

**EXPERIENCIAS, SITUACIONES Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA CON ESTUDIANTES DE  
POSGRADO**

***EXPERIENCES, SITUATIONS AND RESOURCES FOR COMPETENCE  
DEVELOPMENT: A QUALITATIVE APPROACH WITH POSGRADUATE STUDENTS***

***EXPERIÊNCIAS, SITUAÇÕES E RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA COM ESTUDANTES DE PÓS-  
GRADUAÇÃO***

María Luz Cacheiro-González

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha  
[mlcacheiro@edu.uned.es](mailto:mlcacheiro@edu.uned.es)

Raúl González-Fernández\*

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha  
[raulgonzalez@edu.uned.es](mailto:raulgonzalez@edu.uned.es)

Ernesto López-Gómez

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha  
[elopez@edu.uned.es](mailto:elopez@edu.uned.es)

**RESUMEN:** La formación universitaria basada en competencias ofrece un marco para el desarrollo integral de los futuros profesionales de la educación, promoviendo una integración de saberes, destrezas y valores en contextos diversos. Este estudio pretende identificar experiencias previas, situaciones relevantes y recursos tecnológicos para el desarrollo de las competencias de innovación, comunicativa y digital, considerando la perspectiva de estudiantes de posgrado de educación. El enfoque metodológico ha sido cualitativo, a través de un autoinforme con preguntas abiertas. Los participantes fueron 97 estudiantes de una universidad pública española, matriculados en un Máster Universitario de Investigación en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural durante los cursos 2018, 2019 y 2020. Tras analizar las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas, los resultados muestran la variedad de metodologías didácticas en el desarrollo de las competencias de innovación (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo) y comunicativa (asamblea, dramatización). La importancia concedida a las comunidades de aprendizaje es recurrente al identificar experiencias previas innovadoras y ejemplificar el dominio de la competencia digital. El artículo concluye resaltando el mosaico competencial generado a partir de las 25 categorías que representan experiencias de innovación educativa (creatividad, proyectos interdisciplinarios), situaciones de comunicación didáctica (interculturalidad, comunicación no verbal) y repertorio de recursos digitales (blog, redes sociales, apps, realidad virtual), ilustrando prácticas relevantes en contextos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias. Innovación. Comunicación y recursos tecnológicos. Educación superior. Estudiantes universitarios. Estudio cualitativo.

\* Autor de correspondencia / Autor correspondente

**ABSTRACT:** Competency-based university teaching offers a framework for the comprehensive development of future educators, promoting an integration of knowledge, skills and values in various contexts. This study aims to identify previous experiences, relevant situations and technological resources for the development of innovation, communication and digital competences, considering the perspective of postgraduate students of education. The methodological approach was qualitative, through a self-report with open questions. The participants were 97 students from a Spanish public university, involved in a University Master's Degree in Research in Strategies and Technologies for the Teaching Function in Multicultural Society, during the 2018, 2019 and 2020 courses. After analyzing the students' responses to the open questions, results show the variety of didactic methodologies in the development of the innovation (project-based learning, cooperative learning) and communicative (assembly, dramatization) competencies. The emphasis placed on learning communities is frequent in identifying innovative prior experiences and exemplifying the domain of digital competence. The article concludes highlighting the competency mosaic generated from the 25 categories that represent experiences of educational innovation (creativity, interdisciplinary projects), didactic communication situations (interculturality, non-verbal communication) and repertoire of digital resources (blog, social networks, apps, virtual reality) illustrating relevant practices in educational contexts.

**KEYWORDS:** Competences. Innovation. Communication and digital resources. Higher education. University student. Qualitative study.

**RESUMO:** A formação universitária baseada em competências oferece um quadro para o desenvolvimento integral dos futuros profissionais da educação, promovendo uma integração de conhecimentos, aptidões e valores em diversos contextos. Este estudo tem como objetivo identificar experiências anteriores, situações relevantes e recursos tecnológicos para o desenvolvimento da inovação, comunicação e competências digitais, considerando a perspectiva dos alunos da pós-graduação. A abordagem metodológica foi qualitativa, por meio de um autorrelato com questões abertas. Os participantes foram 97 alunos de uma universidade pública espanhola, matriculados no Mestrado Universitário de Investigação em Estratégias e Tecnologias para a Função de Ensino em Sociedade Multicultural durante os anos letivos de 2018, 2019 e 2020. Após análise das respostas dos alunos às questões abertas, os resultados mostram a variedade de metodologias didáticas no desenvolvimento de habilidades de inovação (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa) e comunicativas (montagem, dramatização). A importância dada às comunidades de aprendizagem é recorrente ao identificar experiências inovadoras anteriores e exemplificar o domínio da competência digital. O artigo conclui destacando o mosaico de competências gerado a partir das 25 categorias que representam experiências de inovação educacional (criatividade, projetos interdisciplinares), situações de comunicação didática (interculturalidade, comunicação não verbal) e repertório de recursos digitais (*blog*, redes sociais, *apps*, realidade virtual), ilustrando práticas relevantes em contextos educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências. Inovação. Comunicação e recursos tecnológicos. Educação superior. Estudantes universitários. Estudo qualitativo.

## 1 Introdução

La formación basada en competencias – *competence based education* – fue, sin duda, hace ya más de una década, uno de los componentes novedosos para fundamentar y diseñar los planes de estudios en el contexto supranacional propiciado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Son muchos los desafíos que desde la investigación y la práctica se han tratado de atender, tal es el caso de la coordinación intracurricular, las metodologías centradas en el desarrollo de competencias y los modos más adecuados para su evaluación. Aspectos, entre otros, que continúan siendo objeto de análisis en programas y procesos de innovación.

Una aproximación conceptual a la competencia es la aportada por Pavié (2011, p. 77), quien la concibe como “un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción”. Estos elementos constitutivos de la competencia se caracterizan, como señalan Marope, Griffin y Gallagher (2019) por ser cambiantes, impredecibles e incluso disruptivos, por lo que requiere de los estudiantes mostrar adaptabilidad, agilidad y resiliencia. Según la OECD (2016) las personas globalmente competentes examinan cuestiones locales, globales e interculturales desde distintas perspectivas, interactuando de forma exitosa y respetuosa con los demás. Son capaces de “tejer vínculos relevantes entre recursos, prácticas para gestionar situaciones profesionales y objetivos de desempeño” (LE BOTERF, 2010, p. 70). En síntesis, como señala López-Gómez (2016, 319) “el auténtico valor de la competencia reside en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado”.

La formación basada en competencias permite una mirada desde los procesos clave que se identifican en la práctica educativa y que ayudan a la transferencia a la práctica profesional. Algunas de estas competencias relevantes para los profesionales de la educación, como evidencia el estudio de Domínguez *et al.* (2014) son las de innovación, comunicativa y digital.

La innovación puede definirse, siguiendo a Marko *et al.* (2019, p. 393), como la “habilidad para la producción de ideas y para la génesis y resolución de los problemas de forma novedosa. Así mismo, supone saber poner en marcha dichas ideas nuevas y útiles, o integrar nuevos procesos, productos etc. dentro del sistema”. La innovación continua, como elemento necesario para dar respuesta a los rápidos y constantes cambios que se producen en la sociedad, es un aspecto nuclear para las nuevas generaciones. Si bien, la innovación está estrechamente vinculada con la investigación, dado que esta última va a permitir realizar propuestas de intervención pedagógica innovadoras (BORJAS *et al.*, 2015). En este sentido, la innovación didáctica requiere abordar núcleos problemáticos que anticipen cambios relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje como son el proceso de comunicación, el sistema metodológico, las tareas formativas, la integración de medios didácticos tradicionales y digitales, y su relación con los principios de transdisciplinariedad, ecoformación y diversidad, ofreciendo propuestas contrastadas para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (MEDINA, 2014a).

Algunas propuestas para el desarrollo de la competencia de innovación educativa se centran en tareas específicas ad-hoc (DOMÍNGUEZ; MEDINA; LÓPEZ-GÓMEZ, 2018) o en actividades grupales de investigación que promuevan una discusión activa (NAGOVITSYN *et al.*, 2018; PEGALAJAR, 2017). También destacan métodos como el

aprendizaje basado en proyectos (ABELLA *et al.*, 2020) o el aprendizaje-servicio (BLANCH, EDO, PARÍS, 2020), entre otros. Por su parte, Fidalgo y Sein (2018) utilizan el método MAIN basado en los módulos de planificación, aplicación y divulgación de actividades, que es independiente del cambio tecnológico que pueda producirse posteriormente.

Por otra parte, la competencia comunicativa puede definirse, siguiendo a Domínguez y García-González (2012), como “síntesis combinada de saber/dominio del conocimiento lingüístico, el uso adecuado del mismo (práctica comunicativa) y el desarrollo de las actitudes más pertinentes para emplear adecuadamente la lengua y crear ambientes de colaboración entre las personas”. De este modo, la competencia comunicativa potencia el desarrollo personal y social al fortalecer dos pilares de la educación, como son aprender a vivir juntos y aprender a ser (DELORS *et al.*, 1996). Es por ello que la competencia comunicativa ocupa un lugar destacado en los procesos educativos, tanto desde el rol docente como en el de discente (GALLEGO, 2017), considerando los contextos formales, no formales e informales, así como en los procesos formativos tradicionales y mediados por tecnologías.

El desarrollo de la competencia comunicativa tiene que ver con la utilización del lenguaje como medio y herramienta de comunicación, oral y escrita, receptora y creadora. El dominio de esta competencia permite llevar a buen término la función didáctica, al incidir directamente en la calidad del proceso de enseñanza (LÓPEZ-GÓMEZ; CAMILLI, 2014; MEDINA *et al.*, 2013). En este sentido, “se requiere elaborar un metalenguaje, a modo de diccionario personal, ampliado con el conocimiento de los términos relevantes del saber científico de carácter formativo” (MEDINA, 2015, p. 305) combinando las subcompetencias narrativa, dialógica y social.

La competencia comunicativa referida a la producción de textos escritos en la formación de los estudiantes universitarios se posiciona como una de las competencias genéricas con una alta demanda profesional, encontrándose en un nivel de desarrollo mejorable en los futuros docentes (ÁLVAREZ, 2012; CAMUS, 2019; CASSANY, 2011; RODRÍGUEZ *et al.*, 2017). Por ello, se ha mostrado la necesidad de desarrollar la capacidad argumentativa en niveles educativos tempranos (GUZMÁN; FLORES, 2020) y fomentar las dimensiones comportamentales en relación con el uso de la voz, kinésica-gestualidad, proxémica y uso del espacio (TAPIA, 2020), aprovechando la potencialidad de los recursos tecnológicos.

Finalmente, la competencia digital es una de las ocho competencias clave del marco europeo para el aprendizaje permanente (C.E., 2018) que requiere “una actitud reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución (...) así como un planteamiento ético, seguro y responsable” (C.E., 2018, p. C 189/9). Como se señala en el informe Horizon, en su edición de 2019 (EDUCAUSE, 2019), los desafíos que se plantean en el área de la tecnología y la educación se centran en: el aumento de la demanda de experiencia diseño instruccional, los roles evolutivos de los educadores con estrategias tecnoeducativas y repensar las prácticas de enseñanza.

Junto con la variedad de recursos web disponibles de información, comunicación y aprendizaje (CACHEIRO-GONZÁLEZ, 2016) se han extendido las cibercomunidades de aprendizaje (LÓPEZ-GÓMEZ; CAMILLI, 2014), el uso de las diferentes redes sociales aplicadas a la educación (ALONSO-GARCÍA; MORTE-TOBOSO; ALMANSA-NUÑEZ, 2015) o el aprendizaje móvil (BRAZUELO; GALLEGO; CACHEIRO-GONZÁLEZ, 2017), entre otras. Ciertamente, mención especial merece la utilización de los diferentes

dispositivos móviles en el aprendizaje – *mobile learning* – y sus múltiples aplicaciones, que se entienden fundamentales para el desarrollo de la competencia digital en particular, y para la mejora del aprendizaje general de los estudiantes (HINOJO, AZNAR, ROMERO, 2018; ROMERO-RODRÍGUEZ, RODRÍGUEZ-GARCÍA, AZNAR-DÍAZ, 2017).

Sin embargo, el uso de estos recursos por parte de los estudiantes se lleva a cabo mayoritariamente fuera del contexto educativo (RODRIGO, IGLESIAS, AGUADED, 2016). Por ello los docentes se encuentran con el reto de preparar a los estudiantes para aprovechar su potencial educativo, en una era globalmente interconectada (CHOO, 2017) de alta permeabilidad entre los contextos formal, informal y no formal. Ciertamente, los docentes no solo tienen que utilizar de forma eficiente las herramientas y recursos digitales, sino que también deben realizar una minuciosa selección de los mismos y conocer los momentos clave que requieren su aplicación (AZNAR, CÁCERES, ROMERO, 2019), formando a los estudiantes en un uso crítico y responsable de los mismos.

Desde estas coordenadas, este estudio pretende identificar experiencias previas, situaciones relevantes y recursos tecnológicos para el desarrollo de las competencias de innovación, comunicativa y digital, considerando la perspectiva de estudiantes de posgrado de educación. La aportación de este colectivo es novedosa, al ser ya egresados de los Grados de Educación y disponer, además, de distintos niveles de experiencia docente. En efecto, este estudio podrá complementar esta línea de investigación que, con mayor predominio, considera como participantes a estudiantes en formación inicial (CÓZAR, ROBLIZO, 2014; DEL MORAL, VILLALUSTRE, NEIRA, 2016; DOMINGO, GALLEGO, RODRÍGUEZ, 2013; LÓPEZ-GÓMEZ, 2018; GABARDA *et al.*, 2017). Específicamente, en este artículo planteamos los siguientes objetivos: a) Identificar las experiencias previas consideradas fundamentales para el desarrollo de la competencia de innovación educativa; b) Identificar las situaciones relevantes que hayan intervenido para mejorar la competencia comunicativa; c) Describir los recursos tecnológicos empleados para desarrollar el dominio de la competencia digital.

## **2 Método**

Se empleó un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo (BOURQUE, 2004), desde un enfoque cualitativo a través preguntas abiertas (FOWLER, 2014), que ayudaron al propósito de identificar experiencias, situaciones y recursos relevantes para desarrollar las competencias de innovación, comunicativa y digital. En esta sección se detallan los participantes en el estudio, el instrumento de recogida de información y los aspectos de procedimiento, junto al análisis de datos.

### **2.1 Participantes**

Se seleccionaron los participantes a través de un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia. Los participantes tienen en común estar cursando, en el momento del desarrollo del estudio, un máster universitario sobre estrategias y tecnologías para la función docente en una universidad pública de educación a distancia de España.

Participaron 97 estudiantes, en su mayoría mujeres (n=73; 75,2%) con edades

heterogéneas y experiencia profesional en el ámbito educativo muy diversa (Tabla 1). Considerando la titulación previa, han cursado mayoritariamente estudios de Magisterio de Educación Primaria (52,6%) y de Educación Infantil (21,6%).

Tabla 1: Datos de los participantes.

		Frecuencia (f)	%
<b>Curso académico</b>	2017/2018	29	29,9
	2018/2019	44	45,3
	2019/2020	24	24,8
	<i>Total</i>	97	100,0
<b>Sexo</b>	Mujer	73	75,2
	Hombre	24	24,8
	<i>Total</i>	97	100,0
<b>Edad</b>	Menos de 25 años	37	38,1
	26-30 años	31	32,0
	Más de 31 años	29	29,9
	<i>Total</i>	97	100,0
<b>Experiencia profesional (ámbito educativo)</b>	Sin experiencia	24	24,8
	Hasta un año de experiencia	26	26,8
	Entre 2-5 años	27	27,8
	Entre 6-10 años	12	12,4
	Más de 11 años	7	7,2
	<i>Total</i>	97	100,0
<b>Titulación previa</b>	Grado Educación Primaria	51	52,6
	Grado Educación Infantil	21	21,6
	Pedagogía	9	9,3
	Psicopedagogía	7	7,2
	Otros	9	9,3
	<i>Total</i>	97	100,0

Fuente: de los autores.

## 2.2 Instrumentos

Se aplicó un cuestionario diseñado ad hoc. En este estudio concreto, por sus pretensiones, se consideran tres preguntas abiertas del cuestionario, como técnica cualitativa para la recogida de la información, que permitieron identificar experiencias previas, situaciones relevantes y recursos tecnológicos para el desarrollo de las competencias de innovación, comunicativa y digital, considerando la perspectiva de estudiantes de posgrado de educación. Las tres preguntas abiertas fueron:

- Narre una experiencia de su vida como estudiante/profesional que considere fundamental para el desarrollo de la *competencia de innovación educativa*.
- Narre una situación en la que haya intervenido para mejorar la *competencia comunicativa*.
- Describa un recurso tecnológico empleado para desarrollar su dominio de la *competencia digital*.

## 2.3 Procedimiento y análisis de datos

En el contexto de este estudio, dentro de las actividades del Grupo de Innovación GI-Acrónimo y del Proyecto de Investigación PI-Acrónimo, se administró un cuestionario online durante los cursos académicos 2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020, concretamente en los meses de noviembre-diciembre de 2017, 2018 y 2019 a través de dos rondas (un envío inicial y un segundo envío de recordatorio). Se recogieron un total de 97 cuestionarios, que configuraron la base de datos de este estudio.

Los estudiantes fueron previamente informados del objetivo del estudio, siendo su participación voluntaria y las respuestas confidenciales y anónimas. Para el análisis de la información cualitativa contenida en las respuestas de los estudiantes a las tres preguntas abiertas se utilizó el programa Atlas.ti versión 6, que facilitó la organización e interpretación del contenido de la base textual, compuesta por un total de 12.723 palabras (Tabla 2).

Tabla 2: Base de datos textual del estudio.

Preguntas abiertas	Respuestas	Palabras
	n	12.723 (total)
1 “Narre una experiencia de su vida como estudiante/profesional que considere fundamental para el desarrollo de la competencia de innovación educativa”.	97	5.662
2 “Narre una situación en la que haya intervenido para mejorar la competencia comunicativa”.	91	4.657
3 “Describa un recurso tecnológico empleado para desarrollar su dominio de la competencia digital”.	91	2.404

Fuente: de los autores.

Se llevó a cabo un proceso analítico del contenido de las respuestas (PIÑUEL, 2002), desde la categorización inductiva a partir de la codificación abierta de los datos (TÓJAR, 2006). La confiabilidad del proceso se aseguró a partir de la discusión y consenso en un proceso analítico entre tres investigadores. Estas categorías permitieron identificar las experiencias previas, situaciones relevantes y recursos tecnológicos para el desarrollo de las competencias objeto de indagación.

Para ilustrar los resultados, los investigadores seleccionaron *verbatim* representativos de las diversas categorías, sin la pretensión de realizar análisis comparativos en función del sexo, experiencia profesional o titulación de acceso. Estas expresiones relevantes se etiquetaron a través de identificadores formados por el número de participante (1-97), el sexo (H, hombre y M, mujer) y su titulación previa (Ep, Educación Primaria; Ei, Educación Infantil y Ot, otras). Así, la etiqueta: (51\_HEP) hace referencia al participante 51, que es un hombre cuya titulación previa es Magisterio de Educación Primaria.

## 3 Resultados

Las familias predefinidas para la codificación han sido la competencia de innovación (54 citas, 8 categorías), de comunicación (54 citas, 6 categorías) y digital (47 citas, 11 categorías), que se analizan a continuación en base a las 25 categorías

emergidas (Tabla 3).

Tabla 3: Categorías y número de citas (n) que emergieron en el proceso de codificación.

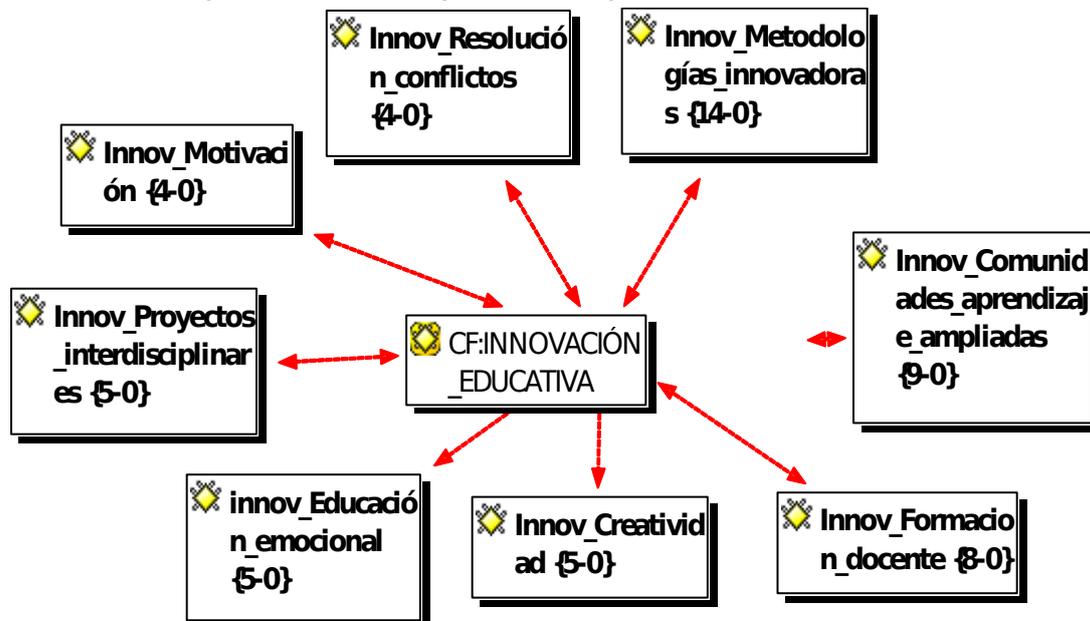
Innovación	Comunicación	Digital
Metodologías innovadoras (14)	Resolución de conflictos (16)	Plataformas y comunidades de aprendizaje (17)
Comunidades de aprendizaje ampliadas (9)	Metodologías innovadoras (14)	Creación de contenidos digitales (7)
Formación docente (8)	Formación docente (8)	Formacion docente (7)
Creatividad (5)	Interculturalidad (7)	Sitios web y blogs (7)
Educación emocional (5)	Comunicación no verbal (6)	PDI (5)
Proyectos interdisciplinarios (5)	Educación emocional (3)	Realidad virtual y aumentada (5)
Motivación (4)	-	Motivación (4), Redes sociales (4)
Resolución de conflictos (4)	-	Apps (3), Videotutoriales (3), Mapas conceptuales (3)

Fuente: de los autores.

### 3.1 Experiencias para el desarrollo de la competencia de innovación

En el análisis del contenido de las respuestas a la pregunta “*Narre una experiencia de su vida como estudiante/profesional que considere fundamental para el desarrollo de la competencia de innovación educativa*”, han emergido 8 categorías (Tabla 3; Figura 1).

Figura 1: Red de códigos de la categoría innovación educativa.



Fuente: de los autores.

De este modo las experiencias más relevantes que los participantes relacionan con

la innovación educativa se refieren a las *metodologías docentes innovadoras*, donde los participantes destacan enfoques activos centrados en el estudiante, como son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje-servicio. En este sentido, son ejemplificadoras las siguientes citas:

"Durante mis prácticas pude observar cómo se ponía en práctica el Aprendizaje Basado en Proyectos y pude observar cómo dicha metodología innovadora cambiaba por completo las prácticas cotidianas, por aprendizajes participativos, significativos y reales que motivaban a los alumnos a trabajar y superar el reto que se les proponía." (20\_MPs)

"Trabajar el área de valores sociales y éticos a través de la edición y preparación de un cortometraje en el que están implicados los alumnos." (2\_MEp)

"Un alumno estaba desmotivado en el aprendizaje e investigando nuevas metodologías o actividades, descubrí que, por medio de los videojuegos, y el gaming, el alumno era capaz de adquirir todo aquello que antes, por medio de actividades menos atractivas para su interés, le era muy complicado." (8\_MEp)

"En una de mis prácticas como maestra pude vivir en primera persona cómo dos maestras de educación primaria en un colegio pequeño llevaron a cabo una innovación educativa realmente significativa. Una vez que el Equipo Directivo y las familias aceptaron el reto, las maestras decidieron sustituir los libros de texto de Conocimiento del Medio y Plástica por una metodología por proyectos en la que combinaban estas dos asignaturas de una manera realmente ingeniosa. El alumnado aprendía de forma autónoma y con gran motivación los distintos contenidos propuestos por el currículo oficial además de contenidos extras que ellos mismos elaboraban. Pude presenciar cómo alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria aprendían sobre el cuerpo humano a través del arte." (4\_MEp)

"Me gustaría destacar un aprendizaje-servicio realizado hace unos años con algunas compañeras de la facultad, de manera colaborativa, en la cual llevamos a cabo la creación, puesta en marcha y entrega de materiales didácticos para aulas de infantil, respondiendo a necesidades reales. Fue algo novedoso, que nunca había realizado y creo que es una verdadera innovación educativa en el ámbito universitario, realizando tu aprendizaje en contextos reales, de manera que tu trabajo tiene un impacto en las instituciones educativas." (9\_MEi)

Por otro lado, los participantes se han referido recurrentemente a las *comunidades de aprendizaje* ampliadas a los distintos agentes que participan en la dinámica de los centros educativos. De alguna manera se destaca que las experiencias que van más allá del aula y del centro proporcionan oportunidades para desarrollar la competencia de innovación. Así lo muestran cuatro participantes, al narrar las siguientes experiencias previas:

"Como maestro de Educación Primaria que trabaja en un centro educativo que posee una comunidad de aprendizaje puedo destacar la realización de numerosas estrategias de éxito como son: las tertulias dialógicas, las asambleas diarias o la participación de las familias dentro del aula." (77\_HEp)

"Estuve realizando un voluntariado en el colegio Andalucía, situado en la provincia de Sevilla. En él se trabajaba mediante comunidades de aprendizaje. En ese periodo pude descubrir una metodología de trabajo innovadora y diferente, al

mismo tiempo que aprendí numerosas estrategias que me han servido de gran ayuda en mi desarrollo profesional." (13\_MEp)

"Formar parte de un grupo de profesionales que llevó a cabo un proyecto de mediación (...), tratando de generar una relación bidireccional entre el barrio (contexto más cercano) y el centro educativo." (44\_MPs)

"La experiencia narrada gira en torno a una escuela de las barriadas de India donde sin apenas recursos innovaban (mejoraban) día a día el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y alumnas involucrando a las familias y a la comunidad en el desarrollo de las actividades." (70\_MEI)

En tercer lugar, los participantes destacan la *formación docente* como un aspecto clave para el desarrollo de la competencia de innovación. Así se expresan algunos de los participantes:

"Para conseguir una línea de innovación el pilar fundamental es la motivación por la formación continua. Con ello aseguramos que el docente se encuentra actualizado. El segundo pilar es el apoyo de la dirección de los centros en el camino de la innovación." (16\_HOt)

"La experiencia innovadora que considero fundamental para la mejora de la competencia de innovación educativa se centra en el uso didáctico de las nuevas tecnologías en el aula, concretamente en la utilización de la realidad aumentada. (...) Siempre que planteemos un diseño innovador, considero que es muy importante aprender de su proceso, considerando tanto las posibilidades que ofrece como las limitaciones que se deriven de su puesta en práctica. Tan solo de este modo podemos mejorar la calidad de los resultados obtenidos, permitiéndonos ser flexibles y transformar el curso del modelo propuesto." (60\_Mep)

Otras experiencias previas para desarrollar la competencia de innovación evocadas por los participantes se relacionaron con la *creatividad* en el aula, en su doble vertiente docente y discente, la *educación emocional* y los *proyectos interdisciplinares*. Algunas de las contribuciones han sido:

"El proyecto "ecoescuelas" en el que formo parte activa me parece fundamental en el centro en el que actualmente ejerzo puesto que supone un cambio de metodología y en las relaciones con las familias completamente diferente a lo que, hasta ahora, se ha venido haciendo, implicando a todos los miembros de la comunidad educativa." (28\_MEI)

"Habitualmente, es posible hablar de situaciones conflictivas que entorpecen el rendimiento y el buen ritmo de trabajo. Éstas requieren ser intervenidas mediante una propuesta innovadora que integre aspectos como la educación apoyada en valores, las relaciones sociales y la inteligencia emocional." (32\_MEI)

"Hace ya dos años, trabajé como profesora en prácticas en un centro público de Educación Primaria de Gijón en el que un grupo de docentes decidió prescindir del libro de texto para comenzar a trabajar por proyectos las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, y la parte Plástica de Educación Artística. La situación problemática de la que partían era que el libro de texto no cubría las necesidades de aprendizaje del alumnado y no se adaptaba verdaderamente a la sociedad cambiante en la que vivimos. (...) De esta manera se generaba día a día

un “clima de creatividad y actualización” el cual permitía la verdadera mejora de los resultados.” (35\_MEp)

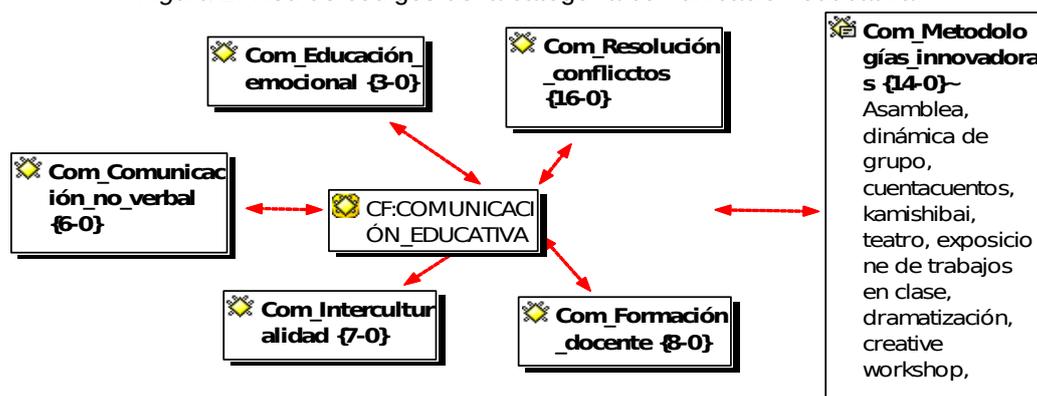
Alguna de las dificultades encontradas para el desarrollo de la competencia de innovación educativa es la escasez de recursos didácticos. Así se expresa un participante:

“En la mayoría de los casos, recorro al diseño de láminas originales o, en su defecto, a la incorporación de varios juegos con mis alumnos para evitar la monotonía en la materia. Si dispusiéramos de más recursos tecnológicos en el aula, el aprendizaje podía ser más motivador.” (1\_MEi)

### 3.2 Situaciones para mejorar la competencia comunicativa

En el análisis del contenido de las respuestas a la pregunta “*Narre una situación en la que haya intervenido para mejorar la competencia comunicativa*” han emergido 6 categorías (Tabla3; Figura 2).

Figura 2: Red de códigos de la categoría comunicación educativa.



Fuente: de los autores.

Los participantes identificaron que las principales situaciones que han contribuido a la mejora de su competencia comunicativa tuvieron que ver con la resolución de conflictos, las metodologías innovadoras, la formación docente y la interculturalidad.

En efecto, la *resolución de conflictos* ha sido el motivo al que se ha aludido con mayor frecuencia, destacándose que el desafío de lograr un adecuado clima de convivencia proporciona el contexto idóneo para poner en acción la competencia comunicativa en toda su amplitud (escucha, reflexión, toma de postura, diálogo, negociación, argumentación, deliberación, etc.). De nuevo, como en tantas otras ocasiones, el conflicto se manifiesta como una oportunidad de aprendizaje.

“A menudo suelen surgir conflictos en el día a día de las aulas. Las rabietas, el llanto o la agresividad suelen ser respuestas muy comunes en este tipo de situaciones, por ese motivo, recorro a la comunicación para poder encontrar la causa del problema y poder solucionarlo.” (1\_MEi)

“Tomando como referencia el caso del conflicto, ha habido ocasiones en las que hemos realizado sesiones de mindfulness para conseguir la calma. Además,

sentados en semicírculo organizamos una lluvia de ideas donde se pusieron en común pensamientos y percepciones referentes a aquello que nos hace felices, lo que nos molesta, lo que nos gusta de los compañeros, etc.” (32\_MEi)

“Durante mi estancia de prácticas en un Centro de Educación Infantil y Primaria, se generaron situaciones de conflictos entre el alumnado en los que yo como maestro, tuve que ejercer de mediador realizando ejercicios de empatía con los niños y de comprensión. No recuerdo ninguna situación concreta destacable, pero por lo general, estos se producían por la posesión de objetos materiales del aula.” (23\_HEi)

Por otro lado, buena parte de los participantes destacaron que las *metodologías innovadoras* son el pretexto y el contexto para desarrollar la competencia comunicativa. Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos propician situaciones para desarrollar la competencia comunicativa, así como otras estrategias donde predomina la comunicación didáctica, como son: asamblea, dinámica de grupo, cuentacuentos, kamishibai, dramatización, exposiciones de trabajos en clase, etc. Como ejemplo ilustrador consideramos las siguientes citas textuales:

“Haciendo hincapié en la etapa educativa de la que tengo mayor conocimiento (Educación Infantil), abogo y trato de apostar por la utilización de diferentes técnicas comunicativas que mejoran no solo mi competencia comunicativa, sino también las de mis alumnos, como una metodología asamblearia o la narrativa.” (3\_MEi)

“La innovación realizada en mi centro a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos ha sido un punto de inflexión dentro de mi corta trayectoria profesional. Esto supuso un cambio en la manera de dar clase (en un sitio en donde la metodología predominante era la tradicional) y una apertura hacia la Comunidad Educativa (uniendo escuela-contexto, profesores-familias), partiendo de la base del trabajo en grupo, circunstancia que redujo considerablemente los conflictos que acaecían en mi centro.” (19\_HEp)

“Se me dio una oportunidad con un grupo de alumnos que no mostraban especial interés por el aprendizaje. Con ellos me propuse trabajar mediante un instrumento que se llama Kamishibai, una especie de teatrillo con el que les enseñé numerosos contenidos de varias asignaturas de forma amena y atractiva.” (41\_MEp)

De nuevo la *formación docente* (inicial y continua), a juicio de los participantes, permite formalizar situaciones para mejorar la competencia comunicativa desde la propia práctica. De este modo, los retos que plantea la cotidianidad de la docencia permiten aprender en la acción a través de la práctica profesional:

“Aunque al principio me causaba bastante respeto la situación de realizar una charla, pues no me sentía suficientemente preparada para ello, consideré que era una buena oportunidad para aprender a superarme y mejorar mi competencia comunicativa.” (60\_MEp)

“Una experiencia como profesional que me ha servido para impulsar y desarrollar mi competencia de innovación educativa, ha sido la oportunidad de participar en las convocatorias de proyectos de innovación educativa en el contexto de la

enseñanza universitaria. En esta última década, en nuestro grupo de trabajo, hemos tenido la gran oportunidad de debatir, compartir, reflexionar, etc. sobre posibles experiencias que se puedan implementar para la mejora formativa del alumnado." (61\_HPe)

"Considero que queda mucho por mejorar en cuanto a mi competencia comunicativa, pero, poco a poco y con experiencia espero seguir aprendiendo y mejorando como persona y profesional." (69\_MEp)

La realidad *intercultural* de las aulas se hace evidente cuando se plantean los retos de su integración desde un enriquecimiento mutuo de vivencias como la expresada en las siguientes citas:

"A través de un proyecto de mejora de la convivencia en el que participan diversas culturas y personas de muy variada edad. A veces se necesita mediar, porque las personas mayores carecen de paciencia en algunas circunstancias, o bien no tienen tan desarrollada esa empatía para esforzarse y hacer comprender a los demás. Y en ocasiones, lo que necesitan esas personas que todavía no dominan nuestra lengua, es calma y repetir las cosas más veces y de distintas maneras." (6\_MEp)

"Es fundamental el desarrollo de la competencia de innovación educativa en un centro donde una gran parte del alumnado sea de integración tardía y de diversas culturas puesto que es imprescindible una inclusión del mismo en la vida del centro." (12\_MEp)

"Ante la realidad multicultural que me encontré en un grupo de primaria en el que había alumnos de varias nacionalidades, me propuse integrar al alumnado extranjero y al español pidiendo a varios familiares procedentes de otros países que nos contaran tradiciones propias de sus sitios de procedencia." (41\_MEp)

Nos parece interesante también retomar alguna de las dificultades manifestadas para llevar a cabo esta competencia comunicativa y que requiere acciones proactivas desde las instituciones educativas para su promoción, como señala uno de los participantes:

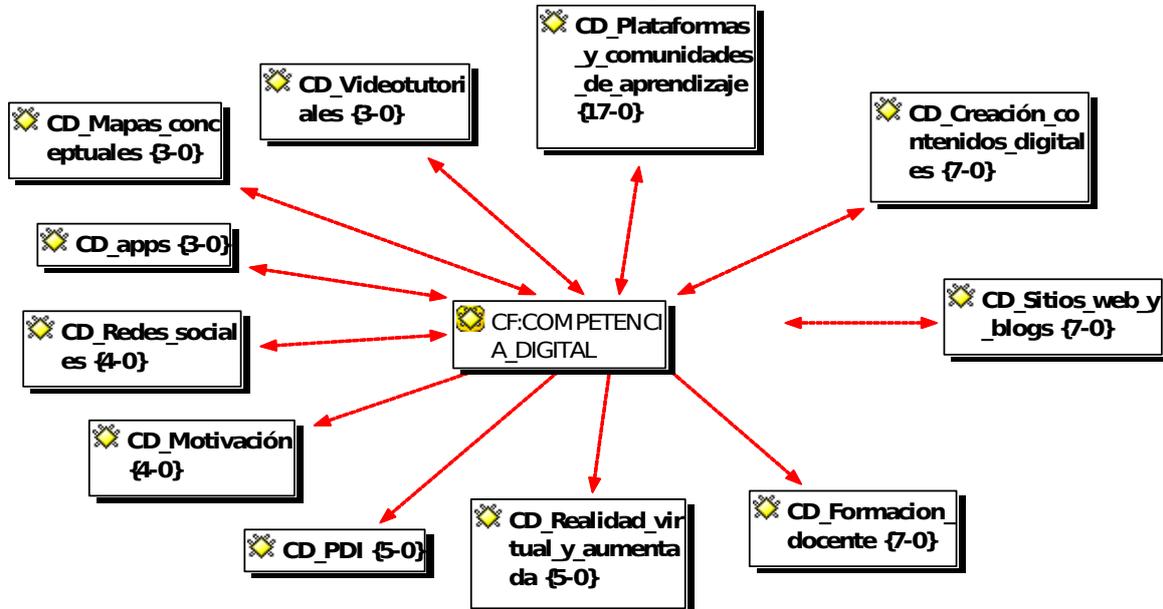
"A diario intento establecer canales de comunicación más eficaces que mejoren el feedback entre los interlocutores. Sin embargo, la arquitectura del centro y los tiempos educativos no facilitan el tiempo de reflexión y reposo que toda buena comunicación necesita. En resumen, tenemos mucho trabajo a desarrollar y poco tiempo para ejecutarlo." (66\_MPs)

### 3.3 Recursos tecnológicos para desarrollar la competencia *digital*

En el análisis del contenido de las respuestas a la pregunta "*Describa un recurso tecnológico empleado para desarrollar su dominio de la competencia digital*", han emergido las siguientes categorías con 3 o más citas (Tabla 3; Figura 3): plataformas y comunidades de aprendizaje (17 citas), creación de contenidos digitales (7 citas), formación docente (7 citas), sitios web y blogs (7 citas), realidad virtual y aumentada (5 citas), PDI (5 citas), redes sociales (4 citas), motivación (4 citas), mapas conceptuales (3

citas), videotutoriales (3 citas), apps (3 citas). Otros tipos de recursos con menos de 3 citas, que no se han incluido en la red, son: buscadores académicos, webconferencias, infografías y portfolio, así como alusiones a su valor añadido y tanto a la disponibilidad de estos recursos como a su escasez.

Figura 3: Red de códigos de la categoría competencia digital.



Fuente: de los autores.

Las *plataformas y comunidades de aprendizaje* constituyen un recurso tecnológico tanto en contextos de educación a distancia como complemento de la educación presencial en los distintos niveles educativos. Así lo manifiestan algunos participantes:

"Desde el simple uso de la plataforma, el divagar e investigar para saber cómo está organizada cada asignatura, hasta el simple hecho de crear una nube en red para archivar los documentos. El enriquecimiento personal de compartir con los compañeros las formas de trabajar e incluso los propios temas sobre los que vamos a trabajar durante el estudio." (2\_MEp)

"En mi caso elaboré una plataforma comunicativa en Chamilo.org, un software gratuito fruto de la colaboración de varias empresas que ofrece un espacio virtual con amplias posibilidades y de interfaz fácil y atractiva para los alumnos. En este sentido, las plataformas e-learning permiten a los alumnos navegar por unos contenidos limitados que hayan sido seleccionados previamente por el profesor, garantizando así la calidad y validez de las actividades que realicen y mejorando la calidad de nuestras clases, fomentando además el desarrollo de nuestra competencia digital." (94\_Mpe)

"La posibilidad de haber trabajado a través de comunidades de aprendizaje. Actividades de la vida escolar en las que estaban implicadas las familias como unos agentes más. Cada uno aportando su capacidad y habilidades en la medida de las posibilidades." (6\_Mep)

Los *sitios web y blogs* por su facilidad de uso y creación ha permitido una iniciación

de los docentes a las posibilidades educativas de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Uno de los principales recursos tecnológicos o 2.0 utilizados para mejorar mi competencia digital han sido las webs y los blogs. A partir de los mismos he podido: buscar información, adquirir nuevos conocimientos, aprender de la riqueza que el mundo virtual puede ofrecer, e incluso crear mi propio blog con el que poder mostrar mis conocimientos educativos." (3\_MEi)

"Son varias las experiencias innovadoras que he vivido. De entre todas ellas, quiero destacar la implementación de una completa web de centro y las mejoras de la misma tras el trabajo teórico en la asignatura." (38\_MEi)

La *creación de contenidos digitales* constituye uno de los niveles de alfabetización digital docente en el marco común de competencias digitales docentes del INTEF (2017) y puede apreciarse su adquisición progresiva en aportaciones como las siguientes:

"Principalmente se ha empleado el ordenador y con él diversos recursos como Google Earth, Google Docs, Thinglink, Edmodo, Kahoot, etc." (30\_MEp)

"La utilización de distintas apps para crear mapas mentales, editar vídeos, observar patrones de movimiento en Educación Física o representaciones a través de vídeos cromas." (82\_MEp)

"A lo largo de mi vida como estudiante y como profesional educativo he aprendido a utilizar diversos recursos TIC como por ejemplo aplicaciones online (educaplay, kahoot o learning apps) que me han ayudado a crear actividades interactivas que he podido utilizar posteriormente con mis estudiantes." (77\_HEp)

"Con el objetivo de proceder a probar la metodología flipped classroom, procedí a crear un vídeo flippeado para mis clases, a través de la herramienta edpuzzle. Dicha herramienta te permite dotar de interactividad a un vídeo (añadir preguntas, notas de voz, recortar) recogiendo todos los resultados y enviándotelos a tu correo electrónico." (95\_HEp)

Las alusiones a la *formación docente* se presentan como la vía para mejorar las prácticas educativa y se considera imprescindible como se muestra en las siguientes citas:

"Durante mi época de opositora, me introduje en el mundo de las TIC como nunca antes lo había hecho. Necesitaba buscar nuevos horizontes para realizar mi programación, por lo que, a partir de diferentes blogs pude conocer como es la realidad de las aulas en este sentido. A partir de entonces, se ha vuelto un imprescindible en mi vida, ya que no solo me abrió el camino a un nuevo mundo, si no que despertó en mí una nueva forma de trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje." (5\_Mei)

"El desarrollo de la competencia digital es esencial para la actual sociedad de la información y el conocimiento. No obstante, su completo dominio es muy complicado, por tanto, la formación continua del profesorado es esencial. Por ejemplo, el conocimiento del uso de la Pizarra Digital Interactiva cada vez se hace más notorio en las aulas, así como la implantación de tabletas como recursos sustitutorios y/o complementarios de los libros de texto. Asimismo, existen

herramientas o aplicaciones educativas cuya utilización puede resultar ventajosa y motivadora para el alumnado, como por ejemplo aquellas que trabajan con la realidad virtual." (48\_Mep)

"Son muchos los recursos tecnológicos que vengo empleando en los últimos tiempos: WeVideo, ExplainEverything, TextHelp, Kahoot, Plickers, etc. De hecho, y dada la preocupación que tengo con la integración de las TIC en el ámbito de la enseñanza universitaria, he realizado el programa de certificación de Google for Education obteniendo los niveles de de Certified Trainer, Certified Educator Level 2 y Certified Educator Level 1." (61\_Hpe)

Hay que destacar que la *competencia digital* ha estado presente en los comentarios de las otras competencias analizadas. Así, en 20 de las experiencias narradas sobre la competencia de innovación educativa se integran los recursos tecnológicos con un papel importante. Son ejemplificadoras las siguientes contribuciones:

"La inclusión de diferentes recursos TIC en las aulas de diferentes etapas. Diferentes agentes educativos (docentes, discentes y familia) trabajan gradual y progresivamente en la investigación, adquisición del conocimiento para su utilización, aplicación y posterior disfrute de las mismas, como recurso didáctico inmejorable para el proceso de E-A, a la vez que avanzamos en nuestra competencia digital e innovadora." (3\_MEi)

"Un alumno estaba desmotivado en el aprendizaje e investigando nuevas metodologías o actividades, descubrí que, por medio de los videojuegos, el alumno era capaz de adquirir todo aquello que antes, por medio de actividades menos atractivas para su interés, le era muy complicado." (8\_MEp)

"En relación con mi experiencia innovadora destacable, ésta tuvo lugar durante la realización del Grado y consistía en la creación de un weblog. A través de él, se creaba una conexión escuela-alumno-familia, mediante la cual se exponían gran cantidad de recursos innovadores establecidos en cada aula y, al mismo tiempo, éstos se iban actualizando progresivamente y cualquier agente educativo tenía la posibilidad de participar en él. Con este recurso, aprendí técnicas para conseguir una educación global, es decir, todos podían participar en el acto educativo y así formar una comunidad de aprendizaje." (68\_MEp)

"La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación ha estado presente en de manera intensiva en mis últimos años como estudiante. Ellas me han dado la oportunidad de acceder a una información valiosa, aunque a veces, demasiado extensa. Con todo, creo que ofrecen muchas posibilidades de mejorar. Las redes sociales facilitan la colaboración entre estudiantes y el trabajo cooperativo. La innovación ha estado precisamente en esas dos cosas: que el propio estudiante accede a los contenidos y que trabaja en equipo para construir nuevos conocimientos." (58\_Mep)

Igualmente, al solicitar narrar situaciones que hayan involucrado la *competencia comunicativa*, en 13 de ellas los recursos tecnológicos han sido elementos clave transversales para su desarrollo, como en la siguiente:

"La competencia comunicativa debe enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación en los foros supone un punto clave en la formación educativa a distancia. Por tanto, la intervención y participación en los mismos es

esencial para crear un clima de cooperación y diálogo con los compañeros y compañeras, aportando ideas y mejorando tanto dicha competencia como la propia formación profesional." (48\_MEp)

"Aplicación classdojo para mejorar la comunicación con las familias y acercar el aula a las mismas." (36\_MEp)

"Partiendo del lema "no más contenidos aburridos" se propone usar el recurso didáctico Genially, donde el alumno elabore el resumen diario del aula. Después de la creación de la presentación tendrán que exponerla al resto de la clase. Gracias a esto, obtendremos una mejora no solo de la competencia digital, sino que también la comunicativa." (71\_MEp)

#### 4 Discusión y conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido identificar experiencias previas, situaciones relevantes y recursos tecnológicos para el desarrollo de las competencias de innovación comunicativa y digital considerando la perspectiva de estudiantes de posgrado de educación. El uso de un cuestionario ad-hoc con preguntas abiertas ha permitido, en la línea de las aportaciones de Álvarez (2012), Arasaratnam-Smith y Northcote *et al.* (2017), Bogнар y Krumes (2017) y López-Gómez y Camilli (2014), un ejercicio narrativo autobiográfico de los participantes sobre sus experiencias previas innovadoras, situaciones comunicativas relevantes y recursos digitales empleados.

Las principales conclusiones se estructuran en función de los objetivos que han orientado el análisis cualitativo. Respecto al Objetivo 1 "Identificar las experiencias previas consideradas fundamentales para el desarrollo de la competencia de innovación educativa", las 8 categorías emergidas y las 54 citas, expresan una gran riqueza en las vivencias narradas. Las experiencias evocadas hacen alusión en mayor medida a las metodologías didácticas innovadoras y creativas que redundan en la mejora de la motivación (ABELLA *et al.*, 2020, BLANCH, 2020), encontrándose vínculos y relaciones entre la competencia de innovación y las creencias de disfrute con la profesión (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ *et al.*, 2019). La formación docente en comunidades de aprendizaje se presenta como una oportunidad para responder a las necesidades de los estudiantes. Por su parte, la educación emocional se encuentra representada en distintas experiencias innovadoras entrelazadas con situaciones comunicativas y resolución de conflictos. Los proyectos interdisciplinarios a los que se alude por parte de los participantes se enmarcan en los planteamientos de Basurto y Navareño (2018), que abogan por una innovación pedagógica reflexiva como fundamento de la organización de las instituciones educativas.

Con relación al Objetivo 2 "Identificar las situaciones relevantes que hayan intervenido para mejorar la *competencia comunicativa*", hay que destacar la importancia de aplicar metodologías docentes innovadoras (Aprendizaje basado en problemas, gamificación, etc.) que favorezcan la motivación, la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo en una sociedad multicultural (DOMÍNGUEZ; MEDINA; LÓPEZ-GÓMEZ, 2018) propiciando una discusión crítica activa (NAGOVITSYN *et al.*, 2018). La formación docente y la interculturalidad son elementos nucleares, que se encuentran en la línea de las propuestas de Medina (2014b, p. 151), quien señala que "solo educa aquel docente que se comunica con empatía y armonía emocional, a la vez que es capaz de

construir de modo transdisciplinar los saberes”. Por su parte, otros autores (GRACIA *et al.*, 2020; TAPIA, 2020) destacan el valor de la competencia comunicativa en la formación inicial docente para el desarrollo del pensamiento crítico y su incidencia en los estudios y posterior desempeño profesional. Otros trabajos inciden en la pertinencia de esta competencia comunicativa para formar parte de una comunidad científica apropiándose de su terminología (ÁLVAREZ, 2012). La competencia comunicativa es una de las más valoradas en el estudio de González-Fernández *et al.* (2019), junto con la de empatía y emocional como base de la práctica educativa; siendo un elemento clave para la formación docente la reflexión y la colaboración entre el profesorado (LÓPEZ-GÓMEZ, 2016).

Si se analiza el Objetivo 3 “Describir los recursos tecnológicos empleados para desarrollar el dominio de la *competencia digital*”, se pueden diferenciar distintos grupos: (1) predominan los recursos ya consolidados como: plataformas educativas, sitios web, blogs, videotutoriales, redes sociales; (2) en otro bloque se encuentran las herramientas que se están integrando de forma progresiva como: comunidades virtuales de aprendizaje (edmodo), creación contenidos digitales (socrative), actividades interactivas (kahoot, jclíc), uso de la PDI, infografías, etc.; y por último, (3) se hace referencia a tecnologías emergentes en su aplicación educativa como: robótica, gamificación, escape room o realidad aumentada. Esta tipología emergente se encuentra en la línea de los trabajos de Bower y Torrington (2020), incluyendo igualmente algunas de las destacadas en los Informes Educause, como son las nuevas generaciones de plataformas de aprendizaje (CACHEIRO-GONZÁLEZ *et al.*, 2019; ADAMS *et al.*, 2017) o la robótica y la realidad mixta (ALEXANDER *et al.*, 2019).

Otras consideraciones tras el análisis cualitativo llevado a cabo es la presencia conjunta de las distintas competencias en los discursos de los participantes. Así, la competencia digital docente y discente se refleja de modo transversal en el desarrollo de metodologías innovadoras y de comunicación educativa, en la línea del trabajo de Mishra (2019), que integra las competencias pedagógicas, tecnológicas y curriculares en función del conocimiento contextual. Esta realidad se contempla también en el modelo holístico de competencia docente para el mundo digital de Esteve, Castañeda y Adell (2018, p. 105), quienes plantean “un docente generador de prácticas y contenidos pedagógicos digitales, práctico-reflexivo aumentado, experto en entornos de aprendizaje enriquecidos y sensible al uso de las TIC desde el compromiso social para expandir su relación con el entorno del estudiante”. En síntesis, la consolidación de las competencias de innovación, comunicativa y digital se produce de manera conjunta e interrelacionada, siendo esta última el punto nuclear que favorece, especialmente, el avance de las restantes.

En este sentido, si bien a lo largo del estudio han emergido diversos elementos que propician el desarrollo de las competencias indicadas, con énfasis en las metodologías docentes innovadoras (BORJAS *et al.*, 2015) y en las herramientas y recursos del mundo digital (HINOJO; AZNAR; ROMERO, 2018), se hace necesario destacar la importancia otorgada a la formación docente. Dicha formación, tanto inicial como continua, en consonancia con los trabajos de Sosa y Valverde (2020), ha surgido de forma recurrente a lo largo del análisis de las respuestas a las tres competencias, dada su relevancia para el desarrollo profesional y para dar respuesta a la sociedad cambiante, intercultural y digital presente y futura (DAY; GU, 2012; ZABALZA, 2012).

La principal limitación del alcance del estudio se encuentra en la muestra participante, de carácter incidental constituida por estudiantes de educación de posgrado.

En futuros trabajos se pretende completar el estudio de los discursos y narrativas a las preguntas planteadas con el análisis en profundidad de los datos obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario cuantitativo. Sin duda, esta futura triangulación de datos permitirá profundizar en las categorías emergidas en esta investigación y completarlas con las propuestas de la revisión de la literatura.

## Agradecimientos

Este estudio ha sido desarrollado en el marco de varias líneas de innovación e investigación: (1) Grupo de Investigación Consolidado de la UNED sobre la formación profesional e innovación educativa e intercultural y diseño de medios (ForInterMed) [UNED-Grupo125], (2) el Grupo de Innovación Transdisciplinar e Internacional para el Desarrollo de las Competencias en Educación Superior (ComDisDoc) [UNED-GID2016-47] y (3) Proyecto de investigación “Desarrollo de competencias y su incidencia en la formación del profesorado: armonización de procesos educativos entre educación secundaria y universitaria” (ComProfeSU), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad [EDU2016-78451-P].

## Referencias

ABELLA, V.; AUSÍN, V.; DELGADO, V.; CASADO, R. Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 13, n. 1, p. 93-110, 2020.

ADAMS, S.; CUMMINS, M.; DAVIS, A.; FREEMAN, A.; HALL, C.; ANANTHANARAYANAN, V. *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017. Disponible en: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf>. Consultado el: 17 ago. 2020.

ALEXANDER, B.; ASHFORD, K.; BARAJAS, N.; DOBBIN, G.; KNOTT, J.; McCORMACK, M.; POMERANTZ, J.; SEILHAMER, R.; WEBER, N. *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2019.

ALONSO-GARCÍA, S.; MORTE-TOBOSO, E.; ALMANSA-NUÑEZ, S. Redes sociales aplicadas a la educación: EDMODO. *EDMETIC; Revista de Educación Mediática y TIC*, v. 4, n. 2, p. 88-111, 2015. Disponible en: <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/3964>. Consultado el: 17 ago. 2020.

ÁLVAREZ, M. La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En: ACILLONDA, M. *Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea*. Bilbao: Deusto Digital, 2012, p. 29-41.

ARASARATNAM-SMITH, L. A.; NORTHCOTE, M. Community in Online Higher Education: Challenges and Opportunities. *Electronic Journal of e-Learning*, v. 15, n. 2, p. 188-198,

2017.

AZNAR, I.; CÁCERES, M. P.; ROMERO, J. M. Competencia digital de un tutor e-learning: un modelo emergente de buenas prácticas docentes en TIC. *Texto Livre*, v. 12, n. 3, p. 49-68, 2019. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/15772>. Consultado el: 17 ago. 2020.

BASURTO, F. M.; NAVAREÑO, P. Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, v. 4, n. 1, p. 14-23, 2018. Disponible en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4835>. Consultado el: 17 ago. 2020.

BLANCH, S.; EDO, M.; PARÍS, G. Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v. 18, n. 1, p. 123-142, 2020. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13076>. Consultado el: 17 ago. 2020.

BOGNAR, B.; KRUMES, I. Encouraging reflection and critical friendship in preservice teacher education. *CEPS Journal*, v. 7, n. 3, p. 87-112, 2017.

BORJAS, M.; DE CASTRO, A.; RICARDO, C. REDEI: Página de recursos digitales de un colectivo de investigación. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 30, n. 2, p. 271-287, 2015. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>. Consultado el: 17 ago. 2020.

BOURQUE, L. B. Cross-sectional research. In: LEWIS-BECK, M.S.; BYRMAN, A.; LIAO, T. F. (eds.). *The SAGE Encyclopaedia os Social Science Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004, p. 230-231.

BOWER, M.; TORRINGTON, J. *Typology of Free Web-based Learning Technologies*, 2020. Disponible en: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/4/freewebbasedlearntech2020.pdf>. Consultado el: 17 ago. 2020.

BRAZUELO, F.; GALLEGO, D. J.; CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L. Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia*, n. 52, p. 1-22. 2017. <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/6>

C.E. Comisión Europea. Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). 2018. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Consultado el: 17 ago. 2020.

CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L.; MEDINA-R, A.; DOMÍNGUEZ, M. C.; MEDINA-DOMÍNGUEZ, M. d. C. The learning platform in distance higher education: student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, v. 20, n. 1, p. 71-95, 2019.

Disponible en: [http://tojde.anadolu.edu.tr/makale\\_goster.php?id=1826](http://tojde.anadolu.edu.tr/makale_goster.php?id=1826). Consultado el: 17 ago. 2020.

CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L. Didáctica y TIC: diseño de medios y formación de docentes. En: LÓPEZ-GÓMEZ, E. *et al. Didáctica General y formación del profesorado*. Logroño. UNIR. 2016. p. 159-196

CAMUS, M. d. M. Un estudio cualitativo sobre la Competencia Didáctica Comunicativa de los Docentes en Formación. *Enseñanza & Teaching*, v. 37, n. 1, p. 83-101, 2019. <http://dx.doi.org/10.14201/et201937183101>

CASSANY, D. Sobre las fronteras retóricas del español escrito. *Cuadernos Comillas*, n. 1, p. 37-51, 2011.

CHOO, S. S. Approaching twenty-first century education from a cosmopolitan perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 50, n. 2, p. 162-181, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2017.1313316>

CÓZAR, R.; ROBLIZO, M. J. La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 13, n. 2, 119-133, 2014. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.119>

DAY, Ch.; GU, Q. *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea, 2012.

DEL MORAL, M. E. D.; VILLALUSTRE, L.; NEIRA, M. D. R. Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, v. 15, n. 1, p. 22-41, 2016. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.923](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923)

DELORS, J. *et al. La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO, 1996. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa). Consultado el: 17 ago. 2020.

DOMINGO, J.; GALLEGO, J. L.; RODRÍGUEZ, A. Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles educativos*, v. 35, n. 142, p. 54-74, 2013.

DOMÍNGUEZ, M. C.; MEDINA, A.; LÓPEZ-GÓMEZ, E. Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, v. 1, n. 48, p. 39-62, 2018. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7325>

DOMÍNGUEZ, M. C.; GARCÍA-GONZÁLEZ, P. *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Universitas, 2012.

DOMÍNGUEZ, M. C.; LEVÍ, G.; MEDINA, A.; RAMOS, E. Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, v. 12, n. 1, p. 239-267, 2014. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.6431>

EDUCAUSE. *Horizon Report 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2019. Disponible en: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>. Consultado el: 17 ago. 2020.

ESTEVE, F.; CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 32, n. 1, p. 105-116, 2018. Disponible en: <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/206/2186>. Consultado el: 17 ago. 2020.

FIDALGO, Á.; SEIN, M. L. Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, v. 19, n. 2, p. 83-101, 2018. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks201819283101/18982>. Consultado el: 17 ago. 2020.

FOWLER, F. J. *Survey research methods* 5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2014

GABARDA, V.; RODRÍGUEZ, A.; RODRÍGUEZ, M. D.; CANTÓN, I. La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, v. 35, n. 2, p. 253-274, 2017.

GALLEGO, J. The Communication Skills of Future Teachers during Their Initial Training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research (REMIE)*, v. 7, n. 1, p. 88-120, 2017.

GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, R., ZABALZA, M. A., MEDINA-DOMÍNGUEZ, M., MEDINA-RIVILLA, A. Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación universitaria*, v. 12, n. 2, p. 83-96, 2019.

GRACIA, M.; JARQUE, M. J.; ASTALS, M.; ROUAZ, K. Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 11, n. 30, p. 115-136, 2020. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>

GUZMÁN, Y. I.; FLORES, R. d. C. La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educar*, v. 56, n. 1, p. 15-34, 2020. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>

HINOJO, F. J.; ANAR, I., ROMERO, J. M. Dispositivos móviles para el aprendizaje: análisis de la investigación doctoral sobre Mobile Learning en España. *Texto Livre*, v. 11, n. 3, p. 154-175, 2018. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/13743/0>. Consultado el: 17 ago. 2020.

INTEF. *Marco Común de Competencia Digital Docente*. España: Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>. Consultado el: 17 ago. 2020.

LE BOTERF, G. *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. París: Eyrolles, 2010.

LÓPEZ-GÓMEZ, E. En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 20, n. 1, p. 311-322, 2016. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>. Consultado el: 17 ago. 2020.

LÓPEZ-GÓMEZ, E., CAMILLI, C. Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y comunicación social*, n. 19, p. 403-415, 2014.

MARKO, I.; PIKABEA, I.; ALTUNA, J.; EIZAGIRRE, A.; PEREZ, V. Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, v. 30, n. 2, p. 381-398, 2019.

MAROPE, M.; GRIFFIN, P.; GALLAGHER, C. *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. París: UNESCO, 2019. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/news/future-competences-and-future-curriculum-global-reference-curriculum-transformation>. Consultado el: 17 ago. 2020.

MEDINA, A. Clima e interacción didáctica: los procesos socio-comunicativos en el aula y realidades abiertas. En: MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, M. C. *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: UNED, 2015, p. 279-322.

MEDINA, A. et al. *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces, 2013.

MEDINA, A. La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación en la enseñanza. En: MEDINA, A.; DE LA HERRÁN, A.; DOMÍNGUEZ, M. C. *Fronteras en la investigación de la Didáctica*. Madrid: UNED, 2014a, p. 23-72.

MEDINA, A. Modelo de formación del profesorado basado en las competencias. En: MEDINA, A.; PÉREZ, L.; CAMPOS, B. *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED, 2014b, p. 141-177.

MISHRA, P. Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, v. 35, n. 2, p. 76-78, 2019. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>

NAGOVITSYN, R. S.; ZAMOLOTSKIKH, E. G.; RASSOLOVA, E. A.; FARNIEVA, M. G.; OBOROTOVA, S. A. The use of the innovative synectic method in the educational process of higher educational institutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, v. 8, n. 3, p. 7-22, 2018. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.01>.

OECD. *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD, 2016. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Consultado

el: 17 ago. 2020.

PAVIÉ, A. Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, v. 14, n. 1, p. 67-80, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>. Consultado el: 17 ago. 2020.

PEGALAJAR, M. C. Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, v. 29, n. 3, p. 829-845, 2017.

PIÑUEL, J. L. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, v. 3, n. 1, p. 1-42, 2002.

RODRIGO, D.; IGLESIAS, M.; AGUADED, I. Metodologías participativas en la nube: la “g-Google” vs. la “Generación X” en la Web 2.0. *Revista Complutense de Educación*, v. 28, n. 1, p. 223-237, 2016.

RODRÍGUEZ, A. V.; AYLLÓN, M. F.; GALLEGO, J. L.; GÓMEZ, I. A. The communication skills of future teachers during their initial training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v. 7, n. 1, p. 88-120, 2017.

ROMERO-RODRÍGUEZ, J.; RODRÍGUEZ-GARCÍA, A.; AZNAR-DÍAZ, I. Una aproximación al establecimiento de indicadores de calidad para la evaluación de buenas prácticas docentes en mobile learning. En: RUIZ-PALMERO, J.; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, J.; SÁNCHEZ-RIVAS, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial, 2017, p. 1-9. Disponible en: [http://www.enriquesanchezrivass.es/congresotic/archivos/Varios/Romero\\_Otros.pdf](http://www.enriquesanchezrivass.es/congresotic/archivos/Varios/Romero_Otros.pdf). Consultado el: 17 ago. 2020.

SOSA, M. J.; VALVERDE, J. Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, v. 72, n. 1, p. 151-173, 2020.

TAPIA, A. S. Competencias comunicativas comportamentales: Propuesta de una matriz de observación para estudiantes de pedagogía en contexto de diversidad cultural. *Revista Electrónica Educare*, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.9>

TÓJAR, J. *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, 2006.

ZABALZA, M. A. La universidad de las competencias. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, v. 10, n. 2, 11-14, 2012. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6094/6143>. Consultado el: 17 ago. 2020.

Recebido em dia 24 de agosto de 2020.  
Aprovado em dia 16 de setembro de 2020.