

Autovaloración de competencias docentes para la enseñanza a distancia en educación primaria. El caso de Navojoa, Álamos y Etchojoa.

Self-assessment of teaching competencies for distance learning in elementary education. A case study of Navojoa, Álamos and Etchojoa.

José Francisco Acuña Esquer¹
Emigdio Germán Martínez Vázquez²
Rubayyath Gildebarido Escamilla Flores³
Julio César Pérez Mercado⁴

Recibido: 14/02/2022

Aceptado: 19/04/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.604>



Resumen

El objetivo de este estudio es identificar el nivel de aplicación de las competencias docentes en la enseñanza a distancia durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Se aplicó un cuestionario en el que el profesional de la educación del sur del estado de Sonora, México, hizo la autovaloración de sus competencias al desarrollar actividades con sus estudiantes. Se siguió un enfoque de tipo cuantitativo con alcance descriptivo; los hallazgos muestran las competencias docentes para promover los aprendizajes, el conocimiento del trabajo a distancia y la brecha digital de los maestros encuestados, así como el apoyo por parte de los padres de familia para desarrollar el trabajo a distancia.

Palabras clave

Educación a distancia, educación básica, competencias profesionales, tecnologías de la información y la comunicación, trabajo docente

Abstract

The aim of this research is to identify the level of teaching competencies that were applied in distance teaching during confinement due to COVID-19 pandemic. A questionnaire was applied in which educational professionals from the southern part of Sonora Mexico, self-assessed their competencies while performing their activities with their students. A quantitative approach with a descriptive scope was followed; findings show teaching competencies which promote learning, knowledge of distance education, and the digital divide of surveyed teachers, as well as the support given by parents to develop distance-based assignments.

Keywords

Distance education, elementary education, professional competencies, Information and Communication Technologies, teaching assignments

Introducción

Las actividades docentes han tenido cambios a lo largo del tiempo. Así, el profesional de la educación ha tomado diversas posturas. Salas (2005) hizo un análisis de la aportación de LaFrancesco (2004) en el que se advierte un cambio generacional cada 25 años, identificando que la visión del docente ante sus responsabilidades se transforma; el estudio abarca desde 1903, con la figura de un profesor que dice, un maestro que explica, un docente que demuestra, un educador que construye, hasta el 2000, en el que presenta a un mediador que transforma. Los tiempos actuales y, por ende, la educación, se han visto sacudidos por el confinamiento que trajo consigo la pandemia por COVID-19, acontecimiento que requirió de ese docente líder y transformador propuesto, de tal manera que sea competente al orientar su trabajo hacia la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes a su cargo, incluso en la distancia obligada por el citado aislamiento.

En los tiempos actuales, son necesarias competencias profesionales para desenvolverse en el sistema educativo de forma oportuna; dicho requerimiento se agudiza en este ya prolongado periodo de confinamiento. A tenor, se han elaborado estudios que versan sobre la educación a distancia: Baptista et. al. (2020) presentaron la “Encuesta Nacional a Docentes ante COVID-19. Retos para la educación a distancia”, en la cual se describen las herramientas digitales orientadas a dar una atención ininterrumpida. Estrada y Mamani (2021) desarrollaron el estudio “Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular”, señalando que la competencia digital de la mayoría de docentes se encuentra parcialmente desarrollada, al tiempo que se determinan algunas variables que se asocian significativamente a la competencia digital de los docentes. Ante esto, nos preguntamos: ¿cuáles competencias utilizan los docentes del sur de Sonora, en la enseñanza a distancia? El presente estudio tiene como objetivo identificar el nivel de aplicación de las competencias docentes en la enseñanza a distancia durante el confinamiento.

Revisión de la literatura

Competencias docentes

Los diferentes planes de estudio de educación básica en México, desde 2004, iniciando con educación preescolar, hasta llegar a 2017 con los aprendizajes clave para la educación integral, han estado enmarcados por el enfoque por competencias. El plan de estudios 2009 para primaria plantea la articulación de la educación básica y establece: “lo importante es garantizar una relación congruente entre el desarrollo de los campos formativos, la enseñanza de los contenidos y el manejo de las nuevas TIC;

así como asegurar en los maestros las competencias necesarias para su aprovechamiento pedagógico” (SEP, 2008, p. 34).

El plan de estudios 2011 establece la necesidad de la habilitación de los profesionales de la educación en el uso de las tecnologías con base en una estrategia de acompañamiento que incluye la capacitación y certificación de las competencias digitales docentes con una Norma Técnica de Competencia Laboral, desarrollada en conjunto con distintas direcciones y consejos especializados en la materia (SEP, 2011). Con esta acción queda establecida la importancia de que los docentes contaran con la certificación de sus competencias digitales, así como la directriz a seguir para cerrar esa brecha.

El plan y programas de estudios para educación básica 2017 cita la obra de Phillipe Perrenoud, *Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje* (2007), apuntando que “para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos” (SEP, 2017, p. 120); se advierte aquí una competencia de la labor magisterial tomando al docente como promotor de aprendizajes que coadyuven en el crecimiento integral de sus alumnos en espacios meramente formativos.

La formación inicial de licenciados en Educación Primaria en México ha estado centrada en el enfoque por competencias desde hace décadas. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 ya advertía la necesidad de fortalecer las competencias de sus egresados, toda vez que los enfoques y contenidos de la reforma de educación básica de 1993 demandaban “competencias profesionales que no [eran] adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984” (SEP, 2002, p. 20). Asimismo, su apartado II. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, enuncia: “las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos”; aunque no expresa abiertamente un enfoque por competencias, la directriz hacia su fortalecimiento se encuentra en el discurso.

Por su parte, el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa, entendiendo a las competencias como:

[El] desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (Gobierno de México, 2021a, párr. 9).

Para consolidar la tesis de que, mediante el fortalecimiento y despliegue de las competencias los docentes tendrán mejores y más va-

riadas estrategias en la solución de problemas y la toma de decisiones, el Plan de estudios sostiene que el desarrollo de éstas ofrece garantías para que los aprendizajes escolares sean pertinentes y permanentes; a tenor, “en el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes” (Gobierno de México, 2021b, párr. 12).

El Plan 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria comparte el fundamento epistémico del plan 2012; así, desde los principios filosóficos que dan origen a estos planes de estudio, “permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica” (Gobierno de México, 2021b, párr. 12), es decir, se hace patente la función de los profesionales de la educación en razón de sus conocimientos y experiencias en la mediación de los saberes de las y los estudiantes que les son asignados.

Perrenoud (2007, p. 6) argumenta que “la profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias [...] o por el énfasis de competencias reconocidas”, por ello la necesidad de considerar al aprendizaje y la formación continua como una oportunidad (obligación) ante las distintas acciones que la misma profesión impone y trae consigo, a sabiendas de que “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores” (Perrenoud, 1996, citado en Perrenoud, 2007, p. 4).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con la Unidad del Sistema de Carrera para Maestras y Maestros (USICAMM), establecieron los “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP, 2020), y sostienen que:

Quienes desempeñen dichas tareas [docente, técnico docente de asesoría técnica pedagógica, de dirección o supervisión de la educación básica] deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales (LGSMCC, citado en SEP, 2020, p. 10).

En el documento citado se establecen los dominios de los profesionales de la educación, a saber: i) una maestra(o) que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; ii) una maestra(o) que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia; iii) una maestra(o) que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes; y iv) una maestra(o) que participa y colabora en la transformación y mejora de la

escuela y la comunidad (SEP, 2020). En éstos se incluyen criterios e indicadores deseables en el ejercicio de la docencia que pueden asumirse como competencias profesionales propias del magisterio.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su conciliación con el magisterio

Mariano Fernández (2018) responde a la pregunta ¿qué es tecnología?, argumentando que es “todo lo que nos extiende, nos permite ir más allá de nuestros dedos, nuestros ojos y nuestras orejas” (p. 104). Asimismo, presenta una serie de hechos de resistencia a los cambios que se han presentado en la sociedad a lo largo del tiempo, incluso con la llegada de la imprenta. Si la tecnología nos extiende y nos ayuda en distintas actividades en tiempos más cortos, ¿por qué se presenta este temor de muchos docentes de que las tecnologías lleguen a la enseñanza, tal como si fueran un rival o un sustituto jurado en relación con las actividades didácticas? Joan Dean estima que “parece probable que la tecnología mejore el rol del maestro más que usurparlo, dejándolo libre para llevar a cabo tareas educativas más importantes y aportando más tiempo para ocuparse de los niños individualmente” (1993, p. 59); en este sentido, el autor ya veía un aliado en la labor docente, más que un enemigo que lo llevaría inexorablemente al retiro de sus funciones.

En la actualidad, la tecnología ya no luce como un obstáculo para el magisterio, se ha vuelto parte de la vida cotidiana y permeado en la vida profesional; tiene cada vez más presencia en las aulas y en los diferentes procesos educativos. Godina (2010, p. 32) sostiene que “las TIC, al igual que muchas otras soluciones basadas en tecnología creadas en la historia de la humanidad, no son sino herramientas que pueden servir a diversos propósitos”. Como herramientas, los docentes tienen el llamado ante sí para aprovecharlas en su beneficio profesional y en el de los aprendizajes de sus alumnos.

Educación a distancia, la invitada que llegó para quedarse

La Secretaría de Educación Pública anunció en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 2020, el Acuerdo 02/03/2020, mediante el cual se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos con la finalidad de salvaguardar la salud de los estudiantes y sus familias (DOF, 2020). Desde entonces, los espacios escolares se cerraron, dando paso a nivel mundial, por parte del profesorado, a una serie de acciones que les permitieron seguir atendiendo a la población estudiantil, ahora en la modalidad a distancia.

Pero la educación a distancia ya había tenido su aparición tiempo atrás; Fernando Mortera expresa que “desde principios de los años 90 del siglo pasado (XX), ha tenido influencia en todos los niveles de la educación, especialmente en las instituciones de educación superior” (2010, p. 23). Más atrás aún está el esfuerzo del gobierno de México por apoyar a las zonas rurales con la implantación del modelo de Telesecundarias:

La Telesecundaria es un modelo de enseñanza que combina la educación a distancia con la educación presencial [...] mediante transmisiones televisivas, beneficiando principalmente a estudiantes en zonas rurales, de difícil acceso o con baja concentración demográfica como una alternativa a las necesidades de cobertura educativa de nuestro país (Gobierno de México, 2020, párr. 4).

En la actualidad, la educación a distancia está estrechamente relacionada con la tecnología y medios existentes; en ese orden de ideas, “el matrimonio de la educación a distancia, la tecnología de la información y las telecomunicaciones, dentro de una nueva y poderosa estructura educativa, ha servido de catalisis para un cambio en el paradigma de la educación” (Cyrs, 1997, citado en Mortera, 2010, p. 23), cambio que, como ya se mencionó, fue radical para muchos docentes, padres de familia y estudiantes, que veían en las clases presenciales un espacio inamovible.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque de tipo cuantitativo con alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); describe las situaciones, los fenómenos o los eventos que nos interesan, midiendo y evidenciando sus características, en este caso, las competencias docentes en el proceso educativo en la educación a distancia. Se utilizó un diseño no experimental, donde no se manipulan las variables ni se construyen situaciones, sino que se observan las ya existentes para poder realizar un mejor análisis. Mertens (2005) señala que “la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o deben ser manipuladas o resulta complicado hacerlo”. Presenta una cohorte de investigación de tipo transversal (Hernández et al., 2014), en este caso, la aplicación de los instrumentos se hizo de diciembre de 2020 a febrero de 2021 para su posterior análisis.

Hipótesis

Hipótesis de investigación: las competencias docentes de los maestros de educación primaria se aplican de forma significativa para la mejora del aprendizaje en la enseñanza a distancia.

Hipótesis nula: las competencias docentes de los maestros de educación primaria no se aplican de forma significativa para la mejora del aprendizaje en la enseñanza a distancia.

Participantes

El universo de trabajo fueron todos los docentes en servicio del nivel educativo primaria de los municipios de Navojoa, Álamos y Etchojoa, Sonora, con un muestreo de tipo no probabilístico. Las principales características de los sujetos se mencionan a continuación. Participaron 252 docentes (52.6% mujeres y 47.4% varones); 55.16% de los docentes cuenta con 0 a 10 años de servicio, 24.21% de 10 a 20 años de servicio y 20.63% tiene más de 20 años

de servicio. Además, 70.24% es egresado de una escuela normal y 29.76% de una universidad con carrera afín a la educación; por último, relativo al nivel académico, 25.79% de los docentes no tiene licenciatura, 45.63% cuenta con licenciatura, 27.78% tiene el grado de maestría y 0.79% doctorado.

Instrumento

Los datos se recolectaron mediante la encuesta Desempeño profesional de docentes en servicio de educación obligatoria durante el confinamiento por COVID-19; el instrumento fue un cuestionario con escala tipo Likert desarrollado mediante formularios electrónicos de Google, donde se especifica un conjunto de ítems con respecto a sus competencias docentes en el proceso educativo a distancia durante el confinamiento por COVID-19. Para efectos de esta investigación, se seleccionaron 33 ítems del instrumento original. El proceso de validez lo realizó la Red de Estudios Latinoamericanos de Educación Normal (RELEN) con pares especializados en la disciplina, por lo cual es viable aplicar a los sujetos del estudio.

Procedimiento

Se envió, vía WhatsApp, la liga de acceso al formulario de Google, explicando al maestro la forma de llenado del instrumento, así como su confidencialidad. Una vez que se aceptaba contestar la encuesta, se proporcionaba un número de folio para control interno, previa indicación de que escribieran nombre completo y correo electrónico de la persona que solicitaba el llenado del instrumento; después se procesaron los datos con estadística descriptiva en tablas de frecuencia y gráficos para su análisis e interpretación.

Resultados

A continuación, se muestran los datos obtenidos del instrumento aplicado. Cabe resaltar que en las Figuras 1.1, 1.3 y 1.5 se presentan los enunciados incompletos por su extensión, pero se incluye la oración completa en la interpretación de cada figura.

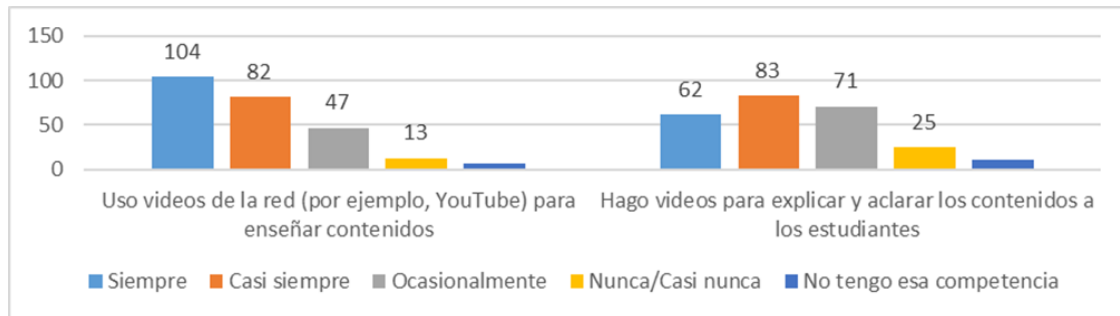
En la Figura 1.1 se observan competencias relacionadas con organizar y animar situaciones de aprendizaje. De los 252 sujetos, 50.79% siempre hace uso de estrategias para el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los estudiantes como medio para el aprendizaje, 38.49% responde que casi siempre lo hace. Al planteamiento sobre Uso recursos y medios didácticos considerando el contexto y características de los estudiantes, los participantes eligieron siempre, con 63.09%, y casi siempre con 29.76%. En la competencia Preparo juegos, análisis de texto, talleres, aprendizaje basado en casos o en problemas como estrategia de enseñanza, 44.04% casi siempre lo hace; 30.36%, siempre. Al cuestionar sobre la competencia Uso como guía de mi práctica una enseñanza basada en el humanismo, actividades planificadas para un aprendizaje activo o hago adecuaciones a los contenidos para los alumnos con rezago, 91.66% determina usarla siempre y casi siempre.

Asimismo, 149 docentes participantes siempre realizan diagnósticos antes de plantear las actividades de aprendizaje a fin de conocer las necesidades y condiciones de los estudiantes, obteniendo un porcentaje alto, de 61.11%; por otra parte, 30.55% lo realiza casi siempre. En la competencia Transfero eficientemente a modalidad virtual el conocimiento teórico que tenía diseñado para presencial, 44.04% siempre lo hace, en tanto que 41.66% declara que casi siempre. Además, 71.03% contestó siempre a Selecciono los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio para el logro de los propósitos educativos; en contraparte, 5.55% establece que nunca o casi nunca lo hace.

Figura 1.1
Competencias relacionadas con organizar y animar situaciones de aprendizaje

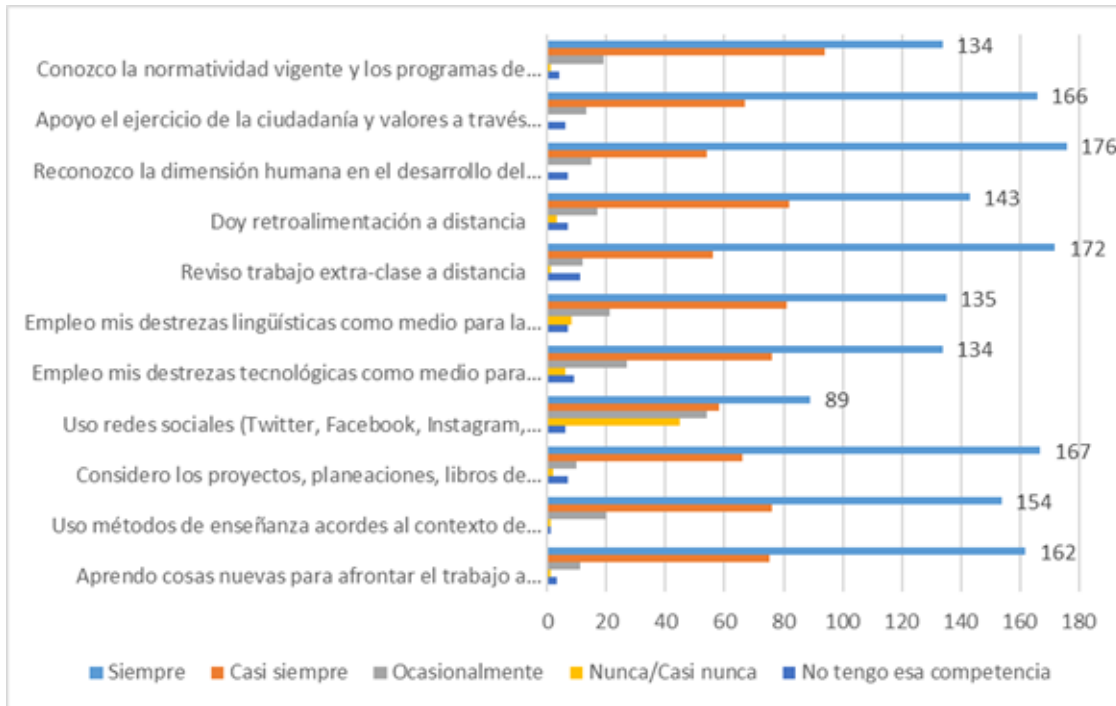


Figura 1.2
Competencias docentes relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación



La Figura 1.2 presenta competencias referidas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En Uso videos de la red (por ejemplo, YouTube) para enseñar contenidos sólo 41.26% opinó que siempre los usa y 32.53% que casi siempre lo hace. A su vez, en Hago videos para explicar y aclarar los contenidos a los estudiantes, se encontró que casi siempre y ocasionalmente son las más recurrentes, con 32.93 y 28.17%, respectivamente.

Figura 1.3
Competencias docentes relacionadas con el trabajo a distancia

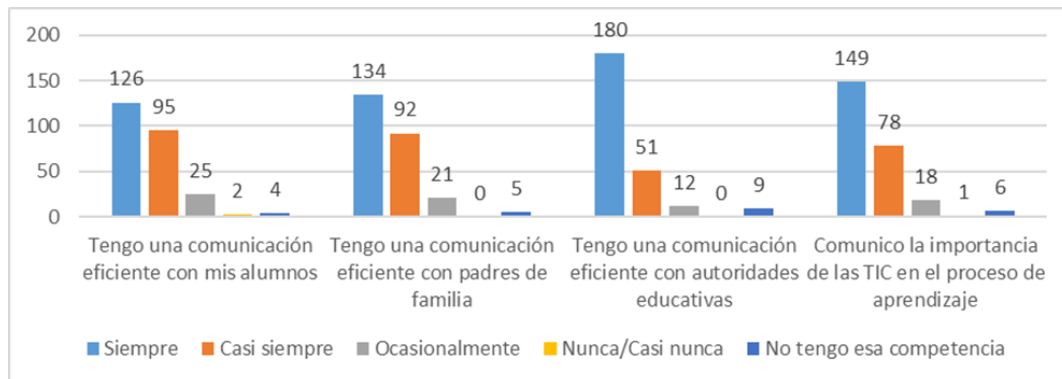


La Figura 1.3 presenta las competencias docentes relacionadas con la educación a distancia. Conozco la normatividad vigente y los programas de estudio para favorecer el aprendizaje a distancia” siempre se observa con 53.17% de los casos y casi siempre en 37.30%. En cuanto al Apoyo el ejercicio de la ciudadanía y valores a través del trabajo a distancia, 65.87% siempre la aplica y 26.58% casi siempre lo hace. Reconozco la dimensión humana en el desarrollo del trabajo a distancia tuvo 69.84% de menciones en siempre y 21.42% en casi siempre. Por otra parte, 56.74% siempre da retroalimentación de los temas tratados a distancia, en tanto que 32.53% lo realiza casi siempre. La competencia Reviso trabajo extra-clase a distancia tuvo 68.25% de menciones en siempre, mientras que alcanzó 22.22% en casi siempre.

Se observa un alto dominio de la competencia Empleo mis destrezas lingüísticas como medio para la enseñanza a distancia”, debido a que 53.57% opinó que siempre la usa y 32.14% casi siempre. Empleo mis destrezas tecnológicas como medio para la enseñanza a distancia tiene 53.17% en siempre y 30.15% en casi siempre. El Uso de redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, entre otras) como herramientas para la enseñanza a distancia obtuvo respuestas de siempre (35.31%), casi siempre (23.01%) y nunca o casi nunca las usa (17.85%). Asimismo, 67.19% expresa que siempre pone en práctica la competencia Considero los proyectos, planeaciones, libros de texto y contenidos de los cuadernillos para desarrollar el aprendizaje a distancia, frente a 26.19% que casi siempre la usa.

Sobre el ítem Uso métodos de enseñanza acordes al contexto de educación a distancia, la opción siempre alcanzó 61.11% y casi siempre 30.15%; por otra parte, 64.28% de los docentes determinó que siempre Aprende cosas nuevas para afrontar el trabajo a distancia, en contraste con 1.19%, equivalente a tres docentes, que mencionaron no tenerla.

Figura 1.4
Competencias docentes relacionadas con la comunicación con la comunidad



En la Figura 1.4 se destacan las competencias docentes referentes a la comunicación. Se cuestionó sobre la competencia Tengo una comunicación eficiente con mis alumnos, que alcanzó 50% de respuestas en la opción siempre, en tanto que 37.69% expresó que casi siempre la aplica. Ante la competencia Tengo una comunicación eficiente con padres de familia, 53.17% de los participantes expresó que siempre la tienen; a su vez, 36.5% la tiene casi siempre. En la competencia Tengo una comunicación eficiente con autoridades educativas la gran mayoría expresa que siempre (71.42%) y casi siempre (20.23%) la tiene. Para finalizar, se cuestiona sobre la competencia Comunico la importancia de las TIC en el proceso de aprendizaje, teniendo que 59.12% siempre tiene dicha competencia, en tanto 30.95% la aplica casi siempre.

La Figura 1.5 muestra los resultados de la autovaloración de los docentes en relación con sus competencias para la formación socioemocional. En lo que respecta a la competencia Promuevo la regulación emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 57.56% siempre la realiza y 32.53% casi siempre lo hace. Por otra parte, 63.09% siempre despliega la competencia Promuevo la comunicación asertiva de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, y 26.58% casi siempre lo hace. Por lo que se refiere a la competencia Promuevo la asertividad de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 61.9% de los encuestados sí la desarrolla, mientras que 27.38% lo hace casi siempre.

En cuanto a la competencia Promuevo la autoeficacia de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 59.92% siempre la fomenta, así como 31.74% lo hace casi siempre. En Promuevo la conciencia emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus

tareas, 61.11% respondió siempre, seguido de 28.96% que eligió casi siempre. En la competencia Promuevo el autorreconocimiento de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, se evidenció que 63.88% siempre lo hace, en tanto que 25.79% casi siempre lo hace.

Figura 1.5
Competencias docentes relacionadas con la formación socioemocional

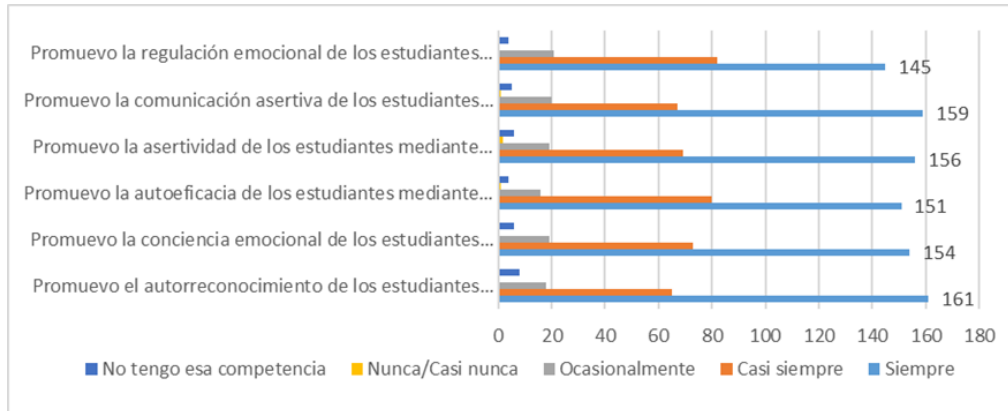
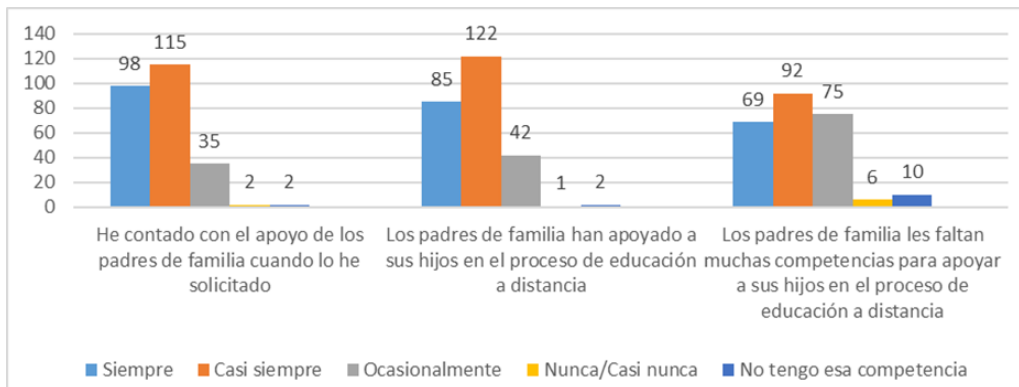


Figura 1.6
Competencias docentes relacionadas con la comunicación e implicación de los padres de familia



La Figura 1.6 muestra los resultados de la autovaloración de los docentes en relación con sus competencias con la comunicación e implicación de los padres de familia. Al cuestionar sobre el apoyo de los padres de familia cuando se ha solicitado, 38.88% dice que siempre lo tiene y 45.63% que casi siempre. Además, 33.73% comenta que los padres de familia siempre apoyan en el proceso de educación a distancia, en tanto que 48.41% se inclina por la opción casi siempre. En el ítem A los padres de familia les faltan muchas competencias para apoyar a sus hijos en el proceso de educación a distancia; 27.38% comentó que siempre, 36.5% casi siempre y 29.76% comentó que ocasionalmente. En este orden de ideas, se observa poca disposición o posibilidad de los familiares para desarrollar el trabajo a distancia en conjunto con los docentes encuestados.

Discusión

Los resultados presentados proporcionan un panorama amplio sobre el dominio de las competencias docentes al momento en que los profesores se enfrentaron al reto de enseñar a distancia; tomando en cuenta sus aprendizajes sobre tecnología y desarrollando nuevos saberes, se puede destacar, con base en los datos recabados en las encuestas, que existe un alto nivel de apropiación y conocimiento, y poco o nulo en quienes aseguraron no dominarlo, lo cual permite determinar que existe un dominio de competencia en general.

Se determina entonces que se registra dominio de las competencias en el manejo y utilización de herramientas tecnológicas al momento de planificar, ejecutar, diversificar y determinar las actividades que los infantes podrían realizar, ya que los niveles de aceptación y ejecución de éstas fue alto. No se puede dejar de lado que existen algunos docentes que aseguraron no dominarlas, como establece Carlini (2020):

[...] echa por tierra la privacidad de las cuatro paredes —muchas veces compatible con la impunidad— para introducir luz a un “no lugar” compartido con otros, en donde la audiencia se amplía y, consecuentemente, se democratiza y puede resultar aterrador para quienes resisten los cambios todavía, añorando un tiempo pasado (p. 34).

También es importante mencionar que el dominio de determinadas competencias en cuanto a la utilización de TIC y el diseño efectivo de estrategias didácticas, no determina su efectiva ejecución o distribución debido a que, en el contexto donde se encuentran las comunidades y escuelas, es precario el acceso a Internet o a la comunicación digital, lo que lleva a los docentes a utilizar recursos materiales que dificultan la retroalimentación, ejemplificación o interacción a distancia. Esto se ve reflejado en diferentes competencias cuestionadas con anterioridad, lo cual se puede corroborar con la investigación presentada por Baptista et al. (2021), donde se plantea que “uno de los retos identificados se asocia con las diferencias geográfico-educativas, ya que existen contrastes que exponen la falta de acceso a tecnología en los hogares. Aun cuando los docentes promueven herramientas digitales para continuar el aprendizaje a distancia” (p. 82).

Conclusiones

Los docentes del sur de Sonora llevaron a cabo una autovaloración de sus competencias docentes para la enseñanza a distancia con resultados de alto dominio y manejo de las herramientas tecnológicas, aunque no precisamente son puestas en acción, ya que el contexto geográfico y socioeconómico donde se encuentran las escuelas presenta difícil acceso y complicado desarrollo.

Las competencias relacionadas con organizar y animar situaciones de aprendizaje son las que se perciben con mayor grado de dominio

y ejecución en las actividades docentes, mientras que las vinculadas con la formación socioemocional y con la comunicación e implicación de los padres de familia son las que presentan falta de dominio de competencia, aunque esto no llega a tener repercusiones negativas significativas, pues los índices porcentuales que arrojan son mínimos.

La autoevaluación en relación con el dominio de competencias es altamente positiva, en tanto que demuestra la adaptabilidad del docente a los diferentes escenarios educativos que se pueden presentar, en este caso por el confinamiento y la disposición oficial de trabajar a distancia. Por tal motivo, se acepta la hipótesis de investigación sobre que las competencias docentes de los maestros de educación primaria se aplican de forma significativa para la mejora del aprendizaje en la enseñanza a distancia. Las investigaciones que pueden seguirse, en referencia a los hallazgos de este estudio, pueden orientarse a conocer y valorar las herramientas que los docentes aplican al desenvolverse en el aula, en las que se incluyan elementos como las TIC y el aula invertida; de igual forma, estudios que permitan fomentar y fortalecer la colaboración con los padres de familia.

Referencias

- Baptista, P., Loaeza, C., Almazán, A., López, V. & Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, (núm. Esp.), 41-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237021/html/index.html>
- Carlini, L. (2020). El duelo educativo y el rediseño como desafío de superación. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (núm. Esp.), 33-37. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3157>
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020, 16 de marzo). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Estrada, W. & Mamani, M. (2021). Competencia digital y variables socio-demográficas en docentes peruanos de educación básica regular. *Revista San Gregorio*, 45, 1-16. Recuperado de <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1502>
- Fernández, M. (2018). Más escuela y menos aula. El futuro de la educación en una sociedad digital, global y mutante. XII Foro Latinoamericano de Educación: cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales (pp. 97-111). Santillana. Recuperado de <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20>

- Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf
- Gobierno de México (2 de enero de 2020). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. Recuperado de <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Gobierno de México (28 de agosto de 2021a). Enfoque centrado en competencias. Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias
- Gobierno de México (28 de agosto de 2021b). Licenciatura en Educación Primaria 2018. Recuperado de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Godina, L. (2010). Las TIC en la formación docente: competencias para formar a los ciudadanos del siglo XXI. *Revista EN*, 3(4), 32-35.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- Mertens, D. (2005). Tipo de investigación, “Una investigación no experimental en variables manipuladas”, UEDD.
- Mortera, F. (2010). Diferencia y similitudes entre el aprendizaje combinado (blended learning) y el aprendizaje distribuido (distributed learning), y su relación con la educación a distancia. *Revista EN*, 3(4), 23-26.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1036Salas.PDF>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba. México: Conaliteg. Recuperado de <https://efmexico.files.wordpress.com/2008/02/plan-de-estudios-primaria-2009.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios. Educación Básica. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B7ebc-43C99SZW5IcHBIQXNDRGM/view?resourcekey=0-t1dsAoFwaf0wYq9af7I8_g

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Recuperado de http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

Sobre los autores

¹Profesor de tiempo completo en Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México. ORCID: 0000-0003-0194-978X

²Profesor de tiempo completo en Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México. ORCID: 0000-0002-6078-7349

³Profesor de tiempo completo en Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México. ORCID: 0000-0002-0443-2367

⁴Profesor de tiempo completo en Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México. ORCID: 0000-0002-3357-820X



iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

