

LA FORMACIÓN CONTINUA EN TIC DEL PROFESORADO EN GALICIA: ¿VOLVEMOS A TROPEZAR CON LA MISMA PIEDRA?

ICT TEACHERS' LIFELONG TRAINING IN GALICIA: DO WE ALWAYS TRIP OVER THE SAME STONE?

Almudena Alonso Ferreiro¹

Universidade de Santiago de Compostela

almudena.alonso@usc.es

Adriana Gewerc Barujel

Universidade de Santiago de Compostela

adriana.gewerc@usc.es

RESUMEN

Se presenta un estudio documental sobre la oferta de formación continua del profesorado enmarcada dentro del Itinerario TIC que ofrece la Administración educativa de Galicia. Se analiza el enfoque y los contenidos que se están priorizando a través de los decretos que regulan la formación continua y de la información disponible en la página Web del Centro Autonómico de Formación e Innovación de la *Consellería de Educación* de la Xunta de Galicia (España).

Los resultados evidencian que las modalidades de formación en centro están en auge, pero es la modalidad de Cursos la estrategia de formación dominante. La oferta mayoritaria en TIC se presenta desde un enfoque instrumental, que escasamente combina la formación técnica con estrategias pedagógicas y culturales que ayuden a comprender y a reflexionar sobre las transformaciones de la sociedad contemporánea y sus consecuencias para la educación y la escuela.

Palabras clave: Capacitación docente; Competencia Digital Docente; Formación Continua del Profesorado; TIC.

ABSTRACT

This paper presents a documentary study about the lifelong training offer inside the ICT Itinerary by Educational Administration of Galicia (Spain). It was analysed the approach and the contents that are prioritized through the decrees that regulate lifelong training, and the information coming from the website of the Regional Centre for Training and Innovations of the Department of Education of the Galicia Board (Spain).

The analysis evidences that training in schools modalities are increasing, but the Course modality is the dominant strategy. The majority offer about ICT comes from an instrumental approach that barely combines technical formative actions with pedagogical and cultural strategies allow to understand and

Recibido: 06/X/2015. Aceptado: XI/2015

¹ Contratada por el Programa de Formación de Profesorado Universitario (Orden EDU/3445/2011, de 30 de noviembre; AP2010-5384).

reflect upon the transformations of the contemporaneous society and its implications in education and schools.

Keywords: Teacher Training; Digital Competence of teachers; Teachers' Lifelong Training; ICT.

1. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de las investigaciones nacionales e internacionales sobre la integración de las tecnologías en la enseñanza coinciden acerca de la importancia de la formación del profesorado (inicial y continua) en estos procesos (Day y Gu, 2010; Gewerc y Montero, 2013; Sancho y Alonso, 2012). Sin embargo, a pesar de las actuaciones realizadas desde las administraciones educativas estatales (autonómicas y centrales) lo habitual es encontrar un bajo uso de las tecnologías disponibles (Cuban, 2001; Montero y Gewerc, 2013; Sancho y Correa, 2010). Sumado a esto, es el mismo profesorado el que insiste en la falta de formación adecuada o pertinente a las necesidades pedagógicas que imponen las nuevas tecnologías en el aula (Comisión Europea, 2013; Sang, Valcke, Braak & Tondeur, 2010).

Aunque la formación continua del profesorado es un tema recurrente, cuando se analiza este problema es importante llamar la atención acerca de que no es la única causa de la escasa utilización de los recursos invertidos. Se trata de un problema complejo y no es posible atribuir las dificultades de la integración de tecnologías en las instituciones educativas a una sola cuestión, sino que es necesario pensar en un conjunto integrado que incluya las prácticas de enseñanza, las culturas profesionales, la organización de la propia institución, las condiciones de trabajo del profesorado, etc. (Law, Pelgrum y Plomo, 2008; Mumtaz, 2000; Somekh, 2006; Webb y Cox, 2004).

En ese contexto, la formación continua es una de las más investigadas, fundamentalmente por la necesidad de encontrar las llaves que permitan acertar con propuestas que sean efectivas. Cuestión que ha generado un discurso tecnológico, dominante, que plantea la necesidad de formar en competencias digitales al profesorado.

Ahora bien, ¿qué espacios formativos se han desarrollado hasta el momento y por qué cada nuevo proyecto que se presenta insiste en la necesidad de comenzar de nuevo, como si la historia reciente no hubiese acertado? ¿Qué tipo de propuestas surgen de las diferentes iniciativas internacionales, nacionales y locales que tratan de responder a la cuestión que plantean Dussel y Quevedo “¿qué debe saber un docente sobre las TICs” (2010, p. 55)?

En este trabajo se pretende analizar la actual propuesta de formación continua en tecnología educativa del profesorado en Galicia (España), con el objetivo de conocer la oferta pública formativa, centrando la atención en las estrategias dominantes, que la Administración pone al alcance de los docentes, con el objeto de que estos puedan responder a las demandas de la sociedad de la información, en general, y a la integración de las políticas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las aulas, de forma particular. Para ello se atiende a las siguientes preguntas: ¿Cómo se organiza esta formación? ¿Qué modalidades y enfoques son los dominantes? Y ¿qué perspectiva de la formación trasladan las propuestas dominantes? Las respuestas a estas cuestiones se abordan a través de un estudio documental del marco normativo de la formación continua del profesorado en

Galicia (*Decreto 74/2011, Orden de 14 de mayo de 2013*, y Planes Anuales de Formación Permanente del Profesorado (PFPP) del período 2012-2015) y de la Web institucional del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI). El análisis parte de la revisión profunda de los documentos mencionados, a partir de dos categorías coincidentes con los enfoques de la formación continua del profesorado: técnico-instrumental, centrado en modelos de entrenamiento de destrezas básicas para manejar los nuevos dispositivos tecnológicos (Gutiérrez, 2009; Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso y Bosco, 2008) y crítico-reflexivo, que se basa en promover actitudes críticas en relación a los aspectos pedagógicos y metodológicos que giran en torno a las tecnologías digitales y la escuela (Gutiérrez, 2009). Ambos pueden abordarse desde una perspectiva teórica, solo con presentación y exposición de contenidos por parte de un experto, o teórico-práctica. Este análisis permite observar tanto lo dicho, como lo oculto y lo latente en el mensaje (López Noguero, 2002).

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Son numerosas las críticas que la formación continua del profesorado para la integración de la tecnología en las aulas ha acumulado en el último tiempo. Algunas sugieren que el mayor problema estriba en la falta de coherencia entre los tópicos abordados en los programas de formación (contenidos) y la necesidades del aula para integrar tecnologías (Lawless & Pellegrino, 2007; Ottenbreit-Leftwich, 2012).

Hew & Brush (2007) realizan una importante revisión de las investigaciones sobre formación del profesorado y desarrollo profesional en este campo y encuentran que la efectiva formación para la integración de tecnologías en el aula tienen en común las siguientes características: 1. La formación estaba focalizada en el desarrollo de competencias instrumentales, pero al mismo tiempo en experiencias en el contexto educativo específico. 2. Ofrecía oportunidades para trabajar durante un tiempo con los recursos que proponía y 3. Era consistente con las necesidades y problemas auténticos y específicos de enseñanza a los que el profesorado necesita hacer frente en su día a día. Lo que resulta de utilidad es, por lo tanto, aquel conocimiento de la tecnología que puede ayudar a resolver un problema de enseñanza en el propio contexto (Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby & Ertmer, 2010; Zhao, 2003).

En los últimos años, numerosas investigaciones enfatizan la importancia del conocimiento sobre tecnología del profesorado en estrecha relación con el contenido de enseñanza con el que trabaja. Muchas de estas propuestas de formación se basan en el modelo TPCK de Mishra y Koehler (2006) (*Technological Pedagogical Content Knowledge* - Conocimiento Tecnológico Didáctico del Contenido); quienes avanzan hacia un modelo que relaciona los contenidos de la materia, la propuesta pedagógica y la tecnología que permite ayudar a que los alumnos comprendan mejor esos contenidos. Un modelo de este tipo exige formación en base a proyectos de aula con contenidos específicos. El profesorado debería conocer las posibilidades de cada aplicación o herramienta tecnológica, para construir una propuesta adaptada al contenido a enseñar a sus alumnos y al contexto institucional en el que trabaja.

3. EL MARCO NORMATIVO

Una de las primeras iniciativas que normatizan los contenidos para la formación en TIC está dada en los “Estándares de Competencia en TIC para Docentes” de la UNESCO (2008), que establece una matriz que cruza tres enfoques de desarrollo (nociones básicas de TIC, profundización y generación) con seis componentes del sistema educativo (currículo, política educativa, pedagogía, uso de TIC, organización y administración, y capacitación docente) de la que surge el marco de referencia de módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes.

Más tarde, la Comisión Europea (2010) pone en marcha la estrategia Europa 2020, que establece siete iniciativas, una de las cuales se materializa en la “Agenda Digital para Europa”, compuesta por más de cien acciones agrupadas en 7 bloques, uno de los cuales se refiere a la educación y la formación en TIC.

En ese marco, el Ministerio de Educación español, en la reunión del Grupo de Trabajo de TIC en Educación, elabora el “Plan de Cultura Digital en la Escuela” que recoge siete proyectos prioritarios. Uno de ellos hace referencia a la competencia digital docente y tiene el objetivo de establecer un modelo con dimensiones y niveles, cuyo primer borrador se materializa en la jornada sobre el “Marco Común de Competencia Digital Docente” (MECD, 2014). Su elaboración se basa en la propuesta que considera referente, el proyecto *Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners* (DIGCOMP) desarrollado por el Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) de la Unión Europea (Ferrari, 2013); en ella se proponen cinco descriptores (Información, Comunicación, Creación de contenidos, Seguridad y Resolución de problemas), 21 competencias y tres niveles de desarrollo competencial (inicial, medio y avanzado), los mismos que han sido considerados en el borrador elaborado por el Ministerio de Educación.

La Administración educativa en Galicia, a mediados de 2012, realiza una propuesta para cubrir las necesidades formativas del profesorado en materia de TIC, anterior e independiente al proyecto del Ministerio. La iniciativa, denominada “Itinerario TIC”, surge al detectar la necesidad de completar la formación del profesorado para que el proceso de integración de las TIC en el sistema educativo gallego produzca una mejora en la calidad de los procesos de aprendizaje. Este Itinerario se organiza en torno a cuatro dimensiones (conocimiento instrumental y uso de las TIC, didáctica y metodología, gestión escolar, y actitud) y establece 5 niveles de competencia (básico inicial, básico, medio inicial, medio y avanzado). El objetivo es el desarrollo de competencias en el uso de los dispositivos, el tratamiento de la información y la comunicación, la gestión de entornos de aprendizaje, uso seguro de las TIC, su empleo en tareas administrativo-docentes, actitud ética y conocimiento de técnicas e implicaciones del uso de las TIC en educación.

4. LA FORMACIÓN CONTINUA EN GALICIA

En España, tanto desde el gobierno central, como desde cada una de las 17 comunidades autónomas, en los últimos 25 años, se han formulado y aplicado planes y programas de incorporación e integración de las TIC en los centros educativos (Proyecto Atenea, Programa Internet en el aula,

Plan Escuela 2.0, entre otros). Cada nueva etapa inauguró un proyecto consolidando propuestas, con un enfoque tecno-positivista (Duart y Repáraz, 2011), que tendían a utilizar los recursos (en este caso tecnológicos) como las llaves maestras para posibilitar cambios en la enseñanza en el contexto del sistema educativo formal (Sancho et al., 2008; Burbules y Callister, 2006).

En este contexto, hace tiempo que la formación continua en TIC en Galicia es un área prioritaria en los planes de formación continua (Fernández Tilve, 2003) y cada uno de los proyectos desarrollados en los últimos 25 años acarreo alguna propuesta de formación en esta línea.

Recientemente, en el año 2011, se publica el *Decreto 74/2011*, que regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en Galicia. Decreto que sigue en vigor con la implantación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

El *Decreto 74/2011* expone la necesidad de modificaciones en la formación continua del profesorado a raíz de la implementación, en el curso escolar 2010-2011, del Programa Escuela 2.0 del Ministerio de Educación, materializado en Galicia a través del Proyecto Abalar; un programa basado en el modelo 1:1 (un ordenador por niño), para la integración de las TIC en las aulas de 5º y 6º curso de primaria y de 1º y 2º curso de secundaria.

El decreto mencionado concibe la formación continua del profesorado como un amplio sistema de apoyo a los docentes, que parte de sus necesidades (aunque no hace referencia explícita a cómo son detectadas). Expresa que se trata principalmente de atender a las necesidades del sistema educativo, interpretadas desde la Administración educativa y más centradas en la introducción de cambios exigidos externamente, que en necesidades sentidas por la propia escuela y sus docentes (Montero, 2006). Apuesta por considerar, como aspecto clave, la realidad sociocultural y lingüística gallega, y considera los procesos evaluativos como uno de los ejes que garantizan la calidad y el avance continuo.

Una de las principales novedades de esta nueva regulación es la creación del CAFI, organismo central que se encarga de la oferta y el desarrollo de la formación continua del profesorado en Galicia. Es el organismo que elabora los planes anuales y coordina su desarrollo. Se crea por la necesidad de contar con un centro que lidere las funciones vinculadas a la formación del profesorado, constituyéndose en un referente para el enriquecimiento de la práctica docente a través de la investigación, la innovación y la formación a distancia. El centro se divide en nueve departamentos, que cuentan con asesores especialistas en distintas áreas y materias, como se observa en la Figura 1.

Esta reestructuración concede un papel relevante a las TIC mediante la creación del Departamento con este nombre, que ofrece varios servicios para el desarrollo de la formación continua en esta área. Facilita un enlace directo al Itinerario TIC para el desarrollo de la competencia digital del profesorado; ofrece asesoramiento para la petición de licencias de formación; brinda información sobre la Plataforma de Teleformación de Galicia (PLATEGA), en la que se desarrollan los cursos en red del profesorado. También presenta un servicio de “Formación Abierta” que da acceso al Aula Virtual (Moodle) del CAFI, en donde se encuentran los materiales y los cursos más demandados y mejor valorados en las encuestas, de los realizados en PLATEGA. Este departamento ofrece, asimismo, información sobre el Proyecto Abalar, videos destacados de las conferencias realizadas dentro

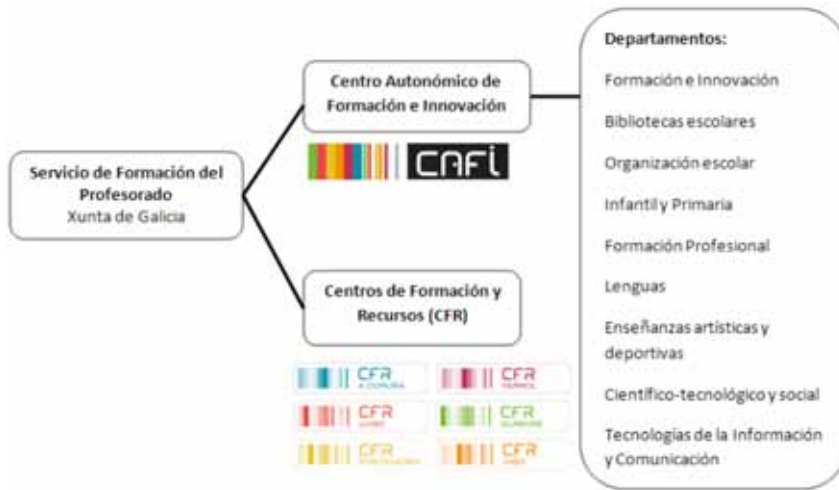


Figura 1. Servicios de formación del profesorado en Galicia (Fuente: elaboración propia)

de la red de formación del CAFI y una infografía sobre el servicio FPROFE, el sistema de gestión de la formación del profesorado accesible a través del Portal Educativo de la Xunta de Galicia.

Sin embargo, observamos que la creación de un nuevo centro que estructura la formación continua del profesorado no implica un cambio en la estrategia formativa. El análisis pone de manifiesto que en los últimos años (2012-2015) se ofertan las mismas modalidades básicas de formación que en regulaciones anteriores (Fernández Tilve, 2003). Estas modalidades básicas son: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos. La *Orden del 14 de mayo* también contempla, atendiendo a las nuevas vías de formación que ofrecen las TIC en el ámbito educativo, diferentes posibilidades de participación: presencial; en red (de forma virtual, una modalidad online sólo ofertada a través del CAFI); o en forma mixta (combina fases presenciales y en red).

La formación a través de cursos cortos continúa siendo la estrategia dominante de los planes de formación continua del profesorado como lo ha sido a través de su historia en los últimos años, por ello son el foco sobre el que se centra el análisis aquí presentado.

Entre las acciones formativas propuestas en los PFPP se observa el papel estratégico de la formación TIC de los maestros, una línea prioritaria desde hace tiempo. Sin embargo, ya la investigación de Fernández Tilve (2003) pone de manifiesto, junto con otras investigaciones (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Cuban, 2001; Montero y Gewerc, 2010) la gran preocupación existente entre los asesores de formación sobre la validez de los esfuerzos realizados en esta área, considerando excesiva la inversión económica realizada frente a los frutos obtenidos.

4.1. Líneas del Plan de Formación desde el Departamento TIC

La propuesta de formación continua para el profesorado de Galicia tiene que responder a las necesidades de una población educativa compuesta por 1.393 centros de educación básica, 1.119 de ellos públicos y 274 de carácter privado. Con una población de 34.787 profesores, de los cuales 32.162 pertenecen a centros públicos o privados concertados, con acceso a la formación ofrecida por la Administración, y 288.183 alumnos (Xunta de Galicia, 2013).

Y responder también al desafío de la introducción masiva de las tecnologías en los centros y las aulas, a través del Proyecto Abalar, que se está implementando en 531 centros, 429 públicos y 102 privado-concertados, lo que supone 2.295 aulas digitales que albergan a 48.997 alumnos (Xunta de Galicia, 2013).

En los PFPP del período 2012-2015 se proponen estrategias de formación en temas y áreas de la realidad educativa muy diversos. La propuesta contempla las modalidades de formación en centros (grupos de trabajo, seminarios, proyecto Abalar) y las actividades (cursos) desarrolladas por los servicios de formación del profesorado (CAFI y CFR- Centro de Formación y Recursos), que presentan variedad en las formas de participación (en red, mixta y presencial). Para el curso 2013/2014 se ofertaron 242 cursos entre los distintos CFR, 120 en modalidad presencial, 65 en forma mixta y 57 en red; de los cuales 47 fueron implementados por el departamento TIC. La oferta de cursos el año siguiente fue de 147, siendo 41 de ellos impulsados por el área TIC; mientras que en el presente año, 2015/2016, la oferta de cursos se amplía, siendo ofertados 195 cursos para el profesorado de educación no universitaria, de los cuales 32 se enmarcan en el departamento TIC, lo que supone una mayor proporción.

La oferta de estos cursos contempla acciones formativas que se materializan en actividades dirigidas a la administración de las Webs Dinámicas de los centros con el sistema de gestión de contenidos Drupal y su uso didáctico; conocimiento y uso de software libre para la creación de materiales didácticos; herramientas de autor; conocimiento y manejo del Encerado Digital Interactivo (EDI SMART) y del Software de los portátiles Abalar; así como las actividades propias de los distintos niveles del Itinerario TIC.

Cabe destacar el auge de las modalidades de formación en centros, con 65 nuevos proyectos en 2012, incrementándose en 2013 con 132 proyectos de nueva convocatoria, 134 en la convocatoria de 2014 y 181 nuevos proyectos para el curso escolar 2015/2016, de los cuales 46 están vinculados a la temática “Integración didáctica de las TIC”.

Las TIC están presentes y destacan en la estrategia de formación continua del profesorado, la cuestión que cabe preguntarse es: ¿con qué enfoque se plantea la formación en este ámbito? ¿En qué contenidos se propone formar al profesorado? Para ello se analizan los contenidos de las actividades incluidas en los cursos del Itinerario TIC y la óptica desde la que se enfocan.

4.2. Los Contenidos del Itinerario TIC

La apuesta más novedosa de la Administración en las últimas regulaciones en materia de formación continua se centra en el Itinerario TIC, que tal como se ha mencionado se desarrolla en

cinco niveles competenciales. En la Tabla 1 se presentan los contenidos tratados en cada uno de estos niveles, se indica el enfoque desde el cual son trabajados y la modalidad de formación en la que se imparten.

Nivel de Competencia	Contenidos	Enfoque	Modalidad
Nivel Básico Inicial	-Aula TIC: Hardware -Sistema Operativo: Abalar y Windows -Procesador de texto: Writer -Tratamiento de imagen: GIMP -Correo electrónico -Navegadores y buscadores -Proyector y PDI -Repositorio -Programas de gestión: XADE y Meiga	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	Presencial
Nivel Básico	-Aula Virtual, Aula TIC y Servidor -Impress, Calc y Redes -Sociales: Redeiras, Facebook y Twitter -Repositorios	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	Mixta
	-Software Educativo	Técnico-Instrumental Teórico-Expositivo	
	-Gestión escolar: XADE y Meiga	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	
Nivel Medio Inicial	-Entornos de aprendizaje	Técnico-Instrumental Teórico-Expositivo	En Red
	-Aula Virtual: PLATEGA y Moodle -Aula TIC: infraestructura y Hardware -Entornos colaborativos: Google Drive, Dropbox y UbuntuONE -Redes Sociales: Redeiras y eTwinning -Blog -Marcadores Sociales: Diigo -Gestión escolar: Drupal, XADE y Meiga -Herramientas de autor: Ardora, Lim y J-Clic	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	
	-Recursos del centro: conectividad, servidor y Moodle -Creación de actividades con Notebook – EDI -Plataformas de aplicación Web: correo electrónico, procesador de textos y agenda	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	
Nivel Medio	-Wikis. Mapas conceptuales, RSS y Podcast. Webquest y Cazas de tesoros -Comunicación: Redeiras y Redes Sociales	Técnico-Instrumental Teórico-Expositivo	En Red
	-Escritorios virtuales -Herramientas de autor: eXeLearning, Ardora y EdiLim.	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	
	-Recursos para la formación permanente: videos, documentos, enlaces.	Técnico-Instrumental Teórico-Expositivo	

	-Aula TIC: Infraestructura, Hardware y Software. Red y Sistema Operativo. Tareas de mantenimiento básico.	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico Crítico-Reflexivo Teórico-Práctico	
	-Herramientas de autor: Ardora, eXeLearning y Lim -Mensajes multimedia: fotografía, imagen, audio y video.	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	
Nivel Avanzado	-Estrategias metodológicas para integrar las TIC en la enseñanza: políticas, Webtask, Servicios Web y Simuladores.	Técnico-Instrumental Teórico-Expositivo Crítico-Reflexivo Teórico-Práctico	En Red
	-Evaluación con las TIC: Rúbricas, Portfolio y Cuestionarios Moodle. -Gestión escolar: XADE y espacio Abalar.	Técnico-Instrumental Teórico-Práctico	
	-Dinamización de actividades de formación	Técnico-Instrumental Teórico-Expositivo	

Tabla 1. Itinerario formativo de competencia digital docente “Itinerario TIC”

Como se observa en la Tabla 1, los contenidos de las acciones desarrolladas para el nivel básico inicial del Itinerario TIC se abordan desde un enfoque instrumental introductorio, con el fin de lograr el manejo básico de software y dispositivos. El nivel básico proporciona tratamiento técnico y abordaje teórico de los contenidos, con el fin de desarrollar una competencia básica en el uso de las TIC.

Para los contenidos del nivel medio inicial se recupera el enfoque eminentemente instrumental, con el fin de lograr un conocimiento medio en el uso de las tecnologías, centrado en la familiarización de aplicaciones, recursos y materiales trabajados también en niveles anteriores.

Los módulos de contenidos de estos tres niveles se presentan como tutoriales o manuales técnicos en el uso de diferentes programas, software y herramientas, indicando paso a paso qué acción realizar para su manejo.

El nivel medio propone un enfoque expositivo y técnico para el tratamiento de los contenidos, atendiendo a las utilidades y posibilidades de ciertos recursos en la enseñanza, con el objetivo de contemplar el valor de su relevancia didáctica.

Finalmente, el nivel avanzado plantea un primer módulo orientado a la reflexión sobre el cambio social que se está produciendo en la era digital y la transformación de la escuela en este contexto, relacionada con los contenidos propuestos en ese módulo. Así como la reflexión acerca de las políticas públicas sobre la integración de las TIC en la escuela en el contexto gallego. El resto de módulos siguen enfocándose desde un tratamiento técnico-instrumental.

La formación acerca de los dispositivos del Proyecto Abalar, el portátil del profesor y los ultra-portátiles para el alumnado, tampoco es abordada críticamente. Estos dispositivos tienen instalado Sistema Operativo Linux, de allí que muchas de las acciones de capacitación docente giren

en torno a herramientas de software libre, sin embargo no se observan espacios de formación para reflexionar sobre el conocimiento abierto y sus implicancias en la educación (Dussel y Quevedo, 2010), y tampoco se profundiza en la problematización acerca del uso de software comercial o libre.

5. DISCUSIÓN

Los contenidos propuestos en el Itinerario TIC del PFPP caen en el grave y extendido error al que hace referencia Gutiérrez (2009, p. 107), “considerar que el saber manejar los equipos es anterior y prioritario a cualquier reflexión sobre su importancia educativa y trascendencia social”. Se propone una formación esencialmente instrumental, que en los niveles superiores del Itinerario llega a propuestas de reflexión sobre el uso didáctico de los medios sin combinar acciones formativas técnicas con estrategias pedagógicas y culturales que ayuden a comprender y a reflexionar sobre las transformaciones que estamos viviendo. Tampoco ofrecen experiencias reales concretas sobre el uso de las tecnologías digitales en las escuelas (Dussel y Quevedo, 2010; Hew and Brush, 2007; Lawless & Pellegrino, 2007; Ottenbreit-Leftwich, 2012).

Las acciones formativas dirigidas a desarrollar la competencia digital docente necesitan ir más allá del manejo técnico de las tecnologías digitales, requieren reflexión, repensar los tiempos y los espacios escolares, la trascendencia social, el enfoque docente, la relación con los contenidos a enseñar, el papel del alumnado y las formas de evaluar (Gutiérrez, 2009; Montero y Gewerc, 2013; Sancho et al., 2008).

Además, predomina una perspectiva técnica de la formación, con escaso atisbo de crítica. Una formación de “consumidor”, que presenta las características mencionadas por Martínez Bonafé (2005, p. 8), está “construida mediáticamente, deslocalizada, efímera, predeterminadamente objetiva, individualizada”. Este tipo de capacitación no acerca el lenguaje de los medios al ámbito de la práctica docente, lo que dificulta la transferencia al campo profesional (Hew & Brush, 2007; Ottenbreit-Leftwich et al. 2010; Zhao, 2003).

Se observan grandes ausencias en los contenidos relacionados con las TIC dentro de la estrategia de cursos en la formación continua del profesorado, como la falta de propuestas acerca de las formas de abordar el pensamiento crítico y la hiperlectura en la enseñanza (Burbules y Callister, 2006). Este es un aspecto fundamental de la competencia digital, imprescindible en este momento histórico en el que cada día tenemos la necesidad de evaluar la inconmensurable cantidad de información que nos encontramos en la red.

Por otro lado, la propuesta de formación continua de la Administración, a través de cursos, pone el énfasis en el dominio de la máquina y el uso de las herramientas y aplicaciones, olvidando la dimensión emocional en el trabajo con los medios. Las emociones y los sentimientos ayudan también a desarrollar destrezas expresivas y cognitivas (Dussel y Quevedo, 2010). Son aspectos primordiales para producir aprendizajes con los medios, especialmente en una era dominada por las representaciones visuales, que impactan en la sensibilidad humana.

En síntesis, los cursos del PFPP ofrecen una conceptualización de competencia digital docente que prioriza las habilidades técnico-instrumentales, y deja de lado la práctica social, en la que el

uso de las tecnologías se sitúa en contextos reales (Sancho et al., 2008). Esto supone invitar a repensar la práctica docente y problematizarla para reflexionar acerca de lo que supone incorporar estos medios en el proceso educativo. Es decir, atender a la dimensión sociocrítica de la formación supone centrarse en la reflexión sobre la cultura digital popular que debe introducir la escuela; la problematización de la organización de espacios y tiempos; el análisis crítico sobre la idea de profesor, escuela y aprendizaje que hay en los medios en un escenario social dominado por las tecnologías.

Cabe señalar también la ausencia de propuestas de acompañamiento al docente en su proceso de aprendizaje y en su práctica profesional como de uno de los aspectos que se tornan fundamentales para el éxito de las acciones formativas (Dussel, 2011; Ottenbreit-Leftwich et al., 2010; Zhao, 2003), cuestión que no está contemplada entre las funciones de los asesores del CAFI.

6. CONCLUSIONES

En el discurso de la legislación se refleja que la Comunidad Autónoma de Galicia se ha hecho eco de los cambios culturales y sociales que han alterado el modelo de profesor. Sin embargo esta retórica de las políticas choca con la oferta formativa de la modalidad de cursos que poco ha cambiado y que parece abogar por el mismo perfil profesional. Esta propuesta no reconoce al docente su capacidad de reflexión y crítica sobre su propia práctica, ni la necesaria adaptación a los problemas concretos relativos a los contenidos a enseñar, aspectos clave en la introducción de las tecnologías en las aulas. En este sentido, esta propuesta, ligada a la política de integración de las TIC en las aulas, toma las decisiones sobre qué tecnologías incorporar en los centros y sobre cuáles desarrollar acciones formativas (Rodríguez, 2012), otorgando al profesorado el rol de usuario y consumidor de los medios.

Los desafíos desencadenados por la era digital suponen el reclamo de otra formación para el profesorado, sin embargo, nuevamente, la Administración educativa responde con contenidos en la modalidad cursos cortos. La demanda es inevitable, pero la respuesta es insuficiente, ya que tiende a reforzar un enfoque de la formación continua instrumental, dejando de lado las dimensiones pedagógicas, políticas, sociales y culturales y su relación con los problemas de la práctica en las escuelas (Gewerc y Montero, 2013; Hew & Brush, 2007; Ottenbreit-Leftwich et al., 2010; Sancho et al., 2008; Zhao, 2003). De este modo, nuevamente parece que estamos tropezando con la misma piedra que podría estar obstaculizando la integración pertinente de las tecnologías en las aulas.

Para no caer en el instrumentalismo es importante recordar el papel estratégico de la formación continua del profesorado en TIC, un elemento clave para la mejora de la calidad del sistema educativo, que requiere ser abordada desde la reflexión sobre el potencial educativo y didáctico de las tecnologías digitales en contextos reales singulares.

7. REFERENCIAS

Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

- Coll, C., Mauri, M. T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Agenda digital para Europa*. Recuperado de <http://goo.gl/uUtkei>
- Comisión Europea (2013). *Survey of Schools: ICT in Education*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused Computers in Education*. London: Harvard University Press.
- Day, C. y Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- DECRETO 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG, No. 88 de 6 de mayo de 2011)
- Duart, J.,M. y Repáraz, C. (2011). Enseñar y aprender con las TIC. *Revista ESE. Estudios sobre educación*, 20, 9-19.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación; Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández Tilve, M. D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Tesis de Doctorado. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOM: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Seville: Joint Research Centre of the European Comission.
- Gewerc, A. y Montero, M. L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323-347.
- Gutiérrez, A. (2009). Formación del profesorado y tecnologías de la información y la comunicación. Renovación y convergencia para la educación 2.0 en el “(Ciber) Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 93-111.
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Law, N., Pelgrum, W. J. & Plomo, T. (Eds.) (2008). *Pedagogy and ICT in Schools around the World: Findings from the SITES 2006 Study*. Hong Kong: CERC and Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2>
- Lawless, K. A. & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77, 575-614. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307309921>

- LOE. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2006).
- LOMCE. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejorar de la calidad educativa* (2013).
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Martínez Bonafé, J. (2005). ¿Hacia dónde va el futuro de la formación permanente del profesorado? *Andalucía educativa*, 52, 7-10.
- MECD (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Borrador con propuesta de descriptores V 1.0*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/educacionlab/borrador-marcocdd-v1>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montero, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero J.M. y Gómez A. L. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-196). Barcelona: Octaedro.
- Montero, L. M. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318.
- Montero, L. M. y Gewerc, A. (Coords.) (2013). *Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC*. Barcelona: Graó.
- Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communication Technology A Review of the Literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1475939000200096>
- ORDEN de 14 de mayo de 2013 por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia. (DOG. No. 96 de 22 de mayo de 2013).
- Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2012). The importance of using subject-specific technology uses to teach TPACK: A case study. In D. Polly, C. Mims, K. Perschitte (Eds.), *Creating Technology-Rich Teacher Education Programs: Key Issues* (pp. 152-169). Hershey, PA: IGI Global. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-4666-0014-0.ch011>
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Newby, T. & Ertmer, P. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 13-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-4666-0014-0.ch011>
- Rodríguez, J. (2012). Análisis sobre la integración en el sistema educativo de las TIC: Proyectos institucionales y formación permanente. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información (TESI)*, 13(3), 129-144.
- Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C. y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: Una aproximación desde la política educativa. *Praxis educativa*, 12, 10-22.
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352, 17-23.

- Sancho, J. M. y Alonso, C. (Comp.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. van & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking process and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviour with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Somekh, B. (2006). *Pedagogy and Learning with ICT*. London: Routledge.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. París: UNESCO.
- Webb, M. y Cox, M. J. (2004). A Review of Pedagogy related to Information and Communications Technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235-286. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14759390400200183>
- Xunta de Galicia (2013). *Datos e cifras do ensino non universitario*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zhao, Y. (2003). Introduction. In Y. Zhao (Ed.), *What should teachers know about technology?: Perspectives and practices* (pp. XIII- XVIII), Greenwich: CT.