es cierto que lo que nos ha traído el mundo digital, es que tienes muchas más cosas tu alcance de una manera más rápida, y entonces tiras más de ello, te vuelves vicioso en ese sentido.

PROFESORA: Sobre todo a nivel visual.

PROFESORA (E): Claro, claro, y yo utilizo mucho las imágenes, entonces claro, eso es una maravilla, pero tienes que gestionarte bien, porque si no es un caos.

PROFESOR: Porque tú ya tienes la base y el conocimiento de decir: Voy a buscar imágenes que me sirvan para ilustrar esto. Entonces, antes tenías que ir a la biblioteca, tenías que sacar el libro.

PROFESORA: Yo recuerdo ir a la biblioteca con libros y con el portafotos.

PROFESOR: Eso choca a mucha gente. Tú lo disfrutas, ahora es mucho más ágil.

ENTREVISTADORA: Es una cosa que casi todos los profesores que estoy conversando, traen un poco esta idea de Mariana de tener todo ordenado por carpetas, y siempre al final del curso, ver las clases que funcionaron mejor, intentar las que no funcionaron bien intentar buscar otras estrategias, pero para mí el punto crucial de todo eso, es eso que Gloria traes de la rapidez, porque por ejemplo, antes cuando pensábamos en planificar una clase, no teníamos tantas herramientas, Y hoy, si voy a planificar una clase tengo muchas opciones de herramientas ¿Qué herramienta podría yo utilizar? Bueno una wiki, un fórum, un blog... pienso qué desde el punto de vista pedagógico la tecnología ofrece un abanico de posibilidades.

PROFESORA: No tiene la pedagógica. Está descompensado.

ENTREVISTADORA: Exacto, porque somos profesores iguales de generaciones diferentes, lo que no significa que no podemos adquirirlas.

PROFESOR: Nosotros tenemos más experiencia.

PROFESORA: Sí me di cuenta, esa... ¡Ay, perdona!

ENTREVISTADORA: Perdona, perdona, no quise interrumpir. ¿Cuál es tu nombre?

PROFESORA: Mireia Feliu.

PROFESORA: Bueno, yo lo que me di cuenta, cuando... que hace muchos años también empezaba con los PowerPoints y de sí, me di cuenta qué... como en una película, tú tienes que... siempre conservar la atención ¿no? del espectador, la atención del alumno, y que a veces, no digo siempre, pero muchas veces, aquello digital, o los PowerPoints son pantallas, resultados de un proceso, que ha hecho el profesor a hacer su narración.

PROFESOR: Sí, sí, completamente.

PROFESORA: Pero está terminado, el alumno llega a la narración terminada. Entonces, no captas la atención del alumno, porque no está mientras tú construyes esta narración, por lo tanto, la capacidad del lenguaje oral, que es tú vas construyendo la narración, y eso es lo que capta el alumno, o la pizarra, tú vas escribiendo los conceptos clave en la pizarra, es una acción, y por lo tanto llamas la atención del alumno. Se perdía en la pantalla del PowerPoint en aquel momento, y yo como alumna eso también lo sentía, perdía el interés porque ya estaba construida la narración. Entonces, creo que a veces o intento, si yo utilizo una imagen de soporte o si analizamos películas, intento evitar estas imágenes fijas o narraciones ya hechas, es decir, que la narración se construya en la clase y eso lo tiene lo analógico en este caso, creo yo, y por lo tanto es realmente saber combinar y saber... utilizar el potencial que tiene una herramienta analógica o una herramienta digital, pero no substituir porque.... Bueno eso es lo que yo percibí en un momento dado, no dar una narración hecha porque los alumnos no están en el proceso.

PROFESORA: Es muy interesante. Lo que yo percibí, voy a ser incapaz de describirlo tal y como lo has hecho tú, pero yo lo que veo en los PowerPoints, es que de repente hay como una idea, un concepto, un tal, que yo quiero explicar, y está en blanco, no, no, está en blanco, entonces, digo: A ver chicos, esto qué. Intento... y a partir de aquí van apareciendo o ideas o cuestiones vinculadas a eso, y a ver si algunas las aciertan, otras no, pero sí que es cierto que de esta manera están...van apareciendo cosas ¡Ah sí! O no Y sí que es cierto, pero, por eso, cuando comentábamos antes, porque al final es que tú eres esa figura que tiene que...

PROFESORA: Aun así, tampoco, esto son minutos.

PROFESORA: También te digo, hay otros minutos que están, están out.

PROFESORA: Hay pocos minutos de gloria,

PROFESOR: Pero allí el profesor es como un actor, te sientes como un monologuista, que tienes que... o el actor cuando tienes que interactuar, pero, sí claro, tú construyes tu relato...

PROFESORA: Tú lo justificas el relato, es decir, cuando yo hago un PowerPoint se los divido por tramos, venga, esto desglosado, este concepto venga, desglosado, fijaros en la diferencia entre el bloque primero y el bloque segundo, y tal, lo tienes que seguir ... tú has construido el relato, pero lo tienes que justificar este relato, bueno yo lo justifico.

PROFESOR: Tú haces la relación en clase.

PROFESORA: En mi caso por el tipo de material que en todo caso les expongo yo claro, yo me hago la narración porque para mí misma lo tengo que construir, como dice ella pues si no sería un caos, pero claro, si estoy hablando, yo que sé, de colores, pues fijaros, estos son los colores blancos cálidos, esos son los... Habéis visto alguna diferencia entre el primero y el segundo, ¿esto a que os remite? Claro lo tienes que construir, pero lo tienes que justificar, el porqué de esta construcción, o al menos yo intento hacerlo, porque si se lo dejas allí tirado y que se espabilen... Porque ellos también tienen que empezar a ver qué método has empleado tú, y ellos que luego construyan el suyo, pero tienen que ver que detrás hay una metodología, entonces estás explicando esto, pero no gratuitamente, estas imágenes son para esto, éstas están seleccionadas según este criterio, éstas están..., bueno yo creo, porque, es que, si no, sí que sería la bomba.

PROFESOR: Este es el asunto básico, de hecho, eso es lo que yo vi el problema del online, que tú en clase construyes la narración, entonces tú tienes las imágenes, pero eres tú el que aporta el contenido, las imágenes ilustran conceptos y permiten visualizar que siempre usas dos memorias ¿no? La visual, la auditiva, sí es que siempre me gusta que escriban, porque utilizan una tercera memoria, pero lo cierto es que en el online el problema es que tú no puedes estar, aparte de que hay clases... hay clases que son...

PROFESORA: Más interactivas.

PROFESOR: Bueno, es que tienen propiamente espacios de... ¿Cómo lo llaman?... De video conferencia, pero claro, la mayor parte del contenido está en red, entonces por eso en un principio no necesitaba tiempo, porque tenía que construir esa narración con otros medios que no fueran yo estoy allí explicando, y yo estoy allí haciendo un dibujo, salimos a la calle y hacemos fotos. Eso era lo difícil.

PROFESORA: Para qué, además, para construir la narración en clase tienes un público al cuál te adaptas, aunque sea a nivel de atención, lo que están mirando, pero tú te adaptas a ello.

PROFESOR: ¡Sí claro! Y te dan un feedback.

PROFESORA: ¡Claro!, y es continuo,

PROFESORA: No, no lo tienes.

PROFESORA: Y en este caso es como escribir un libro, no sabes que lector te va a leer.

PROFESOR: ¡No, pero! Hay estrategias, claro, aquí la idea era buscar maneras de hilar un discurso con distintas herramientas, que fueran construyendo, substituyendo. O sea, en realidad lo que yo pensaba. ¿Cómo puedo sustituir esta clase en la que les hago una demostración? Cojo la cámara, y estoy explicando y voy haciendo fotos. Y ¿Cómo

sustituyes una clase en la que tú sales con los alumnos y están haciendo fotos y luego te las enseñan? Pues hay que buscar maneras, y yo creo que se encuentran, que se pueden encontrar, pero obviamente, si me dan a elegir prefiero lo presencial, pero también es cierto que hay que saber aprovechar esas herramientas porque son muy útiles, por ejemplo, imaginaos, ellos usan mucho Instagram, pues claro, yo este año mismo me di cuenta ¿Por qué no usar...? Entonces, ¿Qué hago? Empecé a utilizar Instagram en la clase, ¿Por qué? Porque si buscan y les das un tema, y colgar fotos de esto, entonces tú te das cuenta o por decir algo, o yo qué sé, una adaptación, un autorretrato, pues ahora me ponéis todos un selfie, pero luego vais a buscar la foto de un autor, bueno, cosas, que en principio era una herramienta que resultaba útil, porque captabas la atención, porque les estimulaba a, fuera de las horas de clase a hacer cosas, ¡No sé! Les explicaba cuando hablas de la percepción, como siempre tenemos tendencia a ver caras, y cuando algo parecen dos ojos, una boca y una nariz, pues hacer fotos por la calle de cualquier cosa que os parezca una cara, y luego coges las imágenes las abres y en clase: ¡Ves!: Éste ha elegido esto, éste aquel otro...Bueno, ese tipo de cosas son las que yo pienso que ella se refiere en el uso de las nuevas tecnologías.

PROFESORA: Que como yo lo decía de acercarse a la vida o a la cotidianidad del alumno, es eso. De Instagram... de

ENTREVISTADORA: ¿Lo utilizas con una explicación previa, con un objetivo previo? o es la tecnología por la tecnología.

PROFESOR: ¡No, no! Y eso es un desastre, porque tú no puedes competir con una pantalla ni con un móvil. ¡Claro! Si ellos tienen la posibilidad de abrir su móvil, y tú tienes que competir con lo que está allí, que encima brilla y cambia de colores, o sea...

PROFESORA: Estás perdido desde el minuto uno.

PROFESOR: O sea, tú tienes el ordenador, aparece una publicidad auto viéndose en un banner, porque tienes abierta una página web, y con eso no puedes competir, porque

nuestro cerebro está diseñado para fijarse en lo que se mueve y en lo que cambia de colores, entonces, que ocurre, hay que buscar la estrategia, entonces, si no tienes un método, si no tienes una idea concreta de lo que quieres conseguir con esos medios, es peor, es contra productivo incluso. Por esta razón, las tecnologías necesitan de un esfuerzo extra. Ese es el problema, que necesitan un tiempo que no tenemos, quiero decir.

PROFESORA: Aquí es el problema.

PROFESOR: Por ejemplo: Si tuviéramos aquí en esta Universidad, un campus virtual en condiciones, en las que tuvieras, en las que pudieras subir los contenidos, en las que pudieras interactuar con los alumnos, enviar un mensaje y que todos lo reciban, y al mismo tiempo que si alguien te pregunta, o te cuelga un trabajo, o lo tienes en una carpeta pero claro, eso son unos medios que cuestan un dinero y que ese dinero pues... hay que tenerlo, hay que invertirlo, y si no se tiene, pues tienes que buscarlo.

PROFESORA: ¡No! Es verdad, porque yo no podía hacer nada con la intranet porque mis documentos pesan y no puedes colgar nada.

PROFESORA: Sólo que haya un punto de más ya no te lo admite.

PROFESORA: Entregar era un drama, bueno, todo era un drama y hasta el final que conocí a Google Classroom, mi vida ha cambiado.

PROFESORA: El Google Drive, o sea, el Classroom, está asociado al Drive, o sea, todo lo que está colgado en el Classroom, está en el Drive, en realidad. Lo que pasa a nivel de interacción profesor alumno, tiene estas cosas, que no se comparte entre ellos, eso lo cuelgan, eso lo ven ellos, tú lo ves todo, puedes mandar mensajes privados, mensajes comunes.

PROFESORA: Pero luego, todo lo que está colgado en el Classroom está en él... o sea, tú vas al Drive, para ver los archivos te han entregado.

PROFESORA: Eso pone de manifiesto que también hay toda una parte de investigación de que es lo mejor, o sea, yo me acuerdo también, que en su momento entre PoverPoint, Prezi y no sé qué otro.

PROFESORA: Y era como ahora que es necesario el PowerPoint, ¿Para qué voy a aprender otro? Pero que es verdad que hay... siempre, hay de lo mismo, varias opciones. Y también nos vemos en la ... no sé si es obligación, da igual, en la curiosidad de intentar ver cuál es la... cada uno imagino, pues, por comodidad o lo que sea, escoge uno u otro.

PROFESOR: Y hay más, hay pizarras virtuales que tú puedes contratar, tú puedes buscar en páginas web, que ofrecen una pizarra virtual para que tú hagas anotaciones que puedan ver personas compartiendo en tiempo directo, hay aplicaciones, y hay programas gratuitos y bueno, páginas web concretamente, que te permiten también hacer videoconferencias, por ejemplo, y están empezando para esto. Lo que pasa es que Google está desarrollando tecnologías de enseñanza en varios aspectos. También tiene asociado Google Escolar, con toda la información seleccionada y clasificada.

PROFESORA: Pero aquí una pregunta que hago yo: Tal como internet tiene tanta posibilidad y los alumnos se pierden, nosotros como profesores nos perdemos con tanta herramienta. Entonces ¿Cómo saber filtrar, y saber cuál es la más adecuada? Es que son tantas...

PROFESORA: Con un congreso anual que nos pusiera al día un poco de lo que hay, de las nuevas tendencias.

PROFESORA: Hay un factor aquí, que es el factor tiempo, que lo has nombrado, y que es muy importante, porque esto es una dedicación bestial

PROFESORA: Pero aparte del tiempo, saber cuál es la...

PROFESORA: Sí, pero aquí no, es decir: Yo tengo hora y media de clase. Aquí estás prácticamente 18 horas diarias con este tema, o 14. Esto, a nivel, a nivel didáctico, o sea, ¿Cómo se compensa?

PROFESORA: Pero es que esto igual será un nuevo puesto de trabajo, que habrá una persona que investiga esas cosas y a principio de año, o cuando sea, dice podéis entregar esta herramienta para la asignatura ¿Cómo cierro yo...? Es decir ¿Cómo valoro yo mi trabajo? Es decir, tengo que estar yo dedicada en este caso 13 o 14 horas diarias, solamente, porque claro, esto implica, por un lado, tienes una herramienta que te facilita hablar con mucha gente a la vez, pero que cada vez más, se está viendo que casi, casi tienes que ir dando respuestas muy concretas, es decir, individuos, es decir, estoy hablando con 3000 personas a la vez, pero luego resulta que éstas 3000 me vienen una por una. Porque cada una necesita su feedback, entonces esto es un mundo que no se acaba nunca. No, no, es que ¿Dónde pones la puerta? Este es un problema.

PROFESORA: Pero. A parte de eso, es la herramienta y cómo utilizarla, que son dos cosas distintas. Yo simplemente internet, yo seguro que no, que no soy capaz de dar, pero cómo eso lo utilizas para tu asignatura, cómo haces todas esas didácticas, es que son dos cosas distintas.

PROFESORA: Cómo la eliges y cómo la usas.

PROFESORA: Lo que decía Dolors, o sea, por ejemplo, que no te pueden mandar mails a las once de la noche.

PROFESOR: O pueden hacerlo.

PROFESORA: Si por hacerlo, que lo hagan. La cuestión es que tú no contestes hasta el día siguiente.

PROFESORA: ¡Sí! Pero llega un punto que es una dedicación tan, tan bestia, que esto sí que configura otro mundo, que no sabemos a dónde nos va a llevar, porque es decir, no podrá un profesor establecer su trabajo por horas, imposible, porque esto son prácticamente todas las horas del día lectivas, ya, y luego esto, que es una cosa que para mí, el tema de las Tics también ha provocado un cambio a nivel de que esto, es decir, si todo eso se hace público, pero es que luego te rebotan uno a uno. Es decir, esta gente, o sea, al final la gente quiere un servicio individual.

PROFESOR: Porque sus problemas son específicos.

PROFESORA: ¡Claro! Son específicos, y resulta...

PROFESORA: Son a nivel social, cultural.

PROFESORA: Sí, sí, pero tiene las dos.... Pero tiene las dos..., entonces tú dices vale sí, esto me hace este tío, es decir, yo puedo hablar con los 30 a la vez, vale pero es que luego estos 30 sí, son un equipo y funcionan pero luego van a venir, el uno, el dos, el tres, entonces esto no se acaba jamás, no se acaba jamás: Porque esto nos está llevando a una individualidad, a una relación tan individual, porque la gente cada vez la busca más, porque cada vez la gente es más, o sea, parece que estamos montando a gente, o sea, que estamos hablando con gente independiente y es al revés, la gente cada vez es más dependiente, porque cada vez quiere una respuesta más individual.

PROFESORA: O la atención personalizada.

PROFESORA: Más individual e inmediata, que es lo que decías tú: Yo te pongo un mail a las 11 de la noche y al día siguiente, si a las 11 de la mañana no lo has contestado y te lo encuentra por el pasillo y te dicta tu mail, y te monta un pollo

ENTREVISTADORA: Es un mundo muy mediático, muy mediático.

PROFESORA: Está relacionado con la cultura de la sociedad de consumo es a efectos de consumo. Incluso la educación.

ENTREVISTADORA: Incluso las personas y los profesores.

PROFESORA: Por eso digo, eso no son las TICS, que también las TICS las pueden o lo pueden potenciar, pero es una cosa más.

PROFESORA: Que lo permite.

PROFESOR: Pero también es cierto, qué luego entre ellos, al menos en lo online lo que he visto, que también, ellos crean su grupo y se ayudan, entonces muchas veces igual que pasa en una clase, pues, esa interacción les permite otro tipo de aprendizaje. Normalmente se lo preguntan a los alumnos, es lo lógico.

PROFESORA: Te contestamos a la primera pregunta ¿O qué?

ENTREVISTADORA: No, pero acaba que las otras cosas, como reflexiones, motivaciones, resistencias, miedos de cómo el mundo virtual te puede llevar a un mundo más grande en el que te pierdes y la relación se hace distante.

Propuse que habláramos del desarrollo de esas competencias digitales pensando en una clase presencial, e interesante que hablamos también de las clases distancia.

La relación de las competencias digitales y el desarrollo profesional docente, y creo que todos, aunque tengan resistencia, ya sabe que la tecnología es un hecho y no se puede más denegar eso.

Es imprescindible, en la formación alguien que conozca las distintas herramientas y tenga la formación pedagógica para orientar en la elección del programa o herramienta, según el contenido. Se si implanta un campus virtual hay que tener un profesional del área pedagógica y tecnológica, para que pueda tener orientación de ambas partes. Así, es claro que hace falta orientación y formación con relación a este tema.

PROFESORA: Hay un vacío muy fuerte en lo que concierne a nuestra generación, bueno yo, aún soy más antigua que vosotros, hay un salto brutal. Ya que debería de haber una formación intermedia, que no ha estado; Hemos pasado de..., o sea, cada uno ha sido autodidáctica, es decir, con lo que se ha encontrado, ha ido haciendo.

ENTREVISTADORA: Pero Dolors, también hace falta la formación para el qué está en el otro lado.

PROFESORA: Para los alumnos.

ENTREVISTADORA: Digo, los profesores de otra generación, que también tiene dificultades.

PROFESORA: Ella está hablando de los profesores.

ENTREVISTADORA: Pero, ella está hablando de la generación de ella. Para los más jóvenes que tienen mucha competencia digital, hace falta la formación también.

PROFESOR: La formación pedagógica.

ENTREVISTADORA: Que he escuchado de muchos profesores... Muy desarrollados de manera digital, que decían: "Mira, me hace falta pensar de una manera estratégica". Y escucho de otros profesores que nunca se les han enseñado como planificar una clase.

PROFESOR: No, ni a mí tampoco.

ENTREVISTADORA: Igualmente, no lo dudes que los profesores de la nueva generación tengan demandas formativas desde el punto de vista tecnológico.

PROFESORA: De todas formas. Yo creo que esto pasa en todas las profesiones, es decir, cuando tú te has sacado el título y ya prácticamente pasas a... te incorporas al mundo laboral, esto pasa en todo, o sea, que tendría que haber una formación

constante, que no todo el mundo la tiene, ni sabes dónde encontrarla, que tienes que ir como...

PROFESOR: Cómo reciclando.

PROFESORA: Sí, Tienes que... Entonces la gente, normalmente lo hacemos de forma autodidáctica los que podemos o hasta dónde llegamos, pero, la gente se cree que en cuando tengo esto, ya está, a tope, ¡Ya está! Y no. Es como los médicos, hay que continuar. Es que la velocidad es tan grande, que no llegas. Que necesitas de un tiempo de reflexión en tu jornada normal, que te vayan como agilizando, que te vayan dando otros parámetros, pues esto, incluso grupos de gente que se reúnan, que compartan....

ENTREVISTADORA: Que tengan discusiones.

PROFESORA: Eso es mucho tiempo, y ese tiempo dentro del mundo laboral nunca se contempla, nunca se contempla.

ENTREVISTADORA: Hasta porqué, la formación hay que hacerla a lo largo de la vida. Como el ejemplo que has dado del médico.

PROFESORA: Es lo que yo cuando hablaba de mi trayectoria ¡Claro! Las formaciones que actualmente, o por lo menos las que yo he podido hacer, son formaciones cápsulas, células, 20 horas, 4, 2 mañanas, y 4 tardes.

PROFESORA: Si, pero, con unos contenidos muy chorras.

PROFESORA: Con unos contenidos muy básicos, y aquí queda. Ya eres una profesora de tecnología, pero no es un seguimiento a largo plazo, digo a nivel institucional. Porque nosotros tenemos que hacer para sobrevivir y para hacerlo bien, pero la institución debería no solamente hacer cursos como aquí hace y como la Autónoma

hace no sé qué, que te da 2, 3 mañanas de una herramienta y se acabó. No. Tendría que ser una apuesta de formación constante.

ENTREVISTADORA: Exactamente, una formación continua, ahí sí se puede desarrollar la competencia docente digital.

PROFESORA: El campo de la enseñanza, sin... es decir, tampoco quiero dejar otros atrás, pero el campo de la enseñanza, igual que los de la gente que están trabajando con tecnologías, están constantemente reciclándose, y las empresas están dando formación. El campo de la enseñanza igual que el campo de la medicina estamos jugando con gente, es decir, es el futuro. El nivel de responsabilidad es muy alto. Es decir, bueno, yo no hago una silla, que mira, un día alguno se le rompe la... Que sí, puedo tener un accidente, es decir, estamos jugando con el futuro del país, en la enseñanza, de los países. Y los médicos están jugando con la salud de la gente, entonces, allí es un campo que encuentro, es especialmente sensible para que le dedicaran, o sea, que realmente cuidaran a la gente que se dedica a esto, a nivel de eso, de que... tú estás al servicio de una serie de gente, y tú tienes que cuidar al resto y yo te tengo que cuidar a ti, porque si no... Te tengo que formar, pero más, más especialmente, yo creo... a ver, yo que en todos los sectores: La enseñanza es un... estás con el futuro del país.

ENTREVISTADORA: Todas las profesiones pasan por la enseñanza.

PROFESOR: Pero qué pasa, estamos en un país en el que los primeros recortes fueron, recortar en sanidad y recortar en enseñanza, o sea, es justamente lo último que tendrías que recortar, porque es el futuro, y en investigación. ¿Cómo es posible? Es no tener visión de futuro.

PROFESORA: Es poca visión de futuro.

ENTREVISTADORA: Igualmente las instituciones, tampoco quieren hacer una inversión en la formación, tanto pública como privada. Sin embargo, las que ofrecen la

formación fuera del horario de trabajo, ven como una obligación del profesor y no pagan las horas de formación, una vez que la formación es un plus, entonces es un juego de interés que las instituciones hacen con el profesor, y el profesor siempre paga el precio más alto, porque los alumnos nos exigen, la institución nos exige....pero hay una logística desencontrada que es tiempo, dinero, facturas, trabajo y desarrollo profesional. Entonces es muy complicado gestionar eso.

PROFESORA: Y ya no hablo en términos económicos, pero, sí que es un tema que habría que... es una cosa que hay que... Yo soy consciente...Bueno aquí, por ejemplo, es el peor ejemplo que puedo poner, porque de formación cero, cero.

ENTREVISTADORA: Yo cuando hablé del dinero, el tema del dinero, porque es la excusa de la mayoría de las instituciones.

PROFESORA: Sí, pero tienen unos cursos, que tienen... hay gente que aún tienen unos cursos, que tienen unas conferencias interesantes, que tienen no sé qué, porque tú lo vas viendo y dices: ¡Ah! Pues esta conferencia es interesante, en la Autónoma, o esta persona. Y aún dices: ¡Vale! Por mi cuenta, si me entero, pues voy a escuchar a este señor que me interesa o voy no sé qué, bueno. Que no es un curso incluso digamos reglado, pero tienes unos inputs que te pueden llegar. Aquí como no te busques la vida fuera... y cero patatero. Lo único que... Es igual, no quiero, es decir, es una cosa que se tendría que tener muy en cuenta, muy en cuenta, porque, primero: Porque está cambiando un montón el tema de la educación y yo creo que actualmente, muchos de nosotros estamos afrontando un reto que a veces se te escapa de las manos, que ya no sabes cómo manejarlo, porque estás viendo que está cambiando el perfil de la gente, tú vas haciendo pruebas, vas haciendo experimentos, pero no llegas, y es esto; mucha dedicación, muchas horas de darle al tarro, de probar, de experimentar, pero con experimentos te puedes ir equivocando. Ahora pruebo esto ¡Vale! y no me funciona, el año que viene pruebo otro, tampoco me funciona.

PROFESORA: Y son personas, estás experimentando con personas. Con toda la voluntad del mundo, pero claro... Yo lo que siento en mi caso es éste: Es esta velocidad

de qué tú no llegas por cambios de generación, por cambios de vida, por cambios de actitud, y como puedes llegar para que realmente funcione y que no sientas que estás haciendo ensayos error tipo...

PROFESORA: Sí, sí. Y que te notas completamente como a veces fuera de combate, es decir, que, que... ¡A ver! Que tienes que espabilar, pero como profesor evidentemente cada uno por su cuenta, pues hace lo que puede.

PROFESORA: Pero esa inconsciencia de que tú tienes que espabilar, yo no estoy de acuerdo. Creo que tienes que espabilar, pero la institución tiene que darte recursos también.

PROFESOR: Las empresas del sector del automovilismo si necesitan formar a unos técnicos, les forman y les obligan. Forma parte de su trabajo, y les pagan.

PROFESORA: Y dentro de sus horas laborales.

PROFESOR: Exactamente: Porque es parte de su trabajo la formación.

PROFESORA: Y les mandan de aquí para allá, ahora te vas a Checoslovaquia, ahora te vas a Lisboa. En la industria automovilística, por ejemplo, yo tengo un sobrino, dos meses a Japón, dos meses a no sé dónde, porque la empresa lo necesita, es decir, es para la propia empresa.

PROFESOR: Exactamente, es un beneficio para la empresa.

PROFESORA: ¡Claro! Es un beneficio para la empresa, entonces bueno, por algún lado hay que ir, y la enseñanza en este caso está... es como: Tú ya tienes el título de maestro, salta al ruedo y apáñate. Te abandonan.

PROFESORA: A los leones, ¡Venga!

PROFESORA: Son leones realmente, es decir: Te tiran a la piscina y el que tiene más o menos resistencia va nadando, pero es que como no nades lo tienes claro, pero es un tema que es que vale, ¡Ya está! Yo ya tengo mi título de profesor, pero es que claro, si no lo reciclas, es decir, tengo un título, yo lo puedo tener colgado en la pared y yo tengo este título. Pero yo soy incapaz de..., yo hice una carrera que ahora, no me sirve de nada, porque yo no puedo dar clases de aquello, porque ni me interesa, ni le he dedicado, ni me he reciclado, ni me ha servido para nada, entonces de que me sirve a mí aquel título, por eso a veces yo soy anti títulos, porque igual sí, sí, tengo el título, pero de que me sirve, yo soy un ejemplo, yo tengo un título que hoy en día no me sirve absolutamente para nada.

ENTREVISTADORA: Claro, claro, por supuesto.

PROFESORA: Entonces ¿Para qué lo quiero?, es decir, si yo no sigo, y no intento no sé qué...Para tener una estructura mental seguro, segurísimo, de esto sí soy consciente que me ha servido para tener unos parámetros mentales, pam, pam, que yo en seguida, me organice y tal mentalmente, pero yo, ahora no me puedo dedicar a eso, es como un médico que haga la carrera y no se recicle, y esté 25 o 40 años en ejercer la medicina, a ver, está completamente fuera de combate.

PROFESOR: La formación de los médicos es muy distinta, tienen 5 años de MIR, o sea, prácticas reales, los profesores no tenemos prácticas reales y sólo con los que hacen pedagogía o enseñan tienen prácticas durante un tiempo, pero en la Universidad no hay prácticas de ningún tipo y por lo tanto...

PROFESORA: Ni pedagógicas, ni ninguna.

PROFESORA: ¿Tú no tienes una beca doctoral qué te enseñe a investigar?

ENTREVISTADORA: Ninguna.

PROFESORA: Yo, la primera vez que impartí clases, fue en la Autónoma, con una beca de doctorado, lo máximo que tenía era el programa, bueno la práctica que tenía que hacer y ... tal hora a tal hora, y tú allí dentro.

PROFESOR: Y espabílate.

PROFESORA: A nivel pedagógico la enseñanza está fatal, o sea, una cosa que tendría que tener como pilar la pedagogía, es algo inaudito.

ENTREVISTADORA: Y te lo digo, es algo más profundo, porque estuve entrevistando a otros profesores de la Facultad de Pedagogía, y las quejas eran las mismas.

PROFESORA: Sí, es un laberinto.

ENTREVISTADORA: Sí, tienes esta formación pedagógica, luego cuando vas a impartir clases no hay un seguimiento de la formación, es decir, a lo largo de la vida. La Facultad culpabiliza la Universidad, que se justifica proponiendo cursillos de una mañana o una tarde de inmersión, lo que ya sabemos que no funciona.

PROFESORA: Sí, pero hay otros profesores que tienen congresos, que dices. Vale, voy a un congreso una semana, vale. Que son jornadas de networking, de compartir experiencias, no sé qué, pero en pedagogía, en enseñanza que yo sepa...

ENTREVISTADORA: Hay muchos congresos y muy interesantes.

PROFESORA: ¡Sí! Pero de pedagogos, pedagogos, de gente que ha estudiado pedagogía.

ENTREVISTADORA: Sí, de educación, de educación, hay muchos y, aunque la mayoría sea pedagogos, hay muchos educadores y profesores de otras áreas de conocimiento.

PROFESORA: Yo de entrada creo que la enseñanza necesita una revolución a lo bestia, a lo bestia, de forma, de proceso, es decir, ni exámenes. Yo. Ni exámenes, ni evaluaciones, es decir, lo que interesa es que la gente aprenda, ya veremos luego que forma hay de evaluar esto, de que haya una serie de temas que digas: vale, si no pasas esto pues no puedes pasar, pero para mí las notas hoy en día son obsoletas, y las recuperaciones de septiembre algunas también, es decir, para mí allí tendría que haber un cambio bestial, pero de sistema ya, entonces ya no solamente a nivel pedagógico, si no que esto se está cayendo a pedazos, y ya no sirve para nada, y con esta gente sirve de menos.

¿De qué te sirven ahora unas asignaturas de contenidos, cuando los contenidos no los filtran? pero yo sé que en un momento dado buscan todo, es decir, tú de contenidos no, tienes que educar a la gente a que piense, y a que sea crítica mentalmente.

ENTREVITADORA: Exacto, pero los alumnos quieren eso, que quieren que les enseñe a pensar, a criticar....

PROFESORA: Es que la educación hoy en día para mí, pasa por esto, y todo tendría que ir encaminado a esto. El resto son herramientas que tú tienes que las puedes encontrar, pero si es lo que ha dicho ella, coges un tutorial y te dice cómo manejas el Photoshop, otro que te..., todos los tutoriales te explican las herramientas, pero el problema lo tienes aquí.

PROFESORA: Tenemos un problema, por lo menos que es, y supongo que en otras facultades también, que es el perfil del alumno, que es por un lado tienen toda la posibilidad de tutoriales, de información, no digo de conocimiento y saber, porque la información no se transforma, ni esto. Todo, pero como dices tú, están dependientes de ti.

PROFESORA: Y no procesan,

PROFESORA: No buscan ellos ... no sólo procesar, si tienen alguna duda no van a un tutorial de Google, esperan a una clase para preguntarte a ti, o sólo trabajo en clase.

No aprovechan esas herramientas, esos conocimientos, porque hacen lo mínimo necesario para tener la nota o para avanzar, por ejemplo, la Mireia: SolidWorks ¡Ah! Eso no entendí, eso no entendí, bueno, entonces seguramente, si yo busco un tutorial lo voy a aprender y voy... No, no, no. Que en la próxima clase la Mireia me enseñe, y si no está la Mireia, es decir, esto y esto, pues entonces yo no lo hago, pasa mucho, sí que pasa.

PROFESORA: Por eso el concepto de nota, solo les interesa el concepto de nota, y yo lo que hago yo les digo: A ti de que te sirve, si quieres te cambio la nota, es decir, tú tienes un 4, yo si quieres te pongo un ocho, de qué te va a servir, te estás engañando: Es decir, cuando yo te saque de aquí a la calle y vengan los señores de no sé dónde, y te digan hazme la....te vas a quedar en blanco, es como si yo vendo la moto de que soy japonés, al primer japonés que entre por la puerta y vean que yo pongo caras raras, ¿De qué me ha servido que diga que soy japonés? Es un absurdo esto, o sea, eso no te sirve de nada. Entonces el problema es que están pendientes de la nota, pero el 4, el 5, es decir, pero, de qué te sirve el 5 si lo que tienes que preocuparte es: ¿Estoy bien para pasar tranquila al siguiente año? Es decir, yo me siento tranquila y paso al año que viene y voy a cumplir con los objetivos del año próximo, si tú no estás tranquila, si yo te pasó allí te hago un flaco favor, porque vas a estar todo el año angustiada y amargada porque estás viendo que no llegas, o sea, no te sirve de nada el que yo te apruebe. Entonces, el tema del aprobado es un absurdo hoy en día, no funciona.

ENTREVISTADORA: Estos avances también han dejado los alumnos un poco perdidos. Están más preocupados y están muy en el rollo de la rapidez, no quieren perder tiempo, aprendizaje requiere tiempo y formarse también. Creo que este cambio del analógico para digital ha sido un cambio que los alumnos también necesitarían estar preparados, porque ya escuché de algunos que el hecho de ser jóvenes no significa que les gusta la tecnología todo el tiempo, el contacto con el profesor y la explicación del profesor son muy importantes.

PROFESORA: Cada vez la buscan más.

ENTREVISTADORA: Es que ellos necesitan de orientación con criterios, incluso en lo que toca a búsquedas y temas tecnológicos, porque son usuarios técnicos y utiliza para otros fines. Entonces hay también una demanda de los alumnos en ese sentido. Escuché a muchos alumnos que decían eso y me he quedado sorprendida, que ellos les gustaba mucho las clases que tenían menos tecnología, menos de herramientas, con más contacto y acercamiento con el profesor.

PROFESORA: El contacto más humano, más humanidad.

PROFESOR: Para ellos, internet y buscar en Google ya es normal, que lo viven de pequeños, por lo tanto, lo que ellos necesitan es el extra de

PROFESORA: Pero no consiguen desengancharse del ordenador.

PROFESOR: No, porque para ellos es un medio.

PROFESORA: No, pero a la vez, Inés, si te cuelgan, bueno, yo en vuestras asignaturas no sé, o sea, yo he hecho de psicóloga, de todo. Porque te vienen, a la que ven que tú les haces un mínimo así de caso, o solo que les preguntes: "Oye, pero ¿Qué te pasa este año, que no sé qué? Pásate a hablar conmigo por el despacho, porque estás haciendo... o sea, no sé qué te está pasando. ¡Buah! De allí sale de todo, y no lo toman cómo aquello de decir vaya palo ahora me llama Dolors al despacho, ¡No! Vienen allí y no me los saco, y los puedes tener dos horas allí, unos me lloran, otros no me lloran, otros no sé qué, unos, otros, es decir, lo ves que necesitan... Es decir, este abandono entre comitas, entre comitas que han tenido con los padres, que los padres los dos trabajan, tienen un ambiente un poco así los están buscando, están buscando referentes por todos lados. Referentes, concreciones, es decir, ellos buscan ya cosas, por eso lo de la nota, que buscan una concreción, ellos, pero tranquilos, y ya está, aquello ya se lo has concretado: Cuándo les dejas temas abiertos, yo lo veo, cuanto más abierto está el tema ¡Se mueren!, Antes te decían. "¡Ostras!, Es que nos estás quitando libertad y no sé qué". Hace años era que les quitabas libertad cuando les

ponías un tema concreto. Hoy en día este mismo tema, que normalmente es amplio: “¡Ya, pero cómo, el tamaño de la hoja, ¿De qué tamaño lo quieres?”.

ENTREVISTADORA: Es que son tan listos utilizando la tecnología, pero no saben cómo pensar, cómo construir criterios, cómo organizar una investigación, por ejemplo.

PROFESORA: ¡Sí, sí! Y que vean que cada uno pueda abordar una temática de forma distinta. Quieren que les acotes tanto, tanto. Que dices: “Pero interprétalo cómo tú quieras, es decir, cada uno lo interpretará, esto es lo bueno, pero tienen un miedo a equivocarse y al fracaso también.

PROFESORA: Dos cosas: Tienen miedo a equivocarse y como es una sociedad de lo rápido e inmediato.

ENTREVISTADORA: Y del consumo.

PROFESORA: Repetir, repetir ¡No! Hago una vez y ya está. Entonces cuánto más concreto, más fácil es hacerlo de golpe, y de una única vez.

PROFESORA: La cultura del esfuerzo y de la equivocación para nada, esto se ha perdido un montón por el camino, o sea, el tema del esfuerzo y el tema de me equivoco para aprender está completamente desfasado ya.

PROFESOR: Sí y aquí en España mucho.

PROFESORA: Está completamente fuera de órbita.

PROFESORA: Para mí la dificultad dentro de la asignatura que imparto en esta carrera, porque impartí asignaturas similares en la carrera de comunicación, y es obvio que es otra recepción, porque es no es una asignatura María, ¿Me entiendes? Entonces, para nosotros es mucho más difícil, porque es cómo la estadística cuando yo estudiaba psicología.

PROFESORA: Hay asignaturas que son un palo, que hay que pasar.

PROFESORA: Qué palo. Entonces es el doble de esfuerzo motivarlos y engancharlos y hacer entender, que esa asignatura es importante para su carrera por más que no sea la asignatura, que sabemos que no es la asignatura.

PROFESOR: El eje central.

PROFESORA: Pero mi gran duda, mi debate es ¿Cómo hacer servir la tecnología para acercar y para que ellos vean, para engancharlos, para entender esos contenidos, pero también, no estar tanto tiempo dependiendo de la tecnología, porque... y que ellos se apropien más de mí, que no estén todo el tiempo con el ordenador, porque a veces no hace falta esa tecnología, por más que sea su vida?

PROFESOR: Aparte que la clase en un espacio específico, y no están en su casa...

PROFESORA: De todas formas, cuándo yo hablo de todo el sistema de la enseñanza, para mí pasa por todo, pasa por planes de estudios, pasa por sistemas, porque a lo mejor un plan de estudios puede ser como integrar más cosas, pero que sean como más prácticas a pequeña escala lo que hemos hecho, por ejemplo, patronaje, para todas las carrera de diseño era un palo horroroso, hasta que decidimos, o lo integramos completamente y lo ven como una herramienta más de proyectos, o esto se va a pique, porque la gente lo ve un palazo, y lo mismo ha pasado con taller. Cuando se ha hecho esto que han sido como tres en una, y escondemos lo, que la gente tenga interés por patronaje, es decir, que a veces es una cuestión de decir, la estadística, bueno, a lo mejor se hace un caso práctico con todas las herramientas de estadística de otra asignatura que tengas al lado, o lo que sea, es decir.

PROFESOR: Queda aplicado.

PROFESORA: ¡Claro! Queda aplicado, entonces, ¡Claro! Es un tema, es un sistema que es muy complejo, porque es como... pasa por planes de estudios, por forma de manejar... o sea, es todo, yo creo que se ha quedado obsoleto el sistema de enseñanza en general.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuál es la relación, que vosotros veis de estas competencias, del hecho de tener esas competencias digitales en esas situaciones de entabes que estamos hablando?

¿Crees que si hubiera una formación en la que tú pudieras desarrollar mejor esas competencias docentes digitales, tu desarrollo profesional fluiría mejor en la clase, en la planificación y en las ideas?

PROFESORA: Yo no lo sé seguro, yo no lo sé seguro.

PROFESORA: ¿Competencias docentes digitales?

ENTREVISTADORA: Docentes digitales, no es sólo las digitales, sino docentes digitales, que abarca ambos ámbitos, pedagógico y tecnológico.

PROFESORA: O sea, la pregunta..., porque no lo entiendo muy bien. Si... para ser... servir más las herramientas digitales en la enseñanza.

ENTREVISTADORA: ¡No! Estamos hablando de competencias. Por ejemplo, cuando hablas que no sabes elegir bien una herramienta para utilizar con determinado contenido en clase, te hace falta la competencia digital docente porque toca en los ámbitos pedagógicos y tecnológicos.

PROFESORA: Yo creo que me ayudaría a mí como profesor, no estoy segura si el resultado iba a revertirme en la misma proporción, digamos. Yo creo que a mí como profesor seguramente, porque te abre otros canales, pero no sé si luego el feedback sería proporcional digamos.

ENTREVISTADORA: A tu inversión.

PROFESORA: A mi inversión, ¡Sí!

PROFESOR: Lo que pasa también en la inversión que haces en aplicar todo este tipo de tecnologías en la enseñanza siempre es un poco a medio y a largo plazo, es decir, una de las razones por las que yo he investigado mucho y he utilizado, porque yo doy clases, bueno, al menos hasta ahora, daba clases aquí, daba clases en Bellas Artes, daba clases online y tengo mi propia escuela, entonces claro. Yo hago un esfuerzo por preparar una clase y la doy cinco veces, y bueno, aquí la doy dos, tres veces, en Bellas Artes dos veces, cuatro veces, en mi escuela dos veces, quiero decir, entonces, el mismo esfuerzo que he hecho para preparar una clase lo amortizo, eso juega a mi favor porque necesito profesionalmente dar clases de fotografía, y por lo tanto me permite, me sale a cuenta hacer ese esfuerzo, y aparte, que ese esfuerzo que hice hace dos años, pues ahora estoy aquí.

PROFESORA: Yo me refiero a si a ellos les va a servir, es decir...

PROFESOR: Para aprender mejor.

PROFESORA: Exacto.

PROFESORA: Yo creo que sí, desde mi punto de vista ¡Sí!, creo que de alguna manera...

PROFESOR: Es que tu asignatura es muy específica.

PROFESORA: Claro, es que tu asignatura es muy específica, y realmente se está volviendo cada vez más a sistemas más... más... digamos como más antiguos.

PROFESOR: Es que en tu asignatura lo importante es pensar.

PROFESORA: ¡Sí! Muy importante pensar y muy importante tocar.

PROFESORA: La mía es pensar, lo que pasa es que la mía es un pensar abstracto. A ver si captáis el sentido de lo que quiero decir

ENTREVISTADORA: Subjetivo.

PROFESORA: Es muy subjetivo.

PROFESOR: Es que no sé exactamente que das.

PROFESORA: Semiótica de la imagen.

PROFESOR: Semiótica, vale.

PROFESORA: Ella es pensar, pero desde un concreto en el diseño.

PROFESORA: Y cada vez el diseño que das se está haciendo cada vez más rollo más oficio, se está como otra vez últimamente la tendencia es que se está recurriendo más al tema del oficio, que es un oficio, lo están ya considerando más oficio, es decir, que prácticamente tienes que saber hacerlo todo, pero muy manual.

PROFESOR: Claro, esta es la postura que dices.

PROFESORA: Todas las escuelas están volviendo otra vez al tema de..., es un poco lo que se planteó la Bauhaus, que dices, ¡Vale! La tecnología está aquí para utilizarla, pero es un oficio esto, entonces está un poco en esta línea.

PROFESORA: ¡Claro! En mi caso sí que es un concepto para ellos muy abstracto, que cada vez más yo intento, y lo hago, y me muero, porque antiguamente hacía... que tiene que ver con... es de la evaluación, pero que tiene que ver con un método, porque la evaluación es una consecuencia también de un método yo hacía dos evaluaciones, o

una final, o un trabajo grande, completo, un examen, porque si no hacía un examen, tenían que... no leían. Punto.

Ahora hago siete prácticas, tengo todos los alumnos, de todas las especialidades, me muero el fin de semana trabajando, pero es que si yo no hago las siete prácticas, dos textos, un bloque temático, una práctica. Esta práctica no es una práctica de hacer el diseño, porque si soy diseñadora, perfecto, pero no soy diseñadora.

En la práctica es que tengo que leer el texto, pero aplico y... algo de diseño, y tú eliges el diseño, o tú eliges... son seis, como son seis especialidades yo hago seis prácticas, y es la manera que yo he encontrado de hacer para que ellos piensen y para que ellos se acerquen a la asignatura. Que esas prácticas son más analógicas que digitales, sí, y era lo que para mí quizá facilita., pero es que me muero, o sea, cada vez más, y más ahora que estoy aquí este año, me estoy muriendo, pero además intenté siete prácticas seis, pero la mitad en grupo, porque si no allí sí que me muero, pero digo, vale, que si todas son en grupo yo no consigo evaluar algunas competencias individuales, entonces alguna práctica hago, 60 por ciento de la nota haces una parte en grupo, pero la otra me la tienes que entregar individual.

PROFESORA: Con lo cual doble...

PROFESOR: Bueno, ¡Escuchad! Mi hijo estudia en ELISAVA ingeniería industrial y está acabando la carrera, y está ahora haciendo PG, y creo que no ha hecho una sola asignatura que le hayan evaluado individualmente, siempre ha hecho todos los trabajos en grupo, que dices ¡Hombre! Esto tiene sus ventajas y sus limitaciones, pero también sería bueno que, en algún momento, alguna cosa te lo hubieran evaluado a ti específicamente, porque todos sabemos lo que es trabajar en grupo y depende de muchos factores.

ENTREVISTADORA: En ese tema de la evaluación hay muchas controversias, porque es una cosa que nosotros, los profesores, quedamos un poco esclavos y pendiente de la nota y la evaluación formal.

PROFESOR: Pero eso es un problema.

ENTREVISTADORA: Pero tenemos miedo del trabajo en grupo no reflejar las competencias del alumno, el modelo mezclado es lo mejor.

PROFESOR: Bueno, yo como padre lo que le digo a mi hijo: Lo que importa es lo que aprendes, y a mis alumnos también. Yo les digo: Mi trabajo es daros clase y enseñaros, mi trabajo es enseñaros, y el vuestro aprender, las notas, mira están allí y hay que hacerlas, pero las notas son secundarias, eso les digo, y a mi hijo también le digo eso: Lo importante es lo que aprendes, que si has trabajado pues eso te lo llevas tú. Si al fin y al cabo lo que necesitas es el conocimiento. Al fin y al acabo no te van a mirar las notas, si te van a contratar por lo que sepas hacer.

PROFESORA: Pero hablamos, pero ellos están super pendientes de nosotros.

PROFESOR: Ellos sí, pero yo les digo desde el principio.

PROFESORA: Si consiguiera un día... Cada vez se está haciendo más autoevaluación

PROFESORA: Yo este año lo hecho, no he hecho autoevaluación, he hecho que el resto evaluaran a una persona, pero esto lo puedes hacer con grupos pequeños, sino no lo puedes hacer. Y he conseguido que la gente era muy crítica. Me he quedado parada.

PROFESOR: Más de lo que te imaginabas ¿no?

PROFESORA: Yo hice autoevaluación y pensaba que la mayoría se iba a poner...y son muy críticos con ellos mismos.

PROFESORA: ¡Hombre, es que claro! A ti no te engañas, es decir, yo esto a veces es lo que les digo: ¿Tú que nota te pondrías?, tú me dices que no estás de acuerdo con el cuatro y medio, vale, pues tú ¿Qué nota te pondrías? Claro, ¿Qué te mereces? Y entonces empiezan a dudar ¡Claro! Es que uno mismo no se engaña. Entonces ¿Tú te

ves para pasar a tercero: sí o no? ” Bueno, no sé”. ¡Claro! Quieren salvar la piel, pero uno mismo no se engaña.

PROFESOR: Y más en una asignatura que es la base de su futuro

PROFESORA: No, es que no te puedes engañar, entonces...

ENTREVISTADORA: Bueno sí, hay algunos que se engañan.

PROFESORA: ¡Sí, bueno! Pero a ver, confunden esfuerzo, que les digo no tiene nada que ver, o sea, tú que le hayas dedicado cuatro horas, y ha llegado un listillo por aquí que tenga más aptitudes que tú y que te de envidia, no significa que el otro no. Si el trabajo de éste está mejor... mira ¡ganga!

Hay gente que aprende muy rápido idiomas y hay gente que se pasa la vida aprendiendo inglés y el pobre no acaba nunca, pero claro, pero es que esto funciona así, hay gente que tiene más aptitudes y más facilidad. Mira suerte que tiene este yo no valoro las horas qué estás tú trabajando, yo valoro el resultado, yo lo que tengo aquí delante, eso es lo que tengo que valorar. Que tú te hayas estado doce, que hayas estado trece, o que hayas estado una, yo nunca te lo voy a preguntar, porque yo estoy valorando lo que veo.

PROFESOR: Sí

PROFESORA: No está... o sea, el esfuerzo no siempre cuadra con el resultado.

PROFESOR: Pasa que luego está el componente subjetivo, la parte creativa que esa la más compleja siempre. En realidad, no estamos en carreras donde...

PROFESORA: ¡Sí! Pero, no te creas que es tan difícil valorar la creatividad.

PROFESOR: Obviamente. Lo que pasa que sí es cierto que tienes un punto subjetivo que resulta más conflictivo en ese sentido, pero eso también hay que asumirlo que es así.

PROFESORA: Sí, sí. Pero la gente... no te creas que tampoco se pueda engañar tanto, es decir, la nota, por eso te digo que la nota al final es un... o sea, un valor mismo, lo mismo para mí es el idioma, es decir, tú dices, inglés yo no. Es decir, si yo en la nota... No, no, yo puedo dar, Inés, yo hago una conferencia, te doy una clase en inglés, no sé qué, no sé cuántos. Y tú me pones delante de la clase y el día antes estoy temblando de miedo, es que no estoy tan preparada Entonces ¿Por qué le vendo la moto de que sé inglés para dar una clase? Entonces eso es lo mismo, es decir, uno lo sabe cuándo está... porque si empiezas a tener miedo y empiezas a eso, es que algo falla, porque si no te vas tan tranquilo, yo voy a dormir bien tranquilísima. Si tú me dices mañana dar clase en catalán, yo duermo tranquilísima, y si me dices da la en inglés, pues seguramente estaré toda la noche: "En qué lío me he metido," ¡Claro! Esto funciona así, pues es lo mismo, para diseñar y para todo en la vida.

ENTREVISTADORA: ¡Bueno! Es super rico, creo que la discusión es eso, cada vez que damos vueltas, salimos, volvemos. Para cerrar un poco eso de la relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. Yo creo, no debería interferir, pero voy a dar mi opinión como profesora, ahora que solo somos los tres. Yo creo que tiene una relación, yo creo, por ejemplo, tener más competencia docente digital a mí como profesora me hace falta. También he sido profesora de educación a distancia, yo preparaba el material didáctico, pero quién lo ponía en el campus virtual era la persona de diseño bajo todas mis orientaciones pedagógicas, de la imagen correspondiente al contenido, las frases que deberían ser destacadas, etc. Las clases era por streaming en directo, en la propia clase yo utilizaba PowerPoint, a fragmentos de una película seguida de una explicación y asociada al contenido, tenía todos esos recursos tecnológicos, y mucha competencia pedagógica para buscar la película, pensar en que parte del contenido se encajaría, pero me faltaba la habilidad técnica para manosear esos recursos online, en directo...y yo necesitaba de una persona con esa competencia para ayudarme en el momento, pero habían profesoras que tenía la

habilidad técnica muy bien desarrollada. Entonces tener ambas competencias desarrolladas es un avance muy significativo para el profesor.

PROFESOR: Yo no dije que me pusiera como ejemplo.

ENTREVISTADORA: Y exacto. Pero igualmente, por tu formación sé más de esta área y eso te ha facilitado más, entonces hay que tener un poco, o porque te gusta.

PROFESORA: Para mí la tecnología, sé que es una herramienta muy útil, pero decir que me gusta, no.

ENTREVISTADORA: Para mí fue como un paradigma, la tecnología fue un paradigma que tuve que romperlo.

PROFESORA: No es que sea una enamorada de la tecnología, sé que a veces puedo perder muchas cosas, la uso, la aprendo, pero no hay que ser una fan.

PROFESORA: Yo creo que hay que invertir tantas horas antes no cojas el ritmo, que al final el día a día te tira para atrás, porque a veces lo pienso, pienso que me tengo que poner con el...no sé... con el Photoshop, porque me encantaría manejarlo bien. Entonces piensas: "Hoy no puedo, mañana no puedo".

PROFESORA: Pero hay gente que tiene la curiosidad, le gusta, como le gusta otra cosa, como leer un libro. Hay la personalidad o la inquietud de uno de que este ámbito del mundo, pues me gusta, me agrada, tengo curiosidad y lo voy a aprender.

PROFESORA: A mí lo que no me gusta es el tiempo que tengo que invertir, porque no lo tengo, si tuviera tiempo, yo creo que sí que...

PROFESOR: Sí, pero... El problema también es cuando llevas un retraso. Y entonces una cosa es ir manteniéndote al día porque desde el principio ya has intentado.

PROFESORA: Es lo que a mí me pasa, y ahora me tengo que meter en....

PROFESOR: Sí claro, empezar desde un nivel más bajo entonces implica un esfuerzo mayor.

PROFESORA: Un esfuerzo mayor doble.

PROFESOR: Y también una cantidad de tiempo, en ese sentido, pues no es lo mismo. Para mí es una cosa, o sea, ir manteniéndose al día es mucho más fácil.

PROFESORA: Sí, pero realmente es lo que dices tú que haría falta...

ENTREVISTADORA: Yo creo y todas las universidades que estoy...

PROFESOR: Seis menos cuarto.

ENTREVISTADORA: Bueno sólo para cerrar. Yo en todos los grupos que estoy teniendo la discusión con los alumnos y con los profesores, incluso entrevistas individuales, lo que observo es que hace falta, pero al mismo tiempo hay una desmotivación con el tiempo, y también que hay que tener una inversión de la institución. La institución es que tiene que demarcar la formación, es decir, es de su interés que los profesores estén bien formados.

PROFESORA: Y que pasa por el tiempo, pasa porque tú dos horas aquí dentro te las dejan dedicar a esto, pasa por eso básicamente, el tiempo pasa por eso.

ENTREVISTADORA: Y no es una formación a un año, todos los días una persona, ¡No! Algo que pueda tener un espacio. Una vez por semana una persona que haga como un grupo en que proponga, enseñe, y durante la semana que el profesor siga teniendo un espacio de tiempo para pensar acerca y dedicarse. Porque el profesor siempre dice: "Isa: No tengo tiempo, doy clases en cinco universidades, es humanamente imposible".

La institución tiene abrir el espacio y el tiempo, dentro de la institución para hacer la formación.

PROFESORA: Y reservar este tiempo.

PROFESORA: Y los alumnos ¿Qué dicen?, o sea, a la inversa, es decir, ¿Ellos tienen la percepción de que los profesores van como por detrás de ellos en...

PROFESORA: ¿En tecnología?

PROFESORA: ¿En tecnología y todo esto? ¿Ellos tienen esto como queja o no?

ENTREVISTADORA: No, ellos prefieren el profesor que se acerca más, no priorizan tanto la tecnología en la clase, priorizan la figura del profesor.

PROFESORA: ¿Aquí también?

ENTREVISTADORA: Aquí también.

PROFESORA: Que curioso.

ENTREVISTADORA: No lo quería decir porque como fue el momento de entrevista de ellos, pero a ellos les encanta el contacto con el profesor y la explicación del profesor, y hacen una crítica a ellos mismos con ese tema del ordenador, y tampoco valoran la clase a partir de la tecnología.

PROFESORA: Que la percepción que tengo es esta ¿Eh?

ENTREVISTADORA: Y puedo dar ejemplo de profesores. Porque vamos a buscar esta imagen, y cuando buscó, paró, y vimos la imagen, y ha explicado, y aquí para nosotros nos ha dado mucho más valor que mirar la explicación en una Wikipedia. En cambio, hay otros que utilizan la tecnología sin mucha contextualización y a ellos no les gusta.

PROFESORA: Porque sociológicamente para mí un valor al alza ahora, que se está hablando de muchos aspectos, es la experiencia, que está subiendo como la espuma, porque es precisamente por eso, porque la gente está viendo que el espíritu crítico, hay que..., o sea, una persona que te puede y sea capaz de... crítico no significa criticar. Que sea capaz de valorar, de explicar no sé qué...

PROFESOR: Una persona con criterio.

PROFESORA: Tiene que tener criterios, tiene que tener mucha experiencia, entonces, esto hoy en día, va a ser un valor porque se está viendo en muchos ámbitos. Por eso tenía la curiosidad de ver si en la enseñanza esto...

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! Y ellos perciben eso, perciben eso.

Bueno, has dado ejemplos y cuando hablas de las búsquedas que haces en clases por internet, los criterios que utilizas, las orientaciones, es decir, todos los pasos que me has explicado tiene una estrategia pedagógica.

PROFESORA: Muy aplicados.

PROFESOR: ¡No, claro! Sino para que pierdo el tiempo, o sea, si no me sirven...

ENTREVISTADORA: Pero hay gente que la utiliza únicamente por utilizarla.

PROFESORA: Para ponerse al día.

PROFESOR: Pero la cuestión es cómo puedo mejorar las clases que doy para que aprendan más y de forma más eficaz, y se les queden mejor los conocimientos, porque a veces el reto no es enseñarles más cosas, el problema es que lo que aprendan lo aprendan bien, y que aprendan lo esencial y lo importante, porque el tiempo es muy limitado. Entonces, el problema es cómo conseguir que esta gente tan dispersa, que les cuesta mucho mirar, aunque solo sea una pantalla, sean capaces de centrarse y sean capaces de pensar y de reflexionar sobre lo que hacen. Entonces claro, allí es

cuando buscas estrategias, y claro, evidentemente, las herramientas que les son familiares tienen la ventaja de qué de entrada, ya no hay barreras, ya las aceptan, porque obviamente les gusta, y porque disfrutan con eso.

PROFESORA: Lo tienen incorporado, es como para ti mirar la tele.

PROFESOR: Internet es simplemente eso, pero también es cierto, es que yo doy una asignatura donde la tecnología es básica, porque la asignatura es tecnológica en cierta manera, porque la fotografía ha evolucionado hacia una tecnificación muy sofisticada.

ENTREVISTADORA: Pero podrías apenas tener esta mirada de utilizar la tecnología, pero buscas recursos pedagógicos, aunque no lo sepas, buscas esos recursos pedagógicos. Es que una cosa que ellos hablaron en las discusiones es que a veces parece, porque hay que utilizar la tecnología de cualquier manera y ellos se dan cuenta de eso. Ellos tienen una reflexión madura. Por lo que me dices, creo consigues hacer ese equilibrio.

PROFESOR: Lo busco, pero si lo consigo esto ya no lo sé. Lo que sí me doy cuenta, por ejemplo, no sé... En el aula de Bellas Artes, que quizás son aulas que son específicamente para fotografía con ordenadores, cuando las instalaron, yo les pedí que pusieran una conexión, porque una cosa que va muy bien cuando explicas fotografía, es que tú conectas la cámara y pueden estar viendo lo mismo que tú, y puedes pones una foto y ven también las decisiones que vas tomando, y además puedes ir contándolo. Y luego me enteré de que no la usaba nadie más que yo, y yo pensaba: "Pues con lo bien que va", No sé... me parecía un desperdicio, ya que está instalado, ya que resulta tan pedagógico, porque se entiende mejor lo que nos explicas, ¿Por qué no usarlo? Y claro, pero eso ya cada uno... Es cierto que las clases se pueden hacer de muchas maneras. Pero yo no sé. Yo respeto mucho a todos los profesores, y una de las razones por las que he venido aquí, porque a mí me gusta mucho escuchar a los demás, en ese sentido, yo entiendo que hay muchas formas de hacer las cosas, y que la mía es una, y que no tiene porqué ser la mejor, solamente es la mía, y luego hay gente que lo hace de otras maneras.

ENTREVISTADORA: ¡Exacto! No se trata de ser la mejor o la peor, lo que a mí me ha dejado ilusionada, es que, en teoría, tú no tienes una formación pedagógica.

PROFESOR: ¡No, nada! Absolutamente nada. Soy autodidacta.

ENTREVISTADORA: Entonces... es que es una cosa que tenemos en cuenta, que hay esta necesidad de una formación pedagógica en todos los profesores especialistas.

PROFESOR: Hago un esfuerzo.

ENTREVISTADORA: Bueno voy a usar una palabra que no me gusta, por eso la voy a poner entre comillas, a lo mejor tiene la “vocación”.

PROFESOR: Sí me encanta. Yo me lo paso muy bien dando clases.

ENTREVISTADORA: ¡Qué bueno que has conseguido eso! Entonces, por ejemplo: Dolors tiene una estrategia de ser cercana de los alumnos, pasen al despacho, vamos a hablar. Son estrategias que si hubiera un espacio dónde pudiéramos todos compartir las ideas y estrategias, las gestiones de Inés, de Dolors, la tuya, la de Mariana, la de Mireia, la de Gloria, y pudiéramos incluso hacer un grupo de estudio, o un grupo de trabajo, dentro del horario de la Universidad. Porque eso también es formativo, eso es formativo.

PROFESORA: ¡Hombre! ¡Y tanto!

PROFESOR: Eso se hace por ejemplo en congresos. El año pasado pues asistí a un congreso de Docencia de Fotografía, por ejemplo, que justamente es lo que tú comentabas. Pero, además, hemos hecho una asociación de docentes de fotografía a nivel nacional, y entonces estamos empezando a crear sinergias y a buscar la manera de mejorar de que todos podamos aportar nuestra experiencia en ese campo específico, por ejemplo. Pero claro, lo hacemos nosotros a nivel individual, no a nivel

institucional, aunque todos representamos instituciones, porque es inevitable, pero es un esfuerzo que hace cada uno de nosotros, que asiste a congresos, que luego vamos al encuentro que es no sé dónde, que te pagas un billete de avión, o de tren, o lo que sea. Entonces todo esto no deja de ser un esfuerzo individual, que desde luego, sería ideal que lo pudiera integrar la propia Universidad.

PROFESORA: Es lo que decía yo: Que en la enseñanza hay mucho de voluntad propia. Muchísimo de voluntad y de esfuerzo propio y de vocación afortunadamente, porque si no estaríamos muertos. ¡No, afortunadamente! Porque, gracias a esto, la educación en la enseñanza sigue adelante porque es mucha implicación. Es decir, que hay mucho de tirar de uno mismo, entonces yo creo que allí tendría que recibir un apoyo a nivel... se tendría que recibir un apoyo a nivel institucional o más particular. Pero hay demasiado tirón personal.

PROFESOR: Demasiado sí.

PROFESORA: Demasiado, no es que ahora no tengas que hacer pero todo tú, tampoco.

PROFESORA: Y más cuando vas, cuando es una profesión que implica mucho de tu tiempo personal, porque tú te vas con muchas cosas en la cabeza, preparas, no sé qué... retrocedes, ¡Hostia, esto que ha pasado hoy como lo puedo!... y estás... entonces, es mucho tirar de ti para... y con poco tiempo para la reflexión, que creo que hace mucho tiempo para la reflexión. Entonces es para mí la queja...

PROFESOR: Y sin ayudas.

ENTREVISTADORA: Llega un fin de semana, tiene exámenes, tiene que planificar las clases, actualizar contenidos....

PROFESORA: ¡Claro!, Por eso te digo, que afortunadamente que hay gente que tiene vocación, porque si no, no se puede... no tiras con esto.

PROFESOR: ¡No, no! ¡Está claro! Aquí cuando la gente piensa que un profesor en la Universidad tiene que trabajar unas horas, que son las horas de clase, es que no saben, no tienen ni idea....

PROFESORA: Lo que hay detrás.

PROFESOR: Yo trabajo todos los días de la semana, y cuando digo todos, quiero decir también sábados y domingos. Trabajo todos los días de la semana.

PROFESORA: ¡Y yo! Porque le estás dando vueltas, y no sé qué, y ese tema... y como lo puedo...

PROFESOR: Te voy a dar un ejemplo, un no sé qué.

PROFESORA: Es mucho trabajo, es mucho trabajo, mucho... y mucha preocupación, entonces es... Yo creo que falta espacio, yo que soy mucho como de que hay que dejar un espacio para que la gente piense, yo soy muy defensora del pensamiento y de la crítica, entonces, el profesor tiene que tener un espacio para pensar, aunque sólo para pensar. Se necesita, y eso y para compartir ¡Genial!, o sea, esto sería genial poder compartir, pero si no lo puedes hacer ni con tus compañeros de aquí, si no encuentro el tiempo para reunirme con la gente.

PROFESORA: Es muy complicado encontrar ese momento.

PROFESOR: Antes lo hacían, con el tiempo, se hacían reuniones de... para empezar, se hacían las de evaluaciones, pero aparte se hacían reuniones de grupo, obviamente no te las pagaban, al principio sí, pagaban algo por hacer una reunión de áreas, por ejemplo, para poner en común materias y también para aprovechar al máximo, por ejemplo, lo que decías tú, cuando lo aplicas, entonces, resulta mucho más fácil. Si resulta que ese ejercicio de semiótica lo pueden aplicar a la asignatura de proyectos, y si las fotos que hacen conmigo, están siendo útiles.

PROFESORA: Pero necesita de una coordinación, que necesita de un tiempo para....

PROFESORA: Pero además en otras universidades, no digo ni la pública, para no... en la BAU por ejemplo, que es una competencia, es una escuela de diseño privada, o sea, para nivelar la comparación. Un director académico, un coordinador de cada especialidad, no de coordinación académico de todo. De ese Coordinador hay el jefe del departamento de Área, así posibilita que tú puedas hacer reuniones y reuniones, y pequeños grupos y grandes grupos, y tener tiempo para gestionar todo. Aquí, que quiere que le diga yo.

PROFESOR: Aquí cada vez han ido eliminando, quiero decir, que aquí había una estructura un poquito más sofisticada, pero nunca ha llegado a ser una estructura académica comparable a una Universidad, a otras universidades, pero, había algo más de estructura, pero es que cada vez han quitado a más gente.

PROFESORA: Pero si con la gente del departamento, que estoy en teoría físicamente pegado a ellos no los veo, nos lo veo,

PROFESOR: ¡Fíjate, no los ves! No coincidís

PROFESORA: O sea: Cuando.... Mireia que hemos de hablar un momento de esto, Mireia tengo que... y así voy con ella.

PROFESORA: ¡Y más!

PROFESOR: ¡Claro!, hacéis el mismo trabajo y más.

PROFESORA: ¡Es imposible! Por eso necesitas un espacio para eso, para reuniones, para hablar, para coordinar, para no sé qué... y bueno, y más, y más para pensar.

ENTREVISTADORA: Para pensar, sobre todo.

PROFESOR: Sí, por ejemplo, para hablar del contenido de los programas de asignaturas parecidas.

PROFESORA: ¡Claro! ¿Qué pasa? ¿Cómo va esto, cómo va lo otro?, lo haces, pero lo haces siempre parcheando. Y ahora tengo que empezar a pensar para el año que viene. Yo he pensado, tengo que empezar a convocar a gente, cómo ha ido esto, cómo ha ido lo otro, cómo casamos los tiempos, que ha pasado con este tiempo, cómo saco...y mirar de coordinarlo, pero esto es mucho tiempo y es mucha voluntad de la gente de que puedan venir, porque luego dependes de eso, es decir, a esta gente la tengo que convocar a horas extras porque no les entrará dentro de su horario laboral, y afortunadamente de momento, la mayoría responde, pero es muy difícil casar horarios, casar.... Entonces, si hubiera aquí un espacio de tiempo y de gente que pudieras más o menos reunirte, que es básico para mí en la educación, que no cada uno vaya por su cuenta y riesgo, esto es fundamental.

PROFESOR: Esto es fundamental.

PROFESORA: Y luego ya no te hablo de compartir como dice ella, de compartir conocimientos ya con otros departamentos, o con otra gente, o con otras instituciones, o lo que sea, porque realmente se trata de esto, de compartir experiencias y lo que está haciendo ella.

PROFESOR: Aprender, unos de otros.

PROFESORA: ¡Claro! Vas mirándote metodologías, esto así, esto asá, eso lo analizas.

PROFESOR: Y lo está haciendo a nivel personal por la crisis.

ENTREVISTADORA: Sí. Pero es un tema que me encanta igualmente, porque hay mucha tela.

Guion – Entrevistas

Historias de vida // Focus Group

El objetivo central de las entrevistas en profundidad utilizando el método Historias de Vida é obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores tales como acontecimientos vividos, creencias, valores y costumbres relacionados con el proceso.

Siendo así, hemos elegidos 4 puntos que consideramos de suma importancia en nuestra investigación y que seguramente nos dará un análisis más detallado y subjetivo acerca del tema:

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- La relación entre las competencias digitales y su desarrollo profesional docente.

Estructura/Preguntas:

- 1** - Evaluar sus competencias digitales desarrolladas hasta el momento y de qué manera están vinculadas a su desarrollo profesional. Como ha sido ese proceso de desarrollo y aprendizaje y los cambios subjetivos y concretos ocurridos en ese proceso.
- 2** - Relacionar la formación docente recibida a lo largo de la vida y los impactos de la tecnología en su formación y en su cotidiano docente.
- 3** - Los impactos de la tecnología en su Institución y en su desarrollo profesional.
- 4** - Necesidades formativas cuanto a su competencia docente pedagógica y su competencia digital.

A continuación, utilizaremos un cuestionario de preguntas abiertas que para la metodología historias de vida, así como un guion para las discusiones en *Focus group*. El objetivo central de las entrevistas en profundidad utilizando el método Historias de Vida é obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores tales como acontecimientos vividos, creencias, valores y costumbres relacionados con el proceso.

Cuestionario – Historias de Vida – Preguntas Abiertas

Guion – Entrevistas

Historias de vida // Focus Group

El objetivo central de las entrevistas en profundidad utilizando el método Historias de Vida é obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores tales como acontecimientos vividos, creencias, valores y costumbres relacionados con el proceso.

Siendo así, hemos elegidos 4 puntos que consideramos de suma importancia en nuestra investigación y que seguramente nos dará un análisis más detallado y subjetivo acerca del tema:

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- La relación entre las competencias digitales y su desarrollo profesional docente.

Preguntas:

1 - Evaluar sus competencias digitales desarrolladas hasta el momento y de qué manera están vinculadas a su desarrollo profesional. Cómo ha sido ese proceso de desarrollo y aprendizaje y los cambios subjetivos y concretos ocurridos en ese proceso.

1.1 - ¿Cómo valorarías tus competencias digitales?

1.2 ¿Cómo ha sido el proceso de adquisición de tus competencias digitales?

1.3 ¿Qué cambios has observado en tu práctica pedagógica y en tu postura profesional ocurridos a partir del aprendizaje y desarrollo de tus competencias digitales?

2 - Relacionar la formación docente recibida a lo largo de la vida y los impactos de la tecnología en su formación y en el día a día de su profesión docente.

2.1 - ¿Crees que tu formación docente, recibida a lo largo de la vida, te ha preparado para la adquisición de las competencias digitales?

2.2 ¿Cómo describirías los impactos producidos por la tecnología en tu formación y creencias?

2.3 ¿Cuáles fueron los cambios ocurridos en tu trabajo cotidiano?

3 - Los impactos de la tecnología en su Institución y en su desarrollo profesional.

3.1 - ¿Qué impactos y/o mudanzas la tecnología ha producido en la institución que trabajas?

3.2 ¿La institución estaba preparada para esos cambios?

3.3 ¿La institución ha invertido en la formación docente digital y en el desarrollo profesional de sus profesores?

3.4 ¿De qué manera esta formación docente ha contribuido para tu desarrollo profesional y tú practica pedagógica?

4 - Necesidades formativas cuanto a su competencia docente pedagógica y su competencia digital.

4.1- ¿Cuáles son tus necesidades formativas en relación con tus competencias docentes pedagógicas?

4.2-- ¿Y en relación con tus competencias digitales?

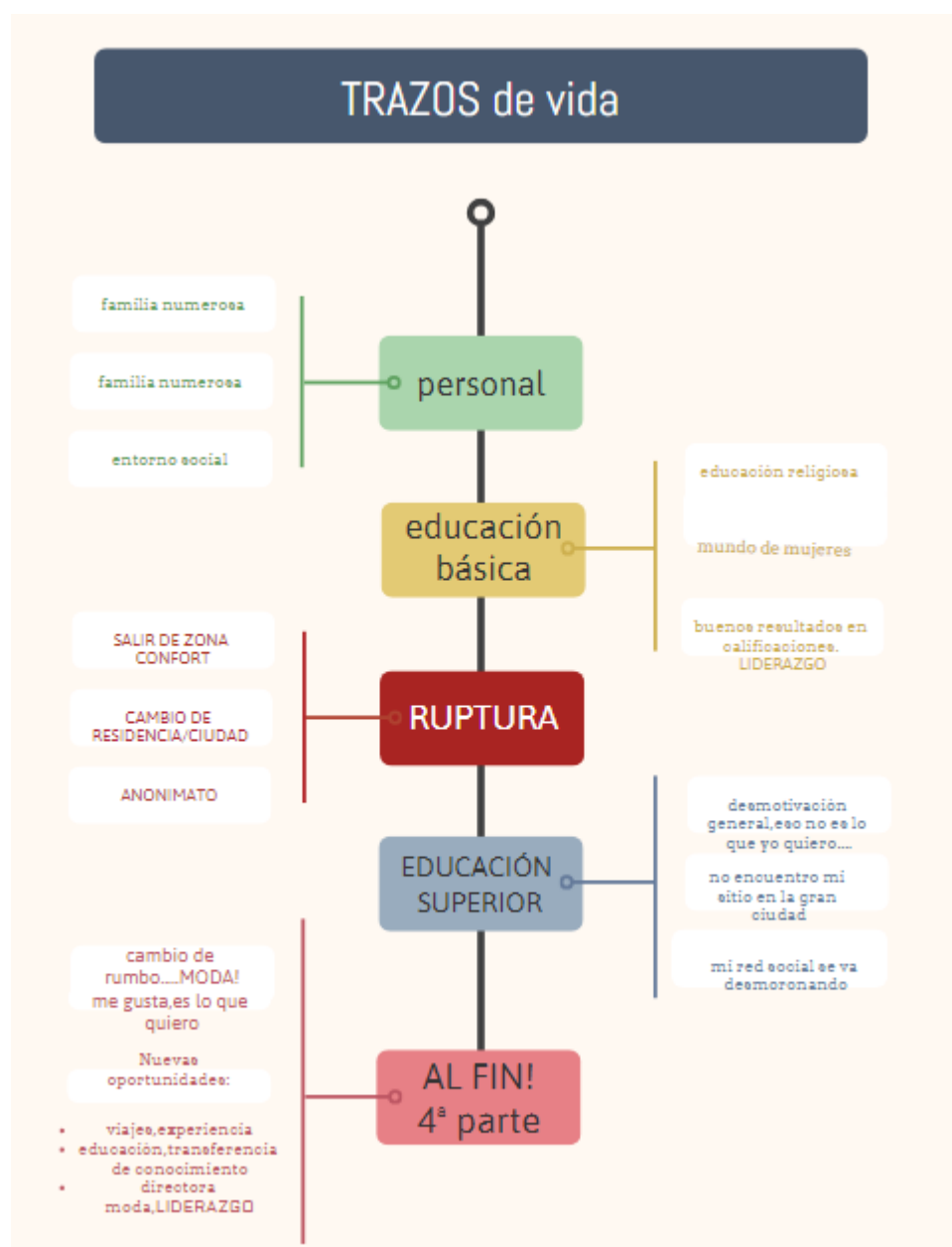
Entrevistas // Directivos:

1 - Abordar esos puntos en el ámbito institucional.

2 - ¿Qué propuestas la institución piensa?

3 – ¿Cómo valorarías las Competencias docentes digitales del profesorado?

4 – Los Proyectos Institucionales en relación con la formación docente.



Elaborado por un profesor a lo largo del proceso sistemático de recogida de información para las historias de vida, construida a partir de varias entrevistas en profundidad, donde el profesor tuvo la libertad de confeccionar y traer a la luz un material que representara su historia de vida respecto de cómo ha ido desarrollando la competencia digital en su trayectoria docente.

Cuestionario de Detección de Necesidades de Formación Continua sobre la Competencia Digital del Profesorado Universitario para su desarrollo profesional

Febrero, 2017.

Estimado/a profesor/a, mi nombre es Isamélia Santos y trabajé durante muchos años como profesora y formadora en distintas universidades en Brasil. Actualmente soy estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona y estoy realizando una investigación acerca de la adquisición de las competencias docentes digitales para el desarrollo profesional del profesorado universitario, así como la formación continua necesaria para ese proceso. La finalidad de este cuestionario es detectar las necesidades de formación continua del profesorado sobre dicha competencia, que nos oriente para la construcción del mapa de competencias digitales del profesorado y, posteriormente, el diseño de una propuesta de formación. La información que usted nos proporcione será de gran utilidad para la investigación, por lo que sus fines son exclusivamente académicos y de investigación. Su respuesta será anónima y sus datos serán confidenciales.

El cuestionario se estructura en tres partes, la primera corresponde a los datos generales; la segunda a la formación recibida hasta el momento y la experiencia docente; y la tercera, a las competencias asociadas a la Competencia Digital del Profesorado para la Sociedad del Conocimiento. Le rogamos que responda a todas las preguntas; el tiempo aproximado para la contestación de todo el cuestionario es de 30-40 minutos.

Muchas gracias por su colaboración

I. Datos Generales

1. Edad: años

2. Género: ☐ Mujer ☐ Hombre

3. Departamento Académico / Área:

4. Puesto y/o roles que desempeña en la institución (seleccione más de uno si es el caso):

a. Profesor/a universitario/a

☐

b. Director/a de División Académica

☐

c. Profesor/a de formación continua

☐

d. Jefe/a de Departamento

☐

e. Profesor/a-Tutor/a virtual

☐

f. Director/a de carrera

☐

g. Investigador/a

☐

h. Administrativo/a

☐

i. Responsable de Cursos Especiales de Formación

☐

j. Jefe/a de laboratorios

☐

Otros (por favor especifique):

5. Trabaja en la institución: a. Tiempo completo ☐ b. Medio tiempo ☐ c. Tiempo parcial ☐

II. Formación y Experiencia Docente

6. Formación inicial recibida hasta el momento:

	Nombre de la titulación	Presencial	Virtual	Mixta	En curso	% Superado	Titulado/a
1.-Diplomado:		☐	☐	☐	☐		☐
2.- Carrera técnica:		☐	☐	☐	☐		☐
3.- Licenciatura:		☐	☐	☐	☐		☐
4.- Maestría:		☐	☐	☐	☐		☐
5.- Doctorado:		☐	☐	☐	☐		☐
6.- Otros (por favor especifique):		☐	☐	☐	☐		☐
		☐	☐	☐	☐		☐

7. Formación continua desarrollada hasta el momento en áreas como pedagogía, didáctica, metodologías de enseñanza-aprendizaje, tecnología educativa, teorías sobre el aprendizaje, medios y TIC:

Nombre del curso/programa	Institución / Organismo	Presencial	Virtual	Mixta	Duración aprox. hrs.
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	
		☐	☐	☐	

8. Experiencia docente:

Años	Etapas/Nivel educativo	Presencial	Virtual	Mixta
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐

9. ¿Qué otro tipo de formación considera que necesita para desarrollar adecuadamente su profesión docente y por qué?

[illegible]

En la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC1_P.5. Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.6. Diseño materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_P.7. Exploro nuevas metodologías y estrategias didácticas para aplicar las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje presencial y/o virtual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.1. Exploro críticamente nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento, para contribuir a la potenciación del aprendizaje y creatividad en los alumnos para la generación del conocimiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.2. Construyo experiencias de aprendizaje innovadoras incorporando pertinentemente recursos y sistemas tecnológicos complejos para la creación y difusión cooperativa del conocimiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.3. Diseño y desarrollo materiales de aprendizaje innovadores con la participación de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC1_GC.4. Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita en la <i>Planificación y diseño de experiencias de aprendizaje</i> ?										

En el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y/o en red...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC2_B.1. Gestiono experiencias creativas de aprendizaje en entornos presenciales con apoyo de las herramientas digitales básicas para motivar y guiar el aprendizaje de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_B.2. Utilizo las metodologías de enseñanza – aprendizaje que conozco hasta el momento, para integrar las herramientas digitales básicas en los momentos adecuados del acto didáctico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_B.3. Fomento la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las herramientas digitales básicas de comunicación y colaboración digital.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_B.4. Gestiono los proyectos de investigación y trabajos de los alumnos con el apoyo de las herramientas digitales básicas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_P.1. Gestiono ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje, que permitan a los alumnos resolver situaciones complejas ya sea simuladas o de la realidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_P.2. Adapto estratégica y metodológicamente herramientas digitales y materiales de aprendizaje más complejos, para su utilización en los momentos adecuados del acto didáctico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y/o en red...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC2_P.3. Conduzco los proyectos de investigación y las experiencias de los alumnos a través de casos o problemas simulados o reales, con el apoyo de herramientas digitales avanzadas y de trabajo colaborativo en red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_P.4. Fomento la comunicación, la reflexión crítica y el liderazgo de los alumnos usando herramientas de comunicación y trabajo colaborativo en red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.1. Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.2. Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.3. Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC2_GC.4. Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita en el <i>Desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas</i> ?										

En cuanto a la orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC3_P.2. Tutorizo los procesos de aprendizaje y de comunicación de los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje, cediendo el control al alumno cuando éste es capaz de asumirlo y recuperando el papel de guía cuando así lo precise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_P.3. Conduzco la participación y las interacciones de los alumnos con los contenidos, los materiales de aprendizaje, los compañeros, otras personas y expertos en red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_P.4. Proveo a los alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_GC.1. Modelo el pensamiento creativo e innovador impulsando a los alumnos a que participen y se impliquen activamente en la planeación, desarrollo y resolución de situaciones o problemas de la realidad social con el apoyo de las TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_GC.2. Analizo colaborativamente con alumnos y expertos a través de la red, el contexto social actual y sus problemáticas específicas para orientar las reflexiones y los procesos de construcción del conocimiento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC3_GC.3. Apoyo el proceso de reflexión de los alumnos cuando se enfrentan a la evaluación externa proveniente de su participación en proyectos de la realidad social.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita para la <i>Orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento</i> ?										

En la gestión de mi crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC...		Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC4_B.1.	Hago uso de las TIC, especialmente en la adquisición de conocimientos complementarios sobre mis asignaturas y sobre pedagogía-didáctica, que contribuyan a mi propio desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_B.2.	Utilizo las herramientas tecnológicas básicas de gestión académica en los ámbitos profesionales habituales para apoyar mi desempeño profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_B.3.	Participo en propuestas de formación básica en/con TIC para el mejoramiento de mi actividad profesional habitual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_B.4.	Valoro la importancia y la necesidad del aprendizaje permanente en diversos ámbitos y en TIC para el mejoramiento de mi desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_P.1.	Me comunico activamente y comparto el conocimiento con mis alumnos y otros expertos o personas a través de la red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_P.2.	Participo continuamente en diversas propuestas y modalidades de formación en/con TIC ajustadas a mis necesidades y al plan personal de desarrollo profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_P.3.	Me comprometo con el aprendizaje a lo largo de la vida para el mejoramiento constante de mi desarrollo profesional y personal, procurando integrar los últimos avances científicos y tecnológicos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

En la gestión de mi crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC...	Dominio Actual -+.					Necesidad de Dominio -+.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC4_GC.1. Creo mis propias redes sociales, de aprendizaje, de trabajo y personales a través de la red y lo promuevo en mis alumnos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_GC.2. Potencio la exploración activa de nuevas formas de crecimiento y desarrollo profesional con otras personas a través de redes sociales y profesionales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC4_GC.3. Creo mis propias propuestas y modalidades de formación para el desarrollo y crecimiento profesional de otros profesionales a través de la red y las TIC.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita para la <i>Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC</i> ?										

En la investigación, desarrollo e innovación pedagógica con TIC y para el uso de las TIC en educación...	Dominio Actual -+.					Necesidad de Dominio -+.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC5_B.1. Consulto información relevante a través de las herramientas digitales básicas para el desarrollo de mis actividades profesionales cotidianas de docencia, investigación y gestión.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_B.2. Reflexiono sobre la práctica, acerca de los beneficios de la utilización de las herramientas digitales básicas en las experiencias educativas presenciales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_B.3. Participo en proyectos de investigación con apoyo de las herramientas digitales básicas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.1. Diseño, desarrollo y evalúo proyectos de investigación e innovación con/para las TIC orientados a la mejora de la práctica profesional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.2. Investigo y aplico reflexivamente, sobre y en la práctica, las posibilidades y beneficios reales de las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje presencial y virtual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.3. Reflexiono constructivamente a través de redes con otros profesores o profesionales expertos, para compartir y debatir sobre el conocimiento didáctico-pedagógico, el conocimiento de la profesión y el contexto social local y global sobre el que actuamos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_P.4. Difundo el conocimiento a través mi participación en seminarios, congresos, foros de debates y diversas actividades presenciales y virtuales a través de la red.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_GC.1. Propicio la construcción colaborativa del conocimiento comprometiéndome en el aprendizaje con alumnos, colegas y otros en ambientes presenciales y virtuales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_GC.2. Participo en la construcción del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos educativos con apoyo de las herramientas digitales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC5_GC.3. Creo redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita para la <i>Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC</i> ?										

Respecto al medio ambiente, la salud y la seguridad laboral con el uso de las TIC en la profesión docente...	Dominio Actual -+					Necesidad de Dominio -+				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
UC7_P.3. Conozco y aplico las normas básicas de seguridad alrededor de las TIC para prevenir riesgos y afecciones de salud en mi práctica docente en general.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC7_GC.1. Desarrollo estrategias innovadoras para la utilización de las TIC que impacten positivamente en el medio ambiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
UC7_GC.2. Orinto la generación del conocimiento para la utilización racional y segura de las TIC en la preservación y mejoramiento del medio ambiente y de las condiciones de salud en la profesión docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué otras competencias considera que necesita respecto al <i>Medio ambiente, salud y seguridad laboral con el uso de las TIC</i>?										

Comentarios

Gracias nuevamente por su colaboración

Contacto con la investigadora: isacarvalho27@gmail.com

Cuestionario de Investigación

Población: Profesores de Educación Superior en Catalunya

Número de participantes:

El cuestionario tendrá como objetivo obtener el máximo de informaciones acerca de los puntos listados a continuación.

1º Bloque

- Datos de identificación
- Perfil digital del profesor universitario
 - Formación docente inicial
 - Formación docente continúa
 - Formación /Competencia digital

2º Bloque

- Competencia Digital – Nivel de dominio actual

3º Bloque (Preguntas abiertas)

- Desarrollo profesional
 - Identidad profesional (Cuales los impactos ocurridos en tu identidad profesional con la llegada de la tecnología)
- Las TICs y el desarrollo profesional
 - Uso reflexivo y crítico
 - Estrategias pedagógicas

Guión – Entrevistas

Historias de vida // Focus Group

El objetivo central de las entrevistas en profundidad utilizando el método Historias de Vida é obtener una información más clara, personalizada y subjetiva de los profesores tales como acontecimientos vividos, creencias, valores y costumbres relacionados con el proceso.

Siendo así, hemos elegidos 4 puntos que consideramos de suma importancia en nuestra investigación y que seguramente nos dará un análisis más detallado y subjetivo acerca del tema:

- Analizar el recogido de su actuación profesional, formación, así como su desarrollo docente y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiones, motivaciones y resistencias respecto a las TICs.
- Desarrollo de las competencias digitales en su actuación profesional.
- La relación entre las competencias digitales y su desarrollo profesional docente.

Estructura/Preguntas:

- 1** - Evaluar sus competencias digitales desarrolladas hasta el momento y de qué manera están vinculadas a su desarrollo profesional. Como ha sido ese proceso de desarrollo y aprendizaje y los cambios subjetivos y concretos ocurridos en ese proceso.
- 2** - Relacionar la formación docente recibida a lo largo de la vida y los impactos de la tecnología en su formación y en su cotidiano docente.
- 3** - Los impactos de la tecnología en su Institución y en su desarrollo profesional.
- 4** - Necesidades formativas cuanto a su competencia docente pedagógica y su competencia digital.

Dispositivo de recogida de información

Objetivos	Necesidad de información	Instrumentos			Fuentes de Información	
Generales/ Específicos	Variables/ Indicadores	Cuantitativo	Hist. vida	Focus Group	Profesores	Directores Responsables
1- Analizar el proceso de adquisición de las competencias digitales.	- Entorno profesional.	X	X	X	X	X
	- Formación pedagógica/ académica.	X				
	- Comunidad escolar.				X	X
	- Proyecto pedagógico de la institución.				X	X
	- Relaciones interpersonales en la institución de trabajo.			X	X	X
	- Nivel de dominio de las competencias digitales /Escala de 1 a 5 (mínimo /máximo)	X		X	X	

	- Formación Inicial:		X	X	X	
	- Formación pedagógica o específica de alguna área.					
	- Adquisición de las competencias docentes básicas.		X	X	X	
	- Formación Continúa:					
	- La institución ofrece formación continua o ha buscado su propia formación.		X	X	X	X
	- La formación continua añade valor a su desarrollo y experiencia profesional.		X	X	X	X
	- Experiencia profesional:					
	- Utilización de la tecnología a lo largo de su recorrido profesional.	X	X	X	X	
	- Experiencias positivas y/o negativas con la Tecnología.	X	X	X	X	

	- Desarrollo profesional:					
	- Identidad profesional	X	X		X	
	- Los impactos ocurridos en la identidad profesional del profesor con la llegada de la tecnología.	X	X		X	
	- Desafíos y motivaciones	X	X	X	X	
2- Identificar las necesidades formativas de los docentes		X	X	X	X	
- Analizar el perfil docente digital actual.	- El análisis nos posibilitará conocer el perfil docente actual y establecer los puntos imprescindibles para formular un perfil docente “ideal”.	X		X	X	
- Establecer las necesidades formativas	-Las necesidades formativas serán identificadas a partir del estudio y análisis de ambos perfiles, considerando las demandas de la institución, su equipo directivo y el	X			X	X

	entorno elegido.					
- Formular un perfil docente digital ideal.	- Tras el análisis del perfil docente actual y sus necesidades formativas, podremos establecer un posible modelo de perfil docente digital.	X			X	X
3 – Elaborar una propuesta de formación docente enfocando el desarrollo profesional y la adquisición de las competencias digitales. - Reuniones de tutoría - Reuniones con expertos del tema - Revisión de Propuestas de formación con y sin éxito -	- Lectura y análisis de todos los cuestionarios, identificando las necesidades formativas del profesorado y los puntos relevantes para la elaboración de un Plan de Formación.	X			X	
	- Transcripción de las entrevistas acerca de la Historia de vida de los profesores, seleccionando los aspectos subjetivos que añaden valor, las experiencias relevantes y similares entre ellos y las demandas más comunes entre los profesores.		X		X	

	- Análisis de las entrevistas con Directivos y responsables por las instituciones educativas estudiadas.					X
	- Análisis de las discusiones y temas abordados en Focus Grup. - Analizar y listar los puntos relevantes e importantes que deberán ser considerados en la elaboración del tema.			X	X	