

Cuando la sociedad digital solo es un eco: el caso de la formación inicial de los maestros de primaria

Juana María Sancho Gil¹

jmsancho@ub.edu

Bernardita Brain Valenzuela

bbrainv@gmail.com

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universitat de Barcelona, Spain

Resumen

Este artículo se propone evidenciar la falta de consideración de los cambios propiciados por la sociedad digital en los planes de formación inicial del profesorado de educación primaria y sus consecuencias para la educación. En primer lugar argumentamos la necesidad investigar sobre cómo se constituye la identidad docente, sobre cómo se aprende a enseñar entre la formación y los primeros años de trabajo, y cómo hacerlo nos ha permitido enfocar el tema de este texto. En segundo y tercer lugar explicamos cómo la elaboración de nueve narrativas de vida profesional, complementadas con observaciones etnográficas, la realización de nueve grupos de discusión, con un total de 49 maestros, y el análisis de los programas formativos de las quince universidades en las que los participantes realizaron sus estudios, nos han permitido mostrar la distancia entre la sociedad digital y la educación escolar. Concluimos poniendo de manifiesto la necesidad de replantear la formación inicial y permanente, si pretendemos propiciar que los nuevos docentes dejen de ser correas de transmisión para convertirse en motores de cambio e innovación.

Palabras clave

Sociedad de la información; Sociedad del conocimiento; Desarrollo profesional docente; Retos educativos; Cambio social.

¹ Coordinadora del grupo de investigación consolidado ESBRINA - *Subjetividades y entornos educativos contemporáneos* (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/esbrina>; y de la *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa* -REUNI+D. Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-12194-E): <http://reunid.eu>.

When digital society is only an echo: the case of the initial professional development of primary school teachers

Juana María Sancho Gil

jmsancho@ub.edu

Bernardita Brain Valenzuela

bbrainv@gmail.com

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universitat de Barcelona, Spain

Abstract

The aim of this paper is to show the lack of consideration of the changes brought about by the digital society in the initial professional development of primary school teachers and its implications for education. First we argue the opportunity and the need to carry out research about how teachers constitute their professional identity between their initial training and the first years of their professional career, and how to do it has allowed us to focus on the issue addressed in this text. Second and third we explain how implementing nine biographical narratives, supplemented by ethnographic observations, conducting nine focus groups with a total of 49 teachers, and analyzing the curriculum of the fifteen universities in which participants in this research have studied have allowed us to show the distance between the digital society and schooling. We conclude highlighting the need to deeply revise and rethink initial and in-service teachers' professional development, if we are to encourage teachers to stop performing as conveyor belts to become engines of change and innovation.

Key words

Information society; Knowledge society; Teacher professional development; Educational challenges; Social change.

I. Contexto y necesidad

“los docentes de cualquier ciclo del sistema educativo² que estén comenzando su vida profesional [...] llegarán a contribuir a la educación de individuos que [...] vivirán parte de su vida en el siglo XXII” (Sancho, en prensa).

Andreas Schleicher, uno de los responsables de PISA, el sistema de evaluación que contribuye periódicamente a movilizar la opinión pública, pero no a mejorar y transformar la educación, ha repetido de forma continuada en distintos medios: “Tenemos chicos del siglo XXI, con profesores del siglo XX en escuelas del siglo XIX”. De ahí que, hoy más que nunca, parece importante interesarse por cómo los docentes del siglo XXI constituyen su identidad, aprenden a ser, en este caso, maestros de enseñanza primaria, durante la formación inicial y los primeros años de carrera.

Para nuestro grupo de investigación ésta es una preocupación que viene de lejos. En un estudio realizado hace unos años sobre cómo los docentes de primaria y secundaria se habían ido enfrentando a los cambios a lo largo de su vida laboral, nos sorprendió (o quizás no), pero sí nos inquietó, la falta de relevancia que para el profesorado participante había tenido la formación inicial. “*Te queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender*” (Sancho, 2011: 237). Tres años (ahora cuatro) en una de las etapas más productivas de la vida aparentemente perdidos nos tendrían que hacer reflexionar³.

Por el contrario, todos señalaban como profundamente significativo en el proceso de convertirse en maestros, el sentido, positivo o negativo, de las primeras experiencias docentes.

Llegar a un sitio donde te sientes acogido, donde ves que hay iniciativa, donde ves que hay ganas, eso te anima a seguir. Si por el contrario, que creo que es lo que pasa hoy -por lo que dicen los jóvenes cuando llegan a esas escuelas en las que la gente está harta, está quemada...-, cuando llegan a una escuela han de “chupar rueda”, para entendernos, si la gente está quemada ellos chupan la rueda de la quemazón. Y no lo contrario, que es lo que me pasó un poco a mí” (Sancho, Giambelluca, Ibáñez, 2011, p. 182).

A esta constatación se unió nuestro interés continuado sobre cómo las tecnologías primero electrónicas y ahora digitales de la información y la comunicación están cambiando el mundo más allá de lo pensable. Sobre cómo están transformando tanto la manera de acceder (y crear) información por parte de personas cada vez más jóvenes, como las formas de aprender y de dar sentido al mundo que nos rodea. La Escuela, más allá de algunas iniciativas para introducir las tecnologías digitales en la enseñanza, parece ser una de las pocas instituciones al margen de la

² Y en particular los de enseñanza infantil y primaria.

³ Uno de los miembros del equipo que realizó esta investigación había estudiado Magisterio en una Escuela Normal antes de la Ley General de Educación, por lo que pensaba que el hecho que la formación inicial se hubiese convertido en diplomatura universitaria podría marcar la diferencia. Sin embargo, parece que para algunos ha sido así.

llamada sociedad digital⁴, a pesar de los desafíos que hoy plantea para la educación de niños y jóvenes (Sancho, 2010). De ahí que nos planteásemos la importancia de investigar qué estaba sucediendo con la formación inicial y las primeras experiencias profesionales de los maestros de primaria, cómo estaban constituyendo su identidad docente y hasta qué punto se sentían preparados para afrontar los retos educativos de la sociedad actual.

II. El proyecto Identidoc

La finalidad del proyecto coordinado Identidoc - La construcción de la identidad docente del profesorado educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (MINECO. EDU2010-20852-C02-01/02⁵) es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la constitución de la identidad profesional del profesorado de educación primaria, con cómo están aprendiendo a ser maestros en un mundo en cambio. De manera especial nos parecían relevantes aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Esta investigación se está realizando desde una perspectiva constructivista (Holstein y Gubrium, 2008), desde el momento que se plantea poner de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los cuales se configura y se le asigna sentido.

Desde esta concepción hemos realizado nueve relatos biográficos con docentes de primaria de escuelas públicas y concertadas. La elaboración de estas narrativas ha sido complementada con observaciones etnográficas en las escuelas donde desempeñaban su trabajo. También hemos llevado a cabo nueve grupos de discusión con un total de 49 docentes de diferentes Comunidades Autónomas y hemos analizado un buen número de informes y estudios realizados y documentos relevantes como los planes de estudio.

III. Todo parece cambiar, excepto la Escuela y la formación docente

Hace veinte años Robert McClintock (1993) consideraba la imprenta como el detonante de las ideas y prácticas educativas que fueron configurando la llamada Escuela Moderna. Para él, las propuestas pedagógicas de los educadores de esta época (siglos XVI-XVIII), llevaron a las escuelas a emplear un conjunto asombrosamente común de estrategias fundamentales todas ellas orientadas a que niños y jóvenes adquirieran diversos grados de maestría en los recursos de la cultura impresa.

Para este autor la tecnología de la información en la que se basó y se sigue basando este modelo de escuela todavía tan actual fue la imprenta. Si hiciésemos un paralelismo con este recurso que tanto ha contribuido a almacenar y divulgar la información y a representar el conocimiento,

⁴ A punto de acabar este artículo, la LOMCE, una enésima propuesta de ley de reforma del sistema educativo, acaba de dar el primer paso para su aprobación. En su articulado aparece la palabra TIC, pero en el mismo sentido que podían hacerlo las *fichas*, como panacea de la enseñanza individualizada, en la Ley General de Educación (Sancho, 2013).

⁵ El grupo ELKARRIKERTUZ de la Universidad del País Vasco se encarga de la parte relativa al profesorado de infantil.

podríamos pensar que la irrupción, generalización y ubicuidad de las tecnologías digitales de la información y la comunicación tendrían un efecto inmediato en la forma de concebir los sistemas de enseñanza. Sin embargo, de momento no ha sido así. Y no lo ha sido porque conviene no olvidar que lo que mantuvo y profundizó los componentes de este sistema y las formas de entender el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el papel del profesorado y el alumnado, fue la aplicación de la llamada gestión científica y el taylorismo que intentaban aplicar en la Escuela los principios del modelo de producción industrial considerado más efectivo (Noble 1977). Algo que contribuyó a la creación de un entramado de discursos, políticas y prácticas difícil de transformar (Sarason, 1990; Cuban, 1993).

El conocimiento escolar sigue representándose como una colección de *hechos* sobre el mundo y de *procedimientos* para resolver problemas. La finalidad de las instituciones de enseñanza suele ser *meter* estos hechos y procedimientos, que el profesorado conoce de antemano, en la cabeza del alumnado. Se considera educado a quien posee una buena colección de estos datos y procedimientos. Se sigue pensando que los hechos y los procedimientos más simples han de aprenderse antes, para seguir con hechos y procedimientos más complejos. Esta definición de *simplicidad* y *complejidad* y la propia secuenciación de los materiales de enseñanza suelen estar determinados por el profesorado, los autores de los libros de texto o por expertos adultos (matemáticos, científicos, historiadores, etc.)- no mediante el estudio de cómo las personas aprenden realmente. La forma de determinar el éxito de la Escuela suele consistir en examinar al alumnado para comprobar cuántos hechos y procedimientos han adquirido (Sawyer, 2008).

Sin embargo, en estos últimos años, en los que hemos ido denominando a nuestra sociedad como de la información, del conocimiento o digital, todo lo que rodea a la Escuela ha cambiado. En algunos casos de forma profunda, afectando todos los ámbitos de la vida social y personal de los individuos y los grupos. No todos los cambios pueden ser atribuibles al impacto de estas tecnologías, ya que las decisiones económicas y políticas tienen un papel fundamental en las formas que adopta la sociedad. Incluso en el desarrollo de las propias tecnologías, en este caso digitales⁶.

Sin embargo, como señalaba Harold Inis (Tedesco, 1995), las tecnologías que él llamaba nuevas, han alterado de forma considerable la estructura de nuestros intereses, las cosas *en* las que pensamos. Es decir, los temas de los que nos ocupamos, lo que llegamos a considerar como prioritario, importante, fundamental u obsoleto y de las relaciones de poder en las que estamos inmersos. También han cambiado el carácter de los símbolos, de las cosas *con* las que pensamos. Nuestro repertorio de códigos y lenguajes de expresión y comunicación se ha ampliado considerablemente (Cope y Kalantzis, 2000). Del mismo modo que han modificado la naturaleza de la comunidad, del área en la que se desarrolla el pensamiento. En estos momentos, para un número importante de individuos esta área puede ser el ciberespacio, la globalidad del mundo conocido y del virtual, aunque no salga prácticamente de casa y no se relacione físicamente con nadie.

⁶ Autores como Feenberg (1991) argumentan que desde una visión crítica de la tecnología, los ciudadanos deberían poder valorar de antemano el impacto de los desarrollos tecnológicos, así como el tipo de programas a financiar con dinero público.

En este sentido, de las muchas implicaciones educativas de la revolución digital, autores como Sloep y Jochems (2007), señalan como fundamentales: (a) la creciente necesidad de conocimiento, no sólo en relación al mundo del trabajo sino a todas las vertientes de la vida y las relaciones sociales; (b) la progresiva transitoriedad del conocimiento, en consonancia con la rapidez de los cambios tecnológicos, económicos, sociales y culturales; (c) la aparición de la *e-cultura*, definida como un complejo conjunto de conocimiento, habilidades, leyes, valores y estándares en un nuevo tipo de sociedad. Para estos autores esto confronta a la educación con un gran problema relacionado con el sentido y la calidad de su formación y concluyen que la respuesta es: mejorar el sistema educativo. Esta puede ser la respuesta, pero la pregunta que surge de nuestra investigación es ¿quién está en condiciones de hacerlo? Sobre todo si tenemos en cuenta una de las conclusiones del III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica:

A medida que aumentan las fuentes de información, el conocimiento se hace más complejo y menos permanente. Los estudiantes necesitan más orientaciones y andamiaje para dar sentido, no solo a las disciplinas y a los temas que estudian, sino también al mundo que les rodea. Pero a menudo el profesorado, sus formadores y los responsables de las políticas educativas no pueden proporcionar este soporte por sus propias carencias formativas o/y por las limitaciones que representan las estructuras e imaginarios profundamente arraigados en los sistemas educativos (TIES, 2012, p. 2).

A la vez que plantea la necesidad de preguntarse sobre la formación recibida en relación a esta dimensión de la educación por los docentes que acaban de entrar en el sistema educativo y que permanecerán en él durante bastantes años.

IV. ¿Dónde está la sociedad digital?

El análisis del conjunto de la información recogida y elaborada en nuestro estudio nos ha permitido explorar las percepciones, ideas, experiencias, dudas, expectativas, miedos y esperanzas de los maestros noveles en relación su preparación para hacer frente a las complejidades de la sociedad actual. De aquí emergen sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la utilización de recursos en el aula, las nociones de infancia, sus ideas sobre el conocimiento, etc. Pero sobre todo, cómo se relacionan y posicionan en su trabajo.

En este análisis, que también incluye las observaciones realizadas en las escuelas, encontramos pocas menciones a los cambios sociales, culturales y tecnológicos del mundo actual. En las narrativas de vida profesional y en los grupos de discusión parecen pocas menciones a la sociedad, casi a modo de enunciado. Aunque sí hemos encontrado referencias a algunos aspectos de la sociedad digital y su influencia en la escuela cuando el profesorado se refiere a que los chicos de hoy son diferentes, que aprenden de otras maneras, etc.

En esta línea Xavi, un maestro de primaria con el que realizamos una de las narrativas biográficas, entiende que una escuela convencional es una escuela con libros de texto y su manera de entender la educación no va por ese camino. Cree en la innovación y enfoca la educación desde unos términos muy diferentes. Para él sería todo lo contrario a *“aquella educación que te habían dado de pequeño y que tú no quieres para los niños y niñas actuales”*.

Por otra parte, una de las maestras que participó en los grupos de discusión reflexiona sobre las maneras en las que se puede trabajar el conocimiento del currículo y cómo conectarlo con los niños de hoy. El uso de las TIC aparece como una alternativa. *"Yo pienso que el conocimiento puro del currículo puedes trabajarlo de una manera que no sea tajante (...) ahora tenemos las TIC, pizarras digitales, que son cosas que le interesan más al niño"* (María).

Andy Hargreaves (2005, p.1 07) señala que el aumento en la velocidad del cambio sobre todo fuera de las escuelas ha provocado un requerimiento adicional hacia éstas y los docentes, exigiéndoles ser competentes tanto en términos de "conciencia tecnológica como de cambio pedagógico". Los maestros participantes en este estudio perciben los cambios en la sociedad por la necesidad que sienten de formarse continuamente y porque *"como los niños están cambiando y la sociedad está cambiando, yo creo que estamos en formación continua"* (Susana).

La cantidad de cambios que enfrentan en su trabajo es algo que también vinculan con las transformaciones de la sociedad digital, porque cuando les parece que ya manejan unos objetivos y contenidos que marca la ley vigente, ésta cambia, lo que implica un esfuerzo de continuamente *"podernos reciclar. Creo que estamos viviendo un cambio, una transformación total, cuando no son las competencias básicas, es el inglés, cuando no, son las TIC, o sea, siempre"* (Juan).

Tienen la sensación de tener que estar actualizados en este mundo en permanente cambio, que avanza muy rápido: *"Además por la pura supervivencia, tienes que formarte, es que no te queda otra (...) tienes que ser súper, tienes que saber nuevas tecnologías porque claro en el cole hay ordenadores"* (Graciela).

En las reflexiones de los docentes está presente la necesidad de aprender a utilizar las TIC en las aulas y en las observaciones realizadas algunos las utilizan. Sin embargo no emerge un replanteamiento más profundo en relación a estos temas. Manejar los recursos tecnológicos es un asunto importante, diríamos fundamental, en las aulas del siglo XXI pero parece necesario no sólo quedarse ahí. En este sentido, como veremos en el siguiente apartado, una de las cuestiones detectadas en el estudio es que la formación inicial está centrada en el manejo de recursos como el PowerPoint o las pizarras digitales, sin una discusión y reflexión sobre cómo esos medios modifican aspectos tan relevantes como el aprendizaje, la enseñanza, la representación y valoración del conocimiento, etc. Además, en ningún caso hemos podido identificar espacios formativos donde situar, analizar y proyectar las implicaciones y retos educativos de la sociedad digital.

En general es posible distinguir varias cuestiones relacionadas con el vacío existente entre el intenso desarrollo de las TIC, que forman parte de cada uno de los ámbitos de la vida humana, y unas organizaciones educativas que se ven envueltas en una especie de estancamiento:

Mientras las aplicaciones de las tecnologías digitales crecen de forma vertiginosa, los sistemas educativos no parecen ser capaces de subvertir las normas de la llamada "gramática de la escuela", que marcan de forma implacable lo que se entiende como conocimiento, enseñanza, aprendizaje y evaluación legítimos (TIES, 2012, p. 2).

Aquí la mirada se dirige nuevamente hacia la formación inicial y permanente de los docentes ya que, aunque ha aumentado la presencia de las tecnologías digitales en las escuelas, está resultando difícil lograr cambiar la idea de que enseñar es decir (explicar), aprender es escuchar y que el conocimiento es lo que viene en los libros de texto (ahora digitales) (Cuban, 1993). Aunque

maestros como Edu, que señala en su relato de vida profesional que le gusta “organizar dinámicas de grupo, trabajar con las pizarras digitales, organizar debates, hacer que los alumnos piensen”, intente superar este estado de cosas acercándose más a las demandas educativas de la sociedad actual. Aunque lo suelen hacer de forma intuitiva o, como sugiere la narrativa de Xavi, casi *en contra* de la institución.

Cuando llegó el primer día a la clase de música se encontró con un aula en la que las fichas, según él sin exagerar, llegaban prácticamente al techo [...] Así que fue introduciendo modificaciones en la forma de enseñar para hacerla más acorde a sus propias ideas pedagógicas, pero sin “salir de la normalidad de una escuela pública normal y corriente” (Sancho y Ollonarte, 2011, p.7⁷).

A partir de todo lo anterior, a medida que avanzábamos en el análisis, surgió la necesidad de profundizar en el tipo de formación que habían recibido sobre el impacto de las tecnologías digitales en la educación unos maestros que, en principio, trabajarán en la escuela durante los próximos treinta o cuarenta años. De ahí que comenzáramos a explorar los programas de formación inicial de esta generación de maestros y ahí estaba todavía menos presente la sociedad digital.

V. La (ausencia de la) sociedad digital en la formación inicial

Dado que el conjunto de los participantes en esta investigación habían estudiado en un total de quince universidades españolas, procedimos al análisis de los respectivos planes de estudio del título de maestro de primaria. En torno a 2009 la diplomatura de maestro de 3 años se convirtió en un grado europeo de 4. Pero la mochila con la que salieron al mundo laboral prácticamente todos los maestros noveles que hoy pueblan las escuelas, se cargó con estos planes. De ahí la relevancia del estudio, tanto para prever sus necesidades formativas como para reflexionar sobre el currículo que se ofrece en los grados actuales respecto a este tema.

Los planes de estudio de los títulos de maestro en sus diferentes especialidades contemplaban una asignatura troncal de 4,5 créditos llamada “Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación”. Desde un principio el *Real Decreto 1440/1991*⁸, la dotó de un carácter netamente instrumental al denominarla como “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales” (p. 33005). Y decretó la posibilidad de que fuese impartida por las siguientes áreas de conocimiento: Comunicación Audiovisual y Publicidad; Didáctica y Organización Escolar; Lenguajes y Sistemas Informáticos.

De los 15 planes de estudio analizados, sólo de 10 hemos encontrado el contenido de los programas y la bibliografía recomendada de esta asignatura la web de la universidad. Del análisis de la información disponible es posible señalar que en sólo 6 universidades aparece algún contenido u objetivo vinculado con la sociedad digital y no sólo con la utilización de recursos informáticos y audiovisuales para fines didácticos.

⁷ Construyendo a Xavi como maestro. Documento interno.

⁸ Boletín Oficial del Estado, nº 244, de 11 de octubre de 1991.

En la Universidad de Barcelona hemos identificado descriptores como *información; conocimiento; sociedad de la información; sociedad del conocimiento; educación; medios*, que relacionan las TIC con la sociedad digital, ofreciendo una mirada un poco más amplia del fenómeno. En la bibliografía también constaban algunos textos relacionados con esta perspectiva:

- › Rodríguez, J. L. (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- › Castells, M. (2003). L'educació en la societat de la informació. En A Vilarrasa (ed.). *L'escola i la ciutat: el repte educatiu del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona/Diputació de Barcelona.
- › Canals, R. (2003). Ensenyar i aprendre en la societat del coneixement. *Guix*, 291, 60-65.
- › Cebrian, J. L. (1999). La societat de la informació i el coneixement. Els reptes de l'educació". *Barcelona Educació. Monogràfic*, 4, 12-13.
- › Moreno, M. (1998). Manuel Castells. Retos educativos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 81-85.
- › Quintana, J. (2001). La biblioteca escolar en la societat de la informació i del coneixement. *Perspectiva Escolar*, 260, 18-24.
- › Reigosa, C. E. (2001). Promover el paso de información a conocimiento". *Aula de Innovación Educativa*, 106, 66-68.
- › Area, M. (coord.). (2001). *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ésta ha sido la institución en la que hemos encontrado más referencias a la sociedad de la información o el conocimiento.

En el caso de la Universidad de La Coruña, uno de los contenidos de la asignatura se denominaba *Tecnologías, sociedad y educación: los centros educativos y la integración de las TIC*, que permite vislumbrar el enfoque más global desde el que se aborda el tema. En la bibliografía recomendada aparece un solo texto que podría tener relación con esta mirada:

- › Cid, J.M. y Rodríguez, X. (2007). *A fenda dixital e as súas implicacions educativas*. Nova Escola Galega.

La Universidad de Cantabria no presenta contenidos que apunten a una visión de conjunto de las tecnologías educativas actuales, pero sí lo hace el objetivo general de la asignatura: "dar una visión global de la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas. Partiendo de la reflexión sobre los procesos que intervienen en el procesamiento de la información, buscamos la manera de integrar los aspectos tecnológicos en la dinámica del aula". Entre la bibliografía recomendada se encontraba el texto de M. Area y además:

- › López, Jordi; Leal, Isaura. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*.

Madrid: Gestión 2000.

La Universidad del País Vasco (Vitoria) contemplaba un contenido titulado *La escuela paralela*, que incluía una mirada sobre los cambios sociológicos y cognitivos en la sociedad multimedia. En la bibliografía, además del mencionado texto de M. Area aparecían:

- › Echeverría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- › Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

En el caso de la Universidad del País Vasco (San Sebastián), existía un contenido llamado *Informática y educación*, y en la bibliografía recomendada aparecían tres autores o textos con una mirada sobre la sociedad digital:

- › Angulo, F. y otros (1997). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula Libre.
- › Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- › Bartolomé, A. (1996) *La sociedad audiovisual teleinteractiva. Aspectos tecnológicos de nuestra sociedad actual*. Barcelona: Praxis.

La Universidad del País Vasco (Bilbao) no explicitaba ningún contenido que contemplase la sociedad digital, pero en la bibliografía aparecía el texto mencionado de Manuel Area.

Lo mismo ocurre en la Universidad de Burgos, donde no había contenidos vinculados a la sociedad digital, pero sí una obra recomendada en la bibliografía:

- › Mominó, J., Sigalés, C., Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red*. Barcelona: Editorial Ariel.

Por último la Universidad de Salamanca tenía un contenido en el programa llamado *Educación y Sociedad de la Información*, pero en la bibliografía no aparecía ningún autor que trabaje el tema desde esta perspectiva.

En el caso de la Universidad de Baleares y la Universidad Complutense de Madrid no hay contenidos, objetivos, ni bibliografía que indiquen un enfoque centrado en la reflexión o en la comprensión del impacto de las TIC en las formas de enseñar y aprender y su utilización en el aula. Más bien están muy centradas en el uso instrumental de los medios tecnológicos.

Por otra parte, cinco instituciones no tenían disponibles en sus sitios web estos programas de estudio (Universidad Autónoma de Barcelona⁹, Blanquerna, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Sevilla, y Universidad de La Rioja), por lo que no pudieron formar parte del análisis.

En otro orden de cosas, el departamento en el que se inscribe la asignatura de "Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación" varía de una Universidad a otra y es un dato que aporta

⁹ El nombre de la asignatura en este caso es Informática educativa.

información relacionada con la manera en que se entiende o se orienta el estudio de las tecnologías educativas. En algunos casos depende del departamento Didáctica y del de Ciencias de la Computación (Alcalá de Henares), en otros se inscribe en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Bilbao, Barcelona, San Sebastián) y por último hay un caso en que depende del departamento de Didáctica, Organización y Métodos de investigación (Salamanca). https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_departamentos/dptoZ045

Finalmente, las asignaturas optativas, estaban claramente centradas en el uso de medios y recursos tecnológicos. Reflejo de esto son algunos de los títulos:

- › Aplicaciones educativas en internet
- › Introducción a la Informática
- › Nuevas Tecnologías y Didáctica de las Matemáticas,
- › Medios Visuales en la Educación Primaria
- › Análisis crítico de los medios de comunicación
- › Diseño de productos multimedia
- › Informática Educativa en el Currículum Escolar
- › Los Medios de Comunicación Social y las CCSS
- › Taller de Inventos y Aplicaciones Informática
- › Educación en comunicación.
- › Los medios en el aula
- › Las nuevas tecnologías como apoyo del maestro y de la escuela
- › Nuevas tecnologías aplicadas al área de lengua y literatura.

Muchos participantes en nuestra investigación cuestionan el enfoque de estas asignaturas centradas en el uso de los medios y que no entraban en su impacto en las formas de enseñar y aprender: *"Me acuerdo de la asignatura de Nuevas Tecnologías, hice un PowerPoint de Maradona iy ahora lo que son las tecnologías!, yo estoy aprendiendo muchas cosas, no sé, estoy formándome día a día"* (Jon). Incluso este primer aspecto, el del conocimiento y uso de medios tecnológicos, tampoco parecía quedar cubierto en la formación inicial y distintos maestros comentan no sólo la necesidad de continuar su formación sobre el uso y aplicación de estos medios en las aulas, algo consustancial a la sociedad actual, sino la resistencia o recelo que les inspiraban las TIC: *"A partir de un curso que hice, nunca había pensado hacer un blog de aula y ahora lo estoy utilizando un montón y a ese curso yo se lo agradezco mucho, porque tenía un pequeño miedo con las TIC y por ahí, contento"*. (David).

Quizás esto explique el valor que le dan a la formación permanente en *nuevas tecnologías*. En

relación a un curso sobre el uso de pizarras digitales, un participante en uno de los grupos de discusión no sólo menciona lo que le sirvió para utilizarla, sino que también para *"ver que de cara al futuro será bastante importante y para compartir entre los compañeros lo que aprendemos unos y otros y favorece el compañerismo"* (David).

En relación a otras asignaturas de la carrera que podrían haber abordado el tema de los cambios educativos en la sociedad digital, como por ejemplo, Sociología de la educación, en general, se proponían temas más generales y no entraba ni directa ni indirectamente a éste. Además analizando los años de las publicaciones que se incluían en la bibliografía, resultaba bastante difícil pensar que pudiera haberse hablado la de sociedad digital. En ninguna otra de las asignaturas estudiadas por los maestros noveles actuales pudimos encontrar ningún atisbo de un contenido que los conectase, hiciese conscientes, o preparase para este tema.

Pero hay algo incluso más inquietante y es que la situación creada por los nuevos grados no parece más alentadora. Losada, Valverde y Correa (2012) en el análisis que hacen de la situación de la Tecnología Educativa en los nuevos grados, advierten de un retroceso en relación a los planes de estudio anteriores, porque si bien en más de la mitad de las titulaciones existe una asignatura obligatoria que está directamente relacionada con la tecnologías, en la otra mitad, esta asignatura es de carácter optativo. De esta manera, concluyen que *"la tecnología educativa no ha experimentado una mejora en relación a su presencia en los planes de estudio de los grados de educación. Tras la implantación del EEES, las Tecnologías de la Información y la Comunicación no han logrado mantener su espacio propio para el desarrollo de competencias digitales entre los futuros maestros"* (p. 143). Además, del análisis llevado a cabo sobre el contenido de los nuevos planes de formación en la reunión anual del área de Didáctica y Organización Escolar en 2013, se desprende una falta de conexión entre éstos y los problemas *reales* de la educación. Entre ellos los relacionados con el desarrollo de la sociedad digital. En la sociedad de la red, donde cada vez está todo más interconectado y es más interdependiente, los currículos formativos siguen profundamente fragmentados y descontextualizados.

VI. Conclusiones e implicaciones

En una investigación llevada a cabo por Anderson y Stillman (2012) sobre la contribución de la práctica docente al desarrollo de la formación inicial del profesorado, en la que revisaron un buen número de estudios sobre la preparación de los docentes para trabajar en zonas urbanas¹⁰ y contextos con grandes necesidades, observaron que la mayoría de los programas trabajaban con nociones bastantes reduccionistas sobre las nociones de contexto, cultura y diversidad. Algo que mermaba considerablemente el valor formativo de las prácticas de los estudiantes en formación en este tipo de escuelas.

En esta línea, la principal contribución de este artículo consistiría en ponernos en guardia como formadores, y llamar la atención a los responsables de las políticas educativas, para que la formación del profesorado en relación a las tecnologías digitales no se convierta en un conjunto de actividades descontextualizadas. Porque incluso la utilización del más *moderno* aparato digital sin

¹⁰ Hay que tener en cuenta que en Estados Unidos la mayoría de las escuelas de los centros de las ciudades se encuentran entre las más desfavorecidas.

entender su lógica, sin propósito educativo, sin analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la noción de conocimiento y las formas de evaluar; se llega a convertir en una anécdota que se olvida fácilmente. Por otra parte, no disponer de espacio formativo para analizar, entender y poder posicionarse frente a los cambios y retos educativos de la sociedad contemporánea, sitúa a los futuros maestros en una posición de clara desventaja para poder contribuir a la necesaria mejora de la educación.

Referencias

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York : Teachers College Press.
- Feenberg, A. (1991). *The Critical Theory of Technology*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ª. ed.). España: Ediciones Morata.
- Holstein, J.A. y Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: Guilford.
- Losada, D; Valverde, J; Correa, J.M (2012). La tecnología educativa en la universidad pública española, 41, pp.133-148, Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.
- McClintock, R. O. (1993). El alcance de las posibilidades pedagógicas. En R. O. McClintock. M. J. Streibel y G. Vázquez (ed.), *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (105-126). Madrid: CIDE-MEC.
- Noble, D. (1977). *America by design: science, technology, and the rise of corporate capitalism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sancho, J. M. (2010). Digital Technologies and Educational Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 433-444). Springer International Handbooks of Education
- Sancho, J. M. (2013). Mochila digital al pasado. *Cuadernos de Pedagogía*, 423, 74-77.
- Sancho, J. M. (en prensa). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportaciones de un estudio con profesorado de primaria. En M. Poggi (coord.), *Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE
- Sancho, J. M. (Coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y culturales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona Octaedro. Epub disponible en: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html>
- Sancho, J. M. y Alonso, C. (Coord,) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M.; Giambelluca, V.; Ibáñez, P. (2011). Mirando atrás para seguir adelante. En J. M. Sancho (Coord.), *Op. Cit.* (pp. 180-196).
- Sarason, S. (1990 [2003]). *El predicable fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Sawyer, R.K. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. Paris. OECD.

Sloep, P. B., & Jochems, W. (2007). De e-lerende burger. En J. de Haan & J. Steyaert (ed.), *Jaarboek ICT en samenleving 2007; Eindelijk digitaal (171-187)*. Amsterdam: Boom.
<http://hdl.handle.net/1820/1201>

Anderson, L. M. y Stillman, J. A. (2012). Student Teaching's Contribution to Preservice Teacher Development: A Review of Research Focused on the Preparation of Teachers for Urban and High-Needs Contexts. *Review of Educational Research* [en línea]
<http://rer.sagepub.com/content/early/2012/12/20/0034654312468619>

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

TIES (2012). *Conclusiones del III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* [en línea] http://ties2012.eu/docs/TIES2012_conclusions_es.pdf

Apoyos

Ministerio de Economía y Competitividad. Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.

Oficina de Recerca de Pedagogia i Formació del Professorat de la Universitat Barcelona.

Recommended citation

Sancho Gil, J.M. & Brain Valenzuela, B. (2013). Cuando la sociedad digital es solo un eco: el caso de la formación inicial de los maestros de primaria. En: *Digital Education Review*, 24, 69-82. [Accessed: dd/mm/yyyy] <http://greav.ub.edu/der>

Copyright

The texts published in Digital Education Review are under a license *Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 2,5 Spain*, of *Creative Commons*. All the conditions of use in: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.en_US

In order to mention the works, you must give credit to the authors and to this Journal. Also, Digital Education Review does not accept any responsibility for the points of view and statements made by the authors in their work.

Subscribe & Contact DER

In order to subscribe to DER, please fill the form at <http://greav.ub.edu/der>