

Formación de la competencia digital docente bajo el análisis político del discurso

Formation of teachers' digital competence under political discourse analysis

 **Nancy Castrejón-Flores¹**

 **José Alfonso Jiménez Moreno²**

Resumen

El presente ensayo se enfoca en examinar el discurso de responsabilidad en la toma de decisiones de los docentes sobre la propia formación para el desarrollo de la competencia digital, a fin de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. A través del Análisis Político del Discurso, se revisan tres marcos de competencia digital, particularmente su estructura discursiva y los juegos del lenguaje. Se concluye que los marcos de competencia digital representan el discurso formal, articulado con otras formaciones discursivas que crean ambigüedad respecto a la manera en la cual se desarrolla la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Palabras clave: Formación del personal docente; competencias del docente; TIC; discurso.

¹ Maestra en Investigación Educativa. Doctoranda en Ciencias Educativas. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California. México. Email: nancy.castrejon@uabc.edu.mx

² Doctor en Pedagogía. Profesor-Investigador. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California. México. Email: jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

Abstract

This essay focuses on examining the discourse of responsibility in teachers' decision making about their own training for the development of digital competence, to incorporate Information and Communication Technologies in the school. Through the Political Discourse Analysis, three digital competence frameworks are reviewed, particularly their discursive structure and the language games. It is concluded that the digital competence frameworks represent the formal discourse, articulated with other discursive formations that create ambiguity regarding the way in which teacher training in Information and Communication Technologies is developed.

Keywords: Teacher education; teacher qualifications; ICT; discourse.

1. Introducción

Cuestionarse sobre el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación pareciera de poca relevancia, no solo en este momento de uso constante por el aislamiento social para evitar contagios por la enfermedad por coronavirus (COVID-19), sino por el incremento de su empleo diversos ámbitos de la vida desde hace más de quince años. Dado lo anterior, la incorporación de las TIC en la escuela se torna una demanda derivada de las diversas recomendaciones internacionales al respecto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019; Castañeda, Esteve y Adell, 2018), y establecida por agendas de corte transnacional. A su vez, es una exigencia que directamente recae entre la lista de quehaceres y habilidades que debe poseer el docente como parte de sus funciones formativas para acercar a los estudiantes hacia la participación efectiva en la sociedad del conocimiento. Este tipo de habilidades suelen sugerirse para los profesores de todos los niveles educativos y se les engloba dentro del concepto competencia digital docente (CDD), que, además, es un término amplio y se constituye de acuerdo con diversos marcos internacionales.

La conveniencia del uso de las TIC está cargada por la narrativa del desarrollo de la sociedad del conocimiento, cuya principal característica está centrada en

transformar la información en conocimiento (Alfonso, 2016). Motivo por el cual el discurso del empleo de las TIC parece indiscutible, particularmente en el ámbito escolar de la sociedad actual, siguiendo esta narrativa los gobiernos nacionales y las instancias internacionales se han dado a la tarea de establecer marcos de CDD para clasificar en distintas dimensiones los conocimientos, aptitudes y habilidades que los profesores requieren para ser eficientes en el uso de la tecnología dentro de la escuela (UNESCO, 2019).

De acuerdo con las tendencias de uso de las TIC en el ámbito escolar, los nuevos conocimientos y habilidades cuyo dominio deben poseer los docentes incluyen los referidos a su participación en incorporar las tecnologías en la escuela –lo cual implica romper con patrones en las formas de enseñanza–, donde, además, se entretajan oportunidades, espacios y condiciones de trabajo que garanticen su desarrollo profesional (Vezub, 2011). Sin menospreciar los propios esfuerzos de los docentes para abonar a su formación, y considerando que los marcos de CDD funcionan como guía de las políticas públicas de gobiernos nacionales e instituciones educativas (INTEF, 2017; Redecker, 2020; UNESCO, 2019), el discurso que engloba las actividades asociadas a estos marcos establece una ambigua responsabilidad para los docentes.

A partir de este contexto, en el presente ensayo se propone como objetivo analizar el discurso de la responsabilidad en la toma de decisiones de los docentes sobre la propia formación en competencia digital. Siendo la formación docente un elemento crucial en los marcos de CDD para la integración de las TIC en la escuela (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2017).

Para lograr el objetivo mencionado se realiza una reflexión con el apoyo de categorías de intelección del Análisis Político del Discurso (APD), que, como perspectiva ecléctica, hace uso de varias disciplinas y tradiciones teóricas que operan como herramientas analíticas de las formaciones discursivas (Navarrete, 2009).

El uso del APD en un trabajo de esta naturaleza posibilita identificar las diversas intenciones puestas en una actividad no tan reciente en el panorama

educativo, como lo es la formación docente, con otra novedosa, como lo es la incorporación de las TIC en la escuela.

En el desarrollo de este trabajo, se abordan primeramente las categorías de intelección del APD, las cuales son el elemento metodológico fundamental del presente ensayo, tales como: discurso, momentos y elementos del discurso, articulación, significación, juegos del lenguaje. Posteriormente se vincula la estructura discursiva de la formación docente para la integración de las TIC en la escuela en tres marcos de CDD, los cuales son utilizados como referente empírico. Lo anterior para examinar la responsabilidad que estas intenciones imponen a los docentes sobre la toma de decisiones sobre su propia formación profesional.

2. Herramientas metodológicas del APD para profundizar en el discurso de la formación docente

En este apartado se trata lo referente a las categorías de intelección del APD. El discurso es una construcción compuesta de diferentes prácticas y significados, modificable a través del tiempo y que da sentido a la sociedad. Para el APD la relevancia de atender al papel que tiene el discurso, recae en prestar atención a “la formación y reproducción de las instituciones que enmarcan nuestra existencia” (Soage, 2006, p. 46), imbricadas en las prácticas sociales cotidianas. En este sentido, una de las categorías de intelección por destacar es la de articulación, que se refiere a las prácticas cuya relación entre los elementos transforman la identidad de estos, justamente debido a esta práctica articularia, resulta la aparición del discurso (Laclau y Mouffe, 1987).

Para Buenfil (1991) sobresalen dos usos del término discurso: el coloquial y cotidiano, por un lado y el uso académico por el otro. Este último desde la lingüística tiene diversas definiciones como: habla, enunciado, condiciones de producción de significados. La autora puntualiza sobre la singularidad discursiva de objetos y procesos inmersos en los vínculos sociales, vínculos que permiten su significación y el establecimiento de significaciones incipientes (Buenfil, 1991). A partir de aquí la autora delinea la significación, destacando su carácter cambiante en función del

lugar que éstos tienen en un sistema que los contempla, con base en el concepto de signo formado por un significado y un significante (Buenfil, 1991).

De esta manera podemos visualizar diversas aristas para comprender el discurso. Por una parte, Buenfil define al discurso como cualquier tipo de acto u objeto que implique una relación de significación dentro de un contexto social (1991). Para Laclau y Mouffe (1987), como se mencionó anteriormente, el discurso es aquello resultante de la práctica articuladora, práctica, que al constituir y organizar las relaciones sociales conforman la estructura discursiva para permitir profundizar en los significados del discurso. Es decir, la práctica articuladora implica dar cabida a todos los posibles entramados que construyen un discurso, para clarificar los significados y significantes de este, que además se encuentran en superposición. En el caso de este ensayo, se busca analizar el discurso de responsabilidad en la toma de decisiones de los docentes en la formación para desarrollar la competencia digital para sí, y en otros pares, en una estructura discursiva como lo es pertenecer a una sociedad que haga uso con mayor eficiencia de las TIC.

Para el análisis de la articulación vale referirse a las propiedades materiales de la estructura discursiva; para ello, el concepto de juego de lenguaje de Wittgenstein (1988) resulta de utilidad. El juego del lenguaje incluye desde nombrar lo circundante, pero, principalmente, todo aquello que ha sido formado o delimitado por el lenguaje y las acciones que la entrelazan, es decir, clarifican las condiciones del lenguaje y otorgan polisemia e inestabilidad a las significaciones.

En relación con lo anterior, las prácticas discursivas incluyen lo que se dice y también los arreglos sociales mencionados anteriormente, como los ritos, la conformación de las instituciones y la organización de prácticas cotidianas. Es decir, elementos lingüísticos y no lingüísticos, lo discursivo y lo extra discursivo, todo como parte de las relaciones sociales (Laclau y Mouffe, 1987).

De esta manera es posible dilucidar las intenciones que entretejen un discurso, como la incorporación de las TIC en la escuela, el cual está influido por diversas fuentes y actores, y, a su vez, influye en otros. Uno de los ámbitos con los que guarda mayor relación es la noción de calidad educativa, la cual suele estar

fuertemente relacionada con el uso de las tecnologías. Otro es la participación efectiva de la población escolar en la sociedad del conocimiento, caracterizada por el incremento en el empleo de las TIC para reunir conocimientos y hacerlos accesibles, lo cual provoca cambios en los medios de producción, los estilos de vida y el hacer negocios (Alfonso, 2016; Engen, 2019). También se articula en esta estructura discursiva el contenido de los planes y programas de estudio de las instituciones de formación inicial y la atención correspondiente a la formación continua para desarrollar la CDD.

La articulación requiere la señalización de la identidad de los elementos que conforman un discurso dentro de una totalidad estructural (Laclau y Mouffe, 1987). En este caso, la formación docente para el desarrollo de la CDD y las características y objetivos señalados en los marcos de competencia digital, como parte de una relación social y políticamente construida en torno al significado de la escuela, sus funciones y objetivos. Por consiguiente, también en la estructura discursiva de pertenecer o formar parte de la sociedad del conocimiento.

La construcción teórica de la práctica de articulación toma en cuenta los elementos y momentos, ambas posiciones diferenciales, pero el primero no articulado en la cadena discursiva o significante flotante y el segundo si articulado (Laclau y Mouffe, 1987), como elemento estable o significado (Laclau, 1993). El significante no está fijado a ningún significado en la medida en que hay una pluralidad de significados en una misma expresión (Laclau y Mouffe, 1987). En el caso del uso de las TIC en la escuela un significado se encuentra en la consideración de las TIC como herramientas de relevancia para fomentar el desarrollo económico y social con la intención de la mayor participación en la sociedad del conocimiento (Ithurburu, 2020), un significante flotante a este respecto puede encontrarse en la consideración como indispensable para el logro del aprendizaje la utilización de estas herramientas.

En este sentido, un primer discurso apareció con la masificación de las TIC, en cuanto a la puesta al alcance de la mayoría de las personas equipos como celulares y computadoras personales (Ithurburu, 2020; López, Lugo y Toranzos, 2014), que influyó posteriormente en otro discurso, que señala a las escuelas –

como instancias formales para la organización del aprendizaje–, encargadas de la formación de lo digital a través de sus estructuras curriculares (Escudero, Martínez y Nieto, 2018), puesto que esta institución debe ser la responsable de preparar a los estudiantes para que puedan desarrollarse en una vida ciudadana y profesional basada en lo digital (Engen, 2019). Estos argumentos cubren lo correspondiente a los momentos de la relación articuladora sugeridos por Laclau y Mouffe (1987). Esto se manifiesta de esta manera, debido a que la identidad de la escuela resulta modificada, de forma natural, al pasar de la alfabetización a la alfabetización digital como demanda internacional, incorporada también en las políticas digitales de los gobiernos locales.

En virtud de estas características, en el estudio de la educación, el concepto de discurso tiene relevancia para analizar las prácticas, las instituciones y las significaciones que lo componen (Buenfil, 1991); lo cual favorece en la comprensión de fenómenos educativos, como el que se presenta en este texto.

3. Marcos de competencia digital o cómo incorporar las TIC en la escuela vía los docentes

Antes de continuar, cabe aclarar en este punto lo que corresponde al concepto de formación docente, que también, como parte de una construcción social y política, está envuelto en una estructura discursiva, es decir, ha variado a lo largo del tiempo producto de aportaciones de la sociología, la psicología y la pedagogía entre otras; también de los cambios surgidos en lo social y como parte de una construcción política. La formación docente abarca desde una preparación no universitaria, hasta la que, si la contempla, e implica un conocimiento profesional que permita desarrollar otros conocimientos y habilidades (Imbernon, 2017). Lo anterior para el desempeño de los profesores desde el nivel de educación primaria hasta la universitaria.

Los ámbitos de formación docente son: a) formal, el cual involucra adquirir conocimientos en instituciones mediante un proceso organizado, dirigido y evaluado y b) no formal, que implica adquirir conocimiento fuera del contexto

institucionalizado y se divide en: informal y autoformación (Marcelo y Vaillant, 2018).

La formación docente ocurre como una reacción a los cambios que necesita cumplir la escuela para adaptarse a las exigencias impuestas desde fuera (Vezub, 2007). Entonces se puede afirmar que la formación docente se encuentra en una estructura discursiva, sometida a los intereses de diversos actores sociales y políticos, por lo cual se hacen arreglos a fin de lograr articularla en el discurso para determinado país, institución e incluso nivel educativo. Para Laclau y Mouffe (1987) las formaciones discursivas son parte de los arreglos sociales, por lo tanto, definen a la sociedad; además de que éstas no están terminadas justo por encontrarse en las conciliaciones sociales, enmarcadas en ritos, instituciones y la organización de prácticas cotidianas que dan cabida a la articulación, como es el caso de la formación docente.

Vezub hizo notar desde el 2007 que los docentes han carecido de preparación para usar las computadoras tanto en lo particular, al igual que en lo profesional como maestros, razón por la cual las autoridades educativas comenzaron una intención de actualización profesional en TIC para su uso como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se puede vislumbrar una práctica articuladora entretejida por lo histórico y lo políticamente construido en los rituales de la formación docente que va desde aquella ofertada en las instituciones educativas con otra nueva práctica articuladora que se comienza a gestar, como la formación por otras vías como la autoformación (Marcelo y Vaillant, 2018).

Es necesario recordar que las políticas digitales comenzaron a surgir a mediados de los años noventa del siglo pasado debido al incremento de los equipos y aplicaciones electrónicas (Ithurburu, 2020). Esto como antecedente, debido a que la serie de marcos de CDD, objeto de análisis en este documento, surgieron y se han modificado en las últimas dos décadas. Precisamente estos marcos aparecen como orientación de las competencias en los docentes para integrar las TIC en la escuela y el diseño de estrategias en la formación de los docentes (inicial o continua) en el desarrollo de las habilidades digitales (Redecker, 2020), dado a que son ellos (los docentes) los "responsables de la educación de las próximas generaciones de

ciudadanos [para que] dominen el uso de las TIC" (Gálvez, Gertrudix y García, 2020, p. 17). Puede advertirse una práctica de articulación al transformar el concepto de la formación docente, es decir, al incrementar en sus contenidos lo correspondiente a los conocimientos en TIC, como refuerzo en el discurso, junto con otros elementos, de su importancia en la educación.

Aquí se puede ver el entretejido del lenguaje y las acciones a las que se refiere Wittgenstein (1988): el desarrollo de nuevas capacidades en los responsables de la educación, así como a las TIC como un aspecto con fuerte carga para abonar a los objetivos de la educación. Todos los fragmentos de intenciones como las manifiestas conforman la práctica articuladora del discurso de la necesidad/obligación de los docentes poseer formación en el ámbito de lo digital.

Justamente los marcos de CDD se utilizan como referentes importantes para la formación de docentes a nivel internacional (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). La CDD está vinculada, así, a diversas competencias digitales interconectadas entorno a reconfigurar las TIC en diversos contextos, entre ellos, el educativo (Engen, 2019). Ahora bien, no existe una sola intención o marco de CDD; sino que hay varios planteamientos de marcos, fomentados por organismos internacionales, así como por gobiernos locales (Lázaro Cantabrana, Usart Rodríguez y Gisbert Cervera, 2019). Para este ensayo solo se trabajará con tres, a saber:

- Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores DigCompEdu (Redecker, 2020);
- Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017);
- Marco de competencias TIC para docentes de la UNESCO.

La selección de estos modelos responde a que los tres coinciden en la intención de fomentar la participación creativa, crítica y productiva de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento vía la contribución de los docentes; motivo por el cual estos deben poseer determinados conocimientos, habilidades y actitudes para integrar las TIC (INTEF, 2017; Redecker, 2020; UNESCO, 2019). Otro elemento en común de los marcos seleccionados en este ensayo es que son punto de referencia para la creación de modelos nacionales, como el chileno (Iriarte, Ricardo, Ordóñez y Astorga, 2017), o para el desarrollo certificaciones y

evaluaciones de la CDD en el contexto latinoamericano (Lázaro Cantabrana, Usart Rodríguez y Gisbert Cervera, 2019). Por lo antes expuesto, los marcos de CDD de DigCompEdu, INTEF, y UNESCO permiten un interesante análisis en el área o dimensión correspondiente a la formación docente.

El DigCompEdu es una propuesta de la Comisión Europea, cuyo objetivo es establecer elementos comunes e incentivar en los gobiernos del continente el desarrollo de un modelo propio (Lázaro Cantabrana, Usart Rodríguez y Gisbert Cervera, 2019). Por su parte, también se encuentra el Marco Común de Competencia Digital Docente que es el modelo español, realizado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017). Ambos marcos comparten la característica de progresión en las distintas competencias sugeridas para aprovechar las tecnologías digitales en la mejora de la educación (INTEF, 2017; Redecker, 2020) y poseen una trascendencia que se valora desde diferentes países (Cabero-Almenara, Gutiérrez-Castillo y Palacios Rodríguez, 2021). Por su parte, el marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO es uno de los más consolidados y apegado al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), no solo en lo que tiene que ver con educación de calidad, también con lo relacionado a la igualdad de género, reducción de desigualdades en los países, entre otros (UNESCO, 2019).

Los marcos de CDD "brindan pautas que orientan a todos los docentes al momento de diseñar y desarrollar programas de formación para desempeñarse adecuadamente en la capacitación tecnológica de los estudiantes" (Iriarte Ricardo, Ordóñez y Astorga, 2017, p. 29). Cada marco se conforma de cinco a seis dimensiones o áreas que explicitan aspectos variados en los cuales los docentes deben tener dominio. Estas dimensiones consideran aspectos como lo pedagógico, lo ético en torno a la integración de las TIC en la educación y habilidades gestión de información. Además, están diseñados para docentes en activo, como para aquellos que pronto lo serán (Castañeda, Esteve y Adell, 2018).

En lo particular, este ensayo se enfoca sobre el discurso que se maneja en la dimensión de formación docente de los marcos mencionados. En este sentido, vale la pena resaltar que la manera de nombrar la competencia vinculada con la

formación docente varía en los marcos, incluso las áreas en las que se encuentra dicha competencia. Para mayor claridad, en la Tabla 1 se especifican las áreas y nombres que la engloban, así como la definición de cada uno de los marcos de CDD.

Tabla 1. Competencias relacionadas con la formación docente en tres marcos de CDD

Nombre del marco de CDD	Área o dimensión	Nombre de la competencia	Definición de la competencia
Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu	Compromiso profesional	1.4 Desarrollo profesional continuo (DPC) a través de medios digitales	Utilizar fuentes y recursos digitales para el desarrollo profesional continuo.
Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF)	Resolución de problemas.	5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital.	Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia, apoyar a otros en el desarrollo de su propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos. Hacer que las TIC empoderen a los docentes para que estos pongan en marcha un perfeccionamiento profesional que durará toda la vida.
Marco de competencias TIC para docentes de la UNESCO	Aprendizaje profesional de los docentes.	Aprendizaje profesional de los docentes.	

Fuente: Elaboración propia con información de INTEF, 2017; Redecker, 2020; UNESCO, 2019.

Al analizar el discurso correspondiente a la definición de esta competencia se observa la diversa interpretación que se puede dar respecto de las actividades de los marcos en este rubro. En este sentido, aparece un juego del lenguaje a la manera en que lo plantea Wittgenstein (1988), al nombrar lo que se quiere obtener,

por ejemplo, las competencias relacionadas con la formación docente: desarrollo profesional continuo a través de medios digitales (Redecker, 2020), identificación de lagunas en la competencia digital (INTEF, 2017), y aprendizaje profesional de los docentes (UNESCO, 2019). Así, las acciones que implica cumplirlas se encuentran en una situación de polisemia respecto al papel que juegan las condiciones de infraestructura, apoyo al docente, el contexto social y las características institucionales. Esto lleva a la observación de un punto nodal, es decir, una temática que agrupa otras (Buenfil 2019) y otorgan pluralidad de significados a una expresión.

En la definición de la competencia de los modelos mencionados queda ambiguo el ámbito de formación en el cual se deberían desarrollar las CDD, dicho de otro modo, formal o no formal. Esto es importante, debido a que en esta intención se articulan dos discursos, en primer lugar, como anteriormente se mencionó, el de la formación docente como una preparación que involucra el conocimiento profesional de la docencia (Imbernon, 2017), el ámbito de la formación (Marcelo y Vaillant, 2018) y los momentos en que ocurre: inicial y continua. En segundo lugar, la incorporación de las TIC en la escuela, que da paso a la construcción de un discurso nuevo, cuyo momento es la intención de contar con docentes que posean la formación necesaria para esta tarea. El discurso en tanto que es una configuración social permite construir nuevos significados (Navarrete, 2016).

Se puede afirmar entonces, que está en construcción una nueva formación discursiva, al cobijo no solo de las orientaciones oficiales como los marcos de CDD referidos en este documento y otros, las políticas públicas, las instituciones educativas y la urgencia social basada en los beneficios del uso de las herramientas. Con el fin de contar con más información, en la Tabla 2 se desglosan las actividades de las competencias y aportan mayor luz sobre las condiciones del lenguaje en cuanto a la formación docente.

Tabla 2. Descripción de las actividades de las CDD relacionadas con formación docente

Nombre del marco de CDD	Nombre de la competencia	Actividades de la competencia
Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu	Desarrollo profesional continuo (DPC) a través de medios digitales	<p>Utilizar Internet para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar oportunidades adecuadas de formación y desarrollo profesional. • Actualizar las competencias específicas de la materia impartida. • Aprender sobre nuevos métodos y estrategias pedagógicas. • Buscar e identificar recursos digitales que contribuyan al desarrollo profesional. • Utilizar el intercambio en comunidades profesionales digitales como fuente de desarrollo profesional. • Utilizar oportunidades de formación en línea, por ejemplo, videotutoriales, MOOC, seminarios web. • Utilizar las tecnologías y los entornos digitales para proporcionar oportunidades de formación a otros colegas y compañeros.
Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF)	Identificación de lagunas en la competencia digital.	<p>En un nivel básico el docente debe identificar las propias carencias en el uso de medios digitales y uso de tecnologías con fines de aprendizaje.</p> <p>En un nivel intermedio el docente busca, explora y experimenta con tecnologías digitales emergentes que le ayudan a mantenerse actualizado y a cubrir posibles lagunas en la competencia digital necesaria para su labor docente y desarrollo profesional.</p> <p>En un nivel avanzado el docente: organiza su propio sistema de actualización y aprendizaje, realiza cambios y adaptaciones metodológicas para la mejora continua del uso educativo de los medios digitales, que comparte con su comunidad educativa, apoyando a otros en el desarrollo de su competencia digital.</p>
Marco de competencias TIC para docentes de la UNESCO	Aprendizaje profesional de los docentes.	<p>Inicialmente se trata de desarrollar la alfabetización digital de los docentes y de utilizar las TIC para su perfeccionamiento profesional.</p> <p>En los niveles siguientes se hace hincapié en la participación de los maestros en las redes de educadores y en el acceso a los recursos.</p> <p>El nivel final tiene por objeto hacer que los docentes, que siguen aprendiendo y son productores de conocimientos, pueden innovar y modelizar las mejores prácticas, actuando como mentores e instructores de sus colegas de la escuela.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de INTEF, 2017; Redecker, 2020; UNESCO, 2019.

Como se observa en la Tabla 2, las acciones que describen la competencia giran alrededor de la actualización y la renovación, para sí mismo y para los compañeros y comunidad educativa. En dichas acciones el docente debe identificar las necesidades formativas en cuanto al uso de las TIC para robustecer su formación. Destaca que en los tres modelos analizados se manifiesta el interés por el trabajo de comunidad, como se muestra en los siguientes apartados extraídos de los tres marcos: utilizar las tecnologías y los entornos digitales para proporcionar oportunidades de formación a otros colegas y compañeros (Redecker, 2020), el uso educativo de los medios digitales, que comparte con su comunidad educativa, apoyando a otros en el desarrollo de su competencia digital (INTEF, 2017) y actuando como mentores e instructores de sus colegas de la escuela (UNESCO, 2019). Tanto el marco de INTEF (2017) como el de la UNESCO (2019), fijan el interés por el trabajo en comunidad en un nivel avanzado de la competencia, lo que lleva a una posible articulación sobre cómo debe entenderse el desarrollo del trabajo colectivo, y la participación de los docentes a nivel escuela o región. Aquí se puede observar otro juego de lenguaje a la manera que Wittgenstein lo describe respecto a la familia de significados, es decir, trabajo en comunidad son palabras que conforman un discurso que aparece como favorable para la escuela, pero que tiene elementos que no logran articularse desde el discurso, como la situación laboral de los docentes, contexto socioeconómico de la institución educativa y de los estudiantes mismos, comunidades que en muchos casos no cuenta con acceso a energía eléctrica, no digamos Internet.

Debido a lo anterior se abona implícitamente al discurso de la responsabilidad mayor en el docente, sobre todo para la formación continua, que se atiende menos por los ámbitos formales y más por la autoformación. Otro elemento de la formación discursiva aparece cuando la preparación docente se toma dentro del ámbito institucionalizado e incluso en el ámbito no formal, respecto a la certificación de los conocimientos y habilidades. No solo es cómo el docente organizará la formación, adicionalmente es qué debe aprender y quién lo certificará en relación con el nivel educativo en el cual se desempeñará o desempeña, incluso la materia que imparte.

El que las acciones sugeridas en los marcos de CDD sean homogéneas en lo discursivo, deja en lo extralingüístico la responsabilidad a cada docente para

formarse. Por ejemplo, los conocimientos y habilidades que deben poseer estos son distintos en función del nivel educativo en cual realiza su actividad, aunado a que son escasos los programas de formación docente que ofrecen instrucción adecuada para apoyar el aprendizaje con herramientas digitales (Lotherington, Fisher, Jenson y Lindo, 2017).

El carácter ubicuo del uso de las TIC, permite establecer un significativo flotante respecto a las actividades de formación propuestas en los marcos analizados, algo no establecido, pero que posibilita darle distintos matices, en lo que respecta a las siguientes actividades propuestas: a) utilizar oportunidades de formación en línea (Redecker, 2020), b) el docente busca, explora y experimenta con tecnologías digitales emergentes que le ayudan a mantenerse actualizado (INTEF, 2017), y c) utilizar las TIC para su perfeccionamiento profesional (UNESCO, 2019). Lo no establecido, es el momento en el cual los docentes deben dedicar tiempo a esta actividad, y ya que las TIC están presentes veinticuatro horas al día, los siete días de la semana, el discurso parece dar a entender e incentivar que cualquier momento es oportuno.

El discurso que engloba las actividades de competencia de la formación docente generaliza de manera indistinta la necesidad de formación en CDD, entre ellas además del nivel educativo en cual labora el docente, la asignatura o disciplina que imparte (Casillas y Ramírez, 2021). Así como la situación contextual de todos los docentes, de todas las escuelas, de todas las comunidades de una misma región y de todos los países. Esto no es baladí, teniendo en cuenta que son marcos que se consideran de gran trascendencia para la educación a nivel internacional.

4. A manera de cierre

Una primera reflexión derivada de este análisis gira entorno al nombrar la formación de los docentes para desarrollar la competencia digital. El empleo que se hace de las palabras y, por tanto, el funcionamiento o juego del lenguaje en cual se entrecruzan es complicado de describir (Wittgenstein, 1988). Se podría decir que incorporar las TIC en la escuela vía la formación docente es parte del juego del lenguaje que lleva a magnificar lo favorable del discurso sobre su uso en la sociedad

del conocimiento, por lo cual se toma como natural que ellos sean responsables de dicha formación y le resta importancia a problematizar sobre este tema y otros aspectos menos manifiestos como cuál es el objetivo y a qué nivel de profundidad debería llevarse a cabo.

Adicionalmente, vale reconocer que, además de los elementos lingüísticos, hay que estar atento a lo extradiscursivo, a los ritos propios de la profesión, a la organización particular de cada sistema educativo, es decir, lo social y lo político, donde ocurre la articulación de los distintos discursos. Por ejemplo, una de las actividades nombradas en el marco DigCompEdu: identificar recursos digitales para impactar en el desarrollo profesional, parece sumamente conveniente, pero confirma la carencia de preparación para usar las TIC (Vezub, 2007) y pone en evidencia la falta de ajustes curriculares, más allá del empleo transversal de las tecnologías.

Una segunda reflexión se encuentra al tratar de distinguir los diversos discursos que cruzan el desarrollo de la CDD, desde el económico, que se resalta como necesario para las actividades productivas en las que se sitúa la sociedad actual, el discurso de que la escuela es la encargada de proveer la competencia esperada para fomentar dicho desarrollo, el discurso de que el docente debe ser mucho más hábil en TIC porque los alumnos nacieron en una era digital distante a su propia conformación; entre muchos otros. En lo anteriormente mencionado se puede constatar como el discurso permite interpretar las significaciones de los procesos articulados (Buenfil 1991).

El propósito de este ensayo fue discutir los aspectos que rodean al discurso de la responsabilidad de los docentes en la propia formación para desarrollar la CDD. El documento no profundiza en el discurso presente en las políticas públicas de ningún país en particular o las acciones de una institución educativa, lo cual también permitirá reconocer estructuras discursivas más específicas a distintos contextos, con el fin de ayudar en la comprensión del estado de la incorporación de las TIC dentro de las escuelas. El objetivo del ensayo se cumplió al problematizar en las actividades sugeridas a través del discurso manifestado en tres marcos de CDD, en relación con la responsabilidad de los docentes en su formación profesional, en dichas actividades se articulan significaciones que toman como natural esa responsabilidad.

La formación docente es solo una parte en la intención de incorporar las TIC en la escuela, como ya se ha mencionado, la infraestructura también juega un papel importante, así como las condiciones sociales y políticas particulares de los sistemas educativos. Esto quiere decir que hay una amplia cantidad de discursos que irrumpen en la integración de las TIC, todos ellos abonan y restan, a una intención que tiene pros y contras, son discursos con una estructura tan amplia y tan cercanos unos de otros que tienden a tomarse como uno solo. Como ejemplo, la formación discursiva que fomenta la calidad educativa, la pertenencia a la sociedad del conocimiento, el desarrollo económico (Naciones Unidas, 2018), los cuales están articulados con el correspondiente al uso de las TIC por lo cual parece loable en el contexto actual que los docentes se hagan cargo de su formación ya que abona en beneficio de un discurso más amplio.

Queda pendiente un análisis sobre la manera en que opera la formación en TIC en las escuelas, es decir, el análisis de la manera en que estas intenciones discursivas se ven reflejadas en propuestas y acciones orientadas hacia la formación de docentes en materia de CDD, así como su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, es importante considerar cómo el discurso de incorporación de las TIC, ha sido, es y será influido por juegos de lenguaje que lo llevan a constante transformación, dado sobre todo por el incremento de interés en la investigación sobre la competencia digital y la formación de los docentes (Rodríguez-García, Raso Sánchez y Ruiz-Palmero, 2018). Esta estructura orienta a los sistemas educativos, y a las escuelas en lo particular, en la implementación de estrategias formativas orientadas a la reproducción de discursos como los descritos hasta ahora.

Referencias bibliográficas

Alfonso, I. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2), 235-243.

- Buenfil, R. (1991, 28 de octubre). *Análisis del discurso y educación* [sesión de conferencia]. Centro de Investigación Educativa. Universidad de Guadalajara. Disponible en <https://bit.ly/3PRoMzo>
- Buenfil, R (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A. y Barroso-Osuna, J. (2021). Comparative European DigCompEdu Framework (JRC) and Common Framework for Teaching Digital Competence (INTEF) through expert judgment. *Texto Livre*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25740>
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Editorial Brujas.
- 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, 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Engen, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 27(61), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Escudero, J., Martínez, B. y Nieto, J. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de Educación*, 382, 57-80.
- Gálvez, M., Gertrudix, M. y García, F. (2020). Datos abiertos y educación: formación de docentes en la sociedad digital. *Páginas de Educación*, 13(2), 1-20. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.1913>
- Imbernon, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Grao
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF] (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible en <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Iriarte, F., Ricardo, C., Ordóñez, M. y Astorga, C. (2017). Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Superior. En R. Barreto y F. Iriarte

- (Ed.), *Las TIC en educación superior: experiencias de innovación* (pp. 15-42). Universidad del Norte.
- Ithurburu, V. (2020). *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018)*. UNESCO-IIEP. Disponible en <https://bit.ly/3QPWQx5>
- Laclau, E. (1993). Discourse. En R. Goodin, P. Petit y T. Pogge (Eds.), *A Companion to Contemporary Political Philosophy* (p.p. 541-547). Blackwell Publishing.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lázaro Cantabrana, J. L., Usart Rodríguez, M., y Gisbert Cervera, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: The Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 73-78. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- López, N., Lugo, M. y Toranzos, L. (2014). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas En América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Organización Estados Iberoamericanos - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. Disponible en <https://bit.ly/3pR303X>
- Lotherington, H., Fisher, S., Jenson, J. y Lindo, L. (2017). Desarrollo profesional de adentro hacia afuera: el rediseño del aprendizaje por medio de la investigación acción colaborativa. En M. Knobel y J. Kalman (Coords.), *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje* (pp. 88-117). Ediciones SM.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://bit.ly/2CqBzWJ>
- Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del análisis político de discurso. En D. Ávalos y R. Soriano (Coords.), *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 139-151). Juan Pablos.
- Navarrete, Z. (2016). Una ontología histórico-discursiva del concepto de formación profesional. En Z. Navarrete y J. Loyola (Coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y Movimientos sociales* (pp. 35-49). Plaza y Valdés.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3dXMEUu>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Disponible en <https://bit.ly/3pN2jZu>
- Rodríguez-García, A.-M., Raso Sánchez, F. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. *Pixel-Bit. Revista De Medios y Educación*, (54), 65-82. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Soage, A. (2006). La teoría del discurso en la escuela de Essex en su contexto histórico. *CÍRCULO de lingüística aplicada a la comunicación (CLAC)*, 25, 45-61.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. UNAM.

Fecha de recepción: 2 de marzo de 2022

Fecha de aceptación: 7 de julio de 2022



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)