



**Nancy Peré**

Magíster en Psicología y Educación  
Profesora adjunta, Unidad Académica  
Universidad de la República, Uruguay.  
nancy.pere@gmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 1 de junio de 2016

Aprobación: 25 de noviembre de 2016

DOI:

<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5721>

Praxis  
&  
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## APUNTES PARA ANALIZAR LA RELACIÓN ENTRE INNOVACIÓN, TIC Y FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

### Resumen

Este artículo presenta un conjunto de apuntes reflexivos sobre la relación entre la innovación, tecnologías de la información y comunicación y la formación docente, en perspectiva pedagógica didáctica. Para ello, se realiza una breve descripción del problema en donde se incluyen antecedentes temáticos, en especial las actividades de formación de docentes en general y en TIC en particular. El objetivo es aproximarse a la comprensión de la relación entre la formación de los docentes universitarios y su apropiación en las tecnologías de información y comunicación. El contexto se encuentra en las propuestas de trabajo que está llevando a cabo y discutiendo la Unidad Académica (UA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República (UDELAR), Uruguay, para promover el desarrollo profesional de sus docentes por medio de la formación pedagógico-didáctica. La metodología utilizada para esta etapa de trabajo fue la búsqueda de antecedentes de investigación y de referentes teóricos que aporten a la comprensión del tema. Como

resultado se presenta una serie de cuestiones que permite problematizar la relación entre innovación, TIC y formación de docentes.

**Palabras clave:** formador de docentes, tecnología educacional, educación universitaria.

## NOTES TO THINK ABOUT THE RELATION AMONG INNOVATION, ICT AND PEDAGOGIC AND DIDACTIC TEACHING

### Abstract

This article presents a group of reflexive notes about the relation among innovation, technology in education and professor training in prospect within a pedagogic and didactic framework. For that purpose, a brief description of the problem is developed where thematic backgrounds are included specially teaching activities in general and ICT in particular. The aim is approach to the understanding of the relation between professors training and their adroitness in using technologies. The context is found in the working proposals that are being executing and discussing by the Unidad Académica (UA) of the Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Pro Rectorado de Enseñanza of the Universidad de la República (UDELAR), Uruguay, to promote the professional development of their professors by pedagogic and didactic teaching.

The methodology used for this stage of work has been the search for background of research and theoretical references that contribute to the understanding of this subject. As a result, a series of questions that allows to question the relation among innovation, technology, and professor training is cited.

**Keywords:** professor training, educational technology, university education.

## NOTE POUR PENSER LA RELATION ENTRE L'INNOVATION, LA TIC ET LA FORMATION, DE L'ENSEIGNEMENT DIDACTIQUE

### Résumé

Cet article présente une série de notes de réflexion sur la relation entre l'innovation, la technologie éducative et la formation des enseignants, selon la perspective

pédagogique didactique. Pour cela on fera une brève description du problème où les antécédents thématiques sont inclus, en particulier la formation des enseignants en général et la TIC surtout. L'objectif est d'aborder la compréhension de la relation entre la formation des enseignants universitaires et leur appropriation des technologies. Le contexte est dans le travail proposé, reporté et discuté par l'unité scolaire (US), la Commission sectorielle de l'éducation (CSE), Pro Recteur pour l'éducation de l'Université de la République (UDELAR), de l'Uruguay, pour provoquer le développement professionnel des enseignants à travers de l'enseignement de la formation pédagogique. La méthodologie utilisée pour cette phase de travail a été l'étude d'expériences en la recherche et les références théoriques qui contribuent à la compréhension du sujet. Par conséquent présente un certain nombre de questions qui permet problématiser la relation entre l'innovation, la TIC et la formation des enseignants.

**Mots-clés:** éducateur des enseignants, la technologie éducative, l'enseignement universitaire.

## NOTAS PARA PENSAR A RELAÇÃO ENTRE INOVAÇÃO, AS TIC E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

### Resumo

Este artigo apresenta um conjunto de notas reflexivas sobre a relação entre inovação, tecnologia educacional e formação de professores na perspectiva pedagógico-didática. Para isso realiza-se uma breve descrição do problema, onde antecedentes temáticos estão incluídos, especialmente as atividades de formação de professores em geral e em relação às TIC em particular. O objetivo é aproximar a compreensão da relação entre a formação de professores universitários e sua apropriação de tecnologias. O contexto está no trabalho proposto que a Unidade Acadêmica (UA) da Comissão Setorial de Educação (CSE), Pró-Reitorado da Educação na Universidade da República (UDELAR), no Uruguai, realiza e discute para promover o desenvolvimento profissional dos professores através da formação pedagógico-didática. A metodologia utilizada para esta fase do trabalho foi a procura dos antecedentes de pesquisa e do quadro teórico que contribuem para a compreensão do assunto. Como resultado apresenta-se uma série de questões que permite problematizar a relação entre inovação, TIC e formação de professores.

**Palavras-chave:** formador de professores, tecnologia educacional, educação universitária.

## 1. Algunos antecedentes de formación de docentes en Latinoamérica

La formación de docentes universitarios ha sido siempre un tema de debate, y en cada país se ha construido, históricamente, de manera muy diversa. Dar cuenta de las distintas realidades, es por demás, complejo. Si bien sería adecuado contar con un recorrido que abarque los distintos momentos de esta temática en las universidades, es un tema que excede lo que se pretende para este apartado.

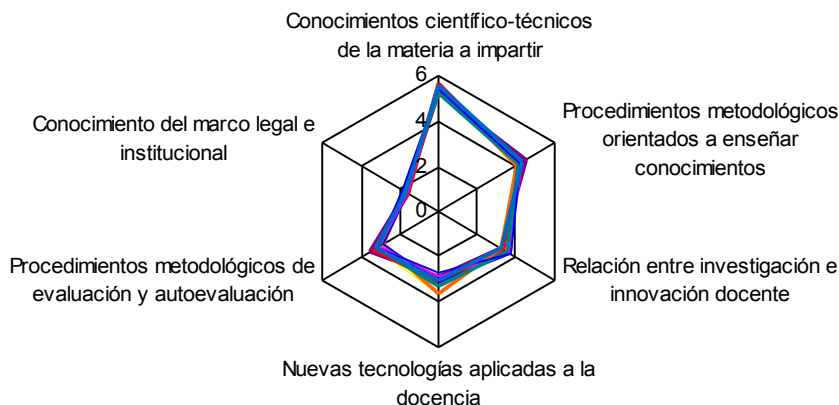
Como una aproximación, a partir de una experiencia concreta, centrando la mirada en Latinoamérica, se presentan los principales resultados de los análisis realizados en el marco del proyecto PASEM-MERCOSUR “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región”. En dicho proyecto participaron: por Argentina la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de Jujuy, la Universidad Nacional de Villa María y la Universidad Nacional de Córdoba, quien también fue universidad coordinadora del proyecto; por Paraguay la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Nacional de Pilar; por Brasil la Universidad Federal de Alagoas y la Universidad Federal de Paraná, la Universidad Federal de Santa María; y por Uruguay la Universidad de la República (UDELAR). Este proyecto permitió reconocer la situación de los dispositivos de formación del profesorado en cada una de las universidades socias, atendiendo a sus principales dimensiones (política, organizativa y curricular) como también valorar su eficacia y su disponibilidad para la población destinataria (Lorenzatti, Coord., 2012).

El equipo del proyecto acordó diseñar conjuntamente un formulario de encuesta que permitiera comprender las opiniones de los docentes sobre la formación que consideran deberían poseer los docentes involucrados en la enseñanza en el nivel universitario de grado. El análisis se hizo sobre las 2499 encuestas procedentes de las ocho universidades del Mercosur antes mencionadas. Algunos de los resultados obtenidos son que: la mitad de los encuestados han realizado cursos de formación de docentes; dichos cursos son evaluados como valiosos y necesarios porque repercuten positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y que en sus instituciones este tipo de actividad no está suficientemente incentivada (Lorenzatti, Coord., 2012).

Este trabajo ofreció una perspectiva amplia de las diversas preocupaciones, dificultades y similitudes que el tema *formación de los docentes* tiene en las universidades participantes.

Es relevante considerar la figura 1 que surge de los resultados del proyecto mencionado y que se organizó a partir de la pregunta: “sobre los siguientes aspectos específicos, indique qué importancia cree que tiene su conocimiento en la formación docente universitaria; considerando a 1 (uno) como nula importancia y a 6 (seis) como máxima importancia.”

Fue interesante observar las coincidencias entre las voces de docentes de lugares tan distantes y de realidades tan heterogéneas.



**Figura 1.** Gráfico de estrella mostrando la importancia asignada en cada Universidad a seis temas específicos en la formación docente *Tomado de: Lorenzatti, (Coord.) (2012, p.22)*

Como se puede ver, el tema vinculado a las nuevas tecnologías se señaló con una importancia similar a la relación entre investigación e innovación docente, y a las metodologías de evaluación. En la figura 1 se puede observar en dónde se encuentran los aspectos de *formación de los docentes* de estos países. Los docentes están principalmente preocupados en los conocimientos científico-técnico, así como en los procedimientos metodológicos para enseñar conocimientos. En este sentido, es posible preguntarse si las acciones dirigidas a docentes enfocan sus esfuerzos a intentar dar respuesta a la preocupación por la formación pedagógica didáctica en general y dejan en un plano más operativo las temáticas relacionadas con la innovación y las TIC. Esta prioridad que dan los docentes, si bien tiene el aspecto positivo de marcar su relevancia en un conjunto acotado de posibles temáticas, por otro podría ser un primer indicio hacia la comprensión del complejo vínculo entre la integración de TIC, su consideración como factor casi exclusivo de innovación y las insistencias desde la formación de docentes hacia otros posibles enfoques de esta relación.

Las instituciones han dado diversas respuestas a la preocupación por la formación pedagógico didáctica de sus docentes. Desde formaciones centrales o descentralizadas, obligatorias o libres (educación permanente), desde las unidades académicas o desde equipos profesionales interdisciplinarios. La riqueza del estudio comparativo antes mencionado radica justamente en mostrar que aún con esa variedad de opciones se siguen encontrando dificultades para la formación del profesorado.

En la misma línea, el estudio de Jiménez, Hernández y Ortega (2014) afirma que

La evidencia empírica muestra que a pesar de que la planta docente posee, estadísticamente hablando, un alto grado de formación y actualización, ésta no ha logrado permear las concepciones implícitas de los docentes sobre el modo de pensar y hacer la enseñanza, por lo que continúan ejerciendo su práctica con base en la experiencia adquirida.(p.1)

Estos autores realizaron un estudio sobre el Diplomado de formación y actualización docente que se implementó en el Instituto Politécnico Nacional, México. Su investigación se basó en el análisis documental, análisis de archivos históricos y una encuesta que se aplicó a los profesores para indagar sobre su práctica docente. Se contrastó la opinión de los docentes con las propuestas formativas ofrecidas por la institución. La organización de las categorías de análisis es interesante. Las conclusiones a las que llegan son un tanto generales para convertirse en un aporte relevante en otras situaciones de formación. A pesar de lo anterior, la afirmación de los autores da cuenta de una situación que se puede vislumbrar como de interés para profundizar mediante la investigación.

Por su parte Maggio (2012)) plantea que

Al revisar prácticas de la enseñanza superior para concebir propuestas nuevas propias o en situaciones de formación o asesoramiento a colegas, uno de los primeros ejercicios que considero necesario realizar es el análisis del programa de la materia o seminario. Y en numerosas ocasiones reconozco que allí se encuentra el primero de los obstáculos, en aquello que, por el contrario, debería ser la expresión de una propuesta inteligente y facilitadora. Son programas que reflejan aproximaciones clásicas, centradas en los objetivos de logro de los alumnos, a los que se les suma una serie infinita de contenidos que parecen funcionar como especie de sumatoria, en que las articulacio-

nes o integraciones que dan sentido no son obvias y las orientaciones pedagógicas suelen brillar por su ausencia.(p. 66-67)

La consideración anterior centra la atención en uno de los componentes del proceso de enseñanza que es clave: la propuesta de programa. Como bien se plantea, el análisis del mismo puede facilitar o ser un obstáculo para la transformación de la práctica.

Los estudios antes mencionados brindan múltiples elementos de aproximación a la realidad internacional en torno al tema de la formación docente. Es una problemática que se puede abordar desde distintos puntos de partida, con miradas que apuntan a planos o niveles estructurales diferentes. En este breve recorrido no es posible abarcar las situaciones de los diversos países y los distintos niveles involucrados. Por ello solo se mencionó un ejemplo comparativo y estudios para dejar instalada una serie de interrogantes, inquietudes y soluciones que conforman un contexto complejo.

## 2. La formación pedagógico-didáctica de los docentes de la UDELAR

Uno de los objetos de estudio del grupo de investigación es la formación pedagógico-didáctica en la UDELAR, por lo que es necesario tener en cuenta algunas de sus características generales, sus antecedentes específicos para luego centrarse en especial en la formación para la integración de tecnología en la educación superior.

La UDELAR es la única universidad pública del Uruguay, y según su ley orgánica tiene a su cargo la *“enseñanza pública superior en todos planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende”* (Art. 2 Carta Orgánica).

A su vez, la Comisión Sectorial de la Enseñanza (CSE) del Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR, es el organismo de cogobierno universitario, que tiene a su cargo la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza superior. Su función esencial es asesorar en temas de políticas de enseñanza al Consejo Directivo Central de la UDELAR y ejecutar las líneas de presupuesto asignadas.

En cuanto a la formación didáctica de los docentes, de acuerdo con lo reseñado por Collazo (2013):

“A partir del año 2000 la Universidad integra a los Planes Estratégicos de Desarrollo un Proyecto Institucional (PI) específico de ‘Formación didáctica de los docentes universitarios’ (PLEDUR, 2001:54) (...) que se estructuró inicialmente en siete programas de formación:

- Un programa de Apoyo a la Formación en Educación Superior a través de la realización de posgrados en el exterior (maestrías y doctorados), gestionado por la Unidad Académica del Pro Rectorado.
- Un programa de Actividades Centrales de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, gestionado por la Unidad Académica del Pro Rectorado.
- Cinco Programas de Área de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, a cargo de equipos técnicos designados por las Mesas de Decanos de cada Área (Agraria, Artística, Científico-Tecnológica, Salud y Social). (p. 42-43)

Los programas centrales se han mantenido y profundizado desde su origen a la actualidad. Por otro lado, los programas de área se fueron ampliando y consolidando en los servicios, generando autonomía con respecto a la CSE.

En lo que respecta a la integración de tecnología en el período 2005-2010 se desarrolló un proyecto de investigación e intervención denominado *Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de grado*. Junto a ese proyecto se realizó la convocatoria a la presentación de llamados concursables entre equipos docentes de la universidad en dos líneas principales:

- 1) “*Llamado a presentación de propuestas educativas semipresenciales u otras basadas en la incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) y recursos educacionales abiertos (REA)*”. Este llamado cuenta a la fecha con tres convocatorias finalizadas.
- 2) “*Llamado a innovaciones educativas*”. Si bien el inicio de este llamado es anterior al período mencionado fue en el mismo en donde se le dio un nuevo impulso con lo cual se logró tener en la actualidad cinco convocatorias finalizadas.

Por otra parte, se llevó adelante la implementación del proyecto *Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República (Proyecto TICUR)*, y los siguientes fueron los resultados:

- 1) la creación del Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) que instaló, administra y mantiene el sistema de gerenciamiento de cursos y contenidos basado en el software MOODLE (<http://moodle.org>), que pasó a denominarse Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA);



- 2) el desarrollo de una estrategia múltiple de formación de docentes para la integración de TIC. Inicialmente, se trabajó mediante un curso de formación en profundidad de carácter teórico-práctico, de diseño flexible, con un total de 360 horas semipresenciales. En paralelo a esta formación, se realizó un conjunto de instancias de formación orientadas a la sensibilización y generalización de la temática a partir de las necesidades detectadas en los servicios universitarios.

Con las acciones antes mencionadas se buscó contribuir al mejoramiento de la docencia y la formación de los docentes universitarios en cuestiones relacionadas con la incorporación de innovaciones didácticas para fomentar el aprendizaje activo y responsable de los estudiantes, y el desarrollo de modalidades de enseñanza diversificadas que favorecieran un mejor aprovechamiento de los cursos.

Por medio de los procesos de formación se está conformando una masa crítica de docentes con capacidad de transformar la enseñanza, promover un mejor aprendizaje y utilizar con enfoque pedagógico los recursos tecnológicos en sus respectivos ámbitos (facultades, escuelas, institutos, etc.).

Como objetivos de trabajo desde los órganos centrales de la UDELAR, se evaluó como necesario el profundizar los procesos de formación didáctica de docentes universitarios mediante el desarrollo de acciones semipresenciales y a distancia con el uso de las TIC.

En paralelo, se definió como otro objetivo complementario el desarrollar y apoyar la creación de espacios de investigación sobre integración de TIC en la educación superior.

### 3. Investigar sobre integración de TIC en la Educación Superior

Se considera fundamental para el crecimiento y el aporte específico en este campo la realización de estudios de investigación sobre las prácticas de enseñanza. En particular, se encuentra en desarrollo un programa de ESTUDIOS EN EL USO EDUCATIVO DE TIC EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, en donde las posibles líneas de investigación giran en torno a las dinámicas del desarrollo de los ambientes virtuales de aprendizaje; las políticas y procesos institucionales de integración de TIC; las TIC en la diversificación curricular; los problemas vinculados con la enseñanza (modelos pedagógicos, asesorías pedagógicas); las visiones y prácticas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje mediados por TIC.

En alguna de estas líneas se vienen realizando aportes desde los posgrados pero es necesario completarlos y ampliarlos con nuevas propuestas que se podrán trabajar en conjunto con las unidades de apoyo pedagógico que tiene la UDELAR y con los egresados y estudiantes de las maestrías, especializaciones y diplomas. Se está promoviendo la construcción de una línea general de estudios que se nutra del aporte de múltiples actores participantes.

Los resultados de estas acciones podrán ser insumos relevantes para los cambios que requieren la formación de los docentes y la transformación de la enseñanza en la universidad.

Por otro lado, también se ha constatado que instituciones que desarrollan proyectos, planes estratégicos, líneas de política educativa centrales y descentralizadas, relevan necesidades y conforman equipos multidisciplinares, tienen más posibilidades de contar con docentes motivados.

Los antecedentes mencionados dan cuenta de las transformaciones realizadas en los cursos formación pedagógica para ajustarlos e ir involucrando cada vez más a docentes con distintos intereses. Pero, a su vez, permiten ver que es necesario revisar los procesos de formación docente para conocer en qué forma se están produciendo esos encuentros. A su vez, se intenta comprender qué está pasando con la apropiación de tecnología por parte de los docentes universitarios; buscar qué bases de reflexiones pedagógicas están actualmente en juego y cuáles son necesarias incluir si se pretende profundizar el camino de integración de TIC.

#### **4. Preguntas iniciales en torno a la relación entre innovación, TIC y formación**

En este momento, luego de haber visto varios aportes iguales se produce una saturación conceptual que implica detenerse a reflexionar y revisar las preguntas que circulan en la actualidad en el ámbito académico: ¿por qué los docentes no se apropian de las tecnologías?, ¿por qué no innovan?, ¿qué pasa con la formación de los docentes que no logra el cambio de modelo pedagógico?

Una de las posibles preguntas a plantearse es ¿cuáles son los elementos claves que favorecen la integración innovadora de las tecnologías en las prácticas de enseñanza en la educación superior de Uruguay?

Teniendo en cuenta la existencia de experiencias de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios que abordan las temáticas clásicas de la agenda didáctica y de forma específica la integración de tecnologías en la universidad, se considera relevante poner en cuestión la relación de estos cursos de formación con la innovación en la enseñanza universitaria.

En ese sentido, se pretende reconocer los factores claves para el desarrollo de docentes innovadores, en particular con la integración de tecnologías a partir del análisis de prácticas de enseñanza en educación superior.

Los antecedentes teóricos en el área y las dificultades relevadas en diversos trabajos académicos llevan a plantearse preguntas que se buscan responder por medio de la investigación.

Cuando se considera como un problema la relación entre TIC, innovación y formación docente que se está realizando en la UDELAR surgen al menos las siguientes inquietudes: ¿existe una relación específica entre la formación de docentes y la integración de tecnología? Si existe una relación, ¿dónde se encuentra el centro de este vínculo: en el diseño de la formación, en la implementación o en el seguimiento de las prácticas?, ¿es posible favorecer la integración de tecnologías en la práctica docente?

Para intentar responder algunas de estas preguntas, se adelanta un estudio cualitativo mediante el análisis de casos, entrevistas a actores claves, y, en caso de considerarlo necesario, la observación de prácticas de enseñanza. Como elementos base de análisis se considera su permanencia en el tiempo, que representen distintos niveles de formación (asesoramiento a docentes, cursos de actualización docente, cursos de posgrado), su distribución geográfica y que tengan distintos organizadores o proponentes.

A continuación se presentan los principales conceptos ordenadores básicos de la investigación que surgen de la revisión teórica, del análisis documental y de prácticas.

## 5. Relevamiento teórico

Los conceptos considerados como base para la realización del relevamiento teórico fueron, por un lado, la consideración de los modelos pedagógicos, por otro, la integración de TIC en la educación superior, y como un tercer eje conceptual, el campo de la innovación en la enseñanza.

## 5.1. Modelos pedagógicos y formación docente

Se deben analizar, aunque sea brevemente, las prácticas de enseñanza. En esta línea trabajó Litwin (1997:14), quien investigó sobre las mismas y encontró una estructura específica a la que denominó *configuración didáctica*. La definió como “*la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*”.

Dicha configuración se expresa en los modos en que el docente aborda su campo disciplinar a través del tratamiento de contenidos específicos; de un particular recorte de la realidad y la temática; del trabajo con supuestos de aprendizaje; de los vínculos que se realizan con prácticas profesionales; de la relación que se establece entre práctica y teoría; de la utilización de prácticas metacognitivas.

El enfoque que se le dé a cada uno de estos aspectos, conforman una propuesta didáctica particular y personal que en el contexto específico de desarrollo tendrá diversos resultados. A partir de sus investigaciones Litwin y su equipo, observaron que los docentes con mejores resultados de aprendizaje eran aquellos que trabajaban todos los aspectos mencionados en forma consciente y permanente en su práctica de aula.

Teniendo presente lo antes mencionado, es necesario considerar, de forma somera, los diversos *enfoques pedagógicos* que a lo largo de la historia de la educación se han venido dando y que, según ya se ha constatado, tienen plena vigencia en la actualidad.

En este punto se comparte la clasificación general realizada entre otros por Kaplún (2005), quien propone que se pueden encontrar en la teoría y la práctica educativa los enfoques tradicionales, los conductistas y, como alternativa a los anteriores, los enfoques constructivistas y los críticos-dialógicos.

Estos enfoques incluyen aportes de múltiples autores y corrientes de pensamiento que han sido ampliamente difundidas y utilizadas por los docentes.

Se presenta una esquematización de cada uno de los enfoques. Según Kaplún (2001):

Las concepciones educativas tradicionales, que conciben a la educación fundamentalmente como enseñanza y entienden a ésta como la transmisión de saberes desde un maestro –que por definición es el que sabe- a un alumno, que por definición es el que no sabe.(...) El énfasis está puesto aquí en los contenidos y el aprendizaje es concebido básicamente como memorización de los conocimientos transmitidos.

En definitiva, en la práctica educativa coexisten distintos modelos pedagógicos, por lo que es necesario conocerlos y reflexionar sobre los mismos. Se comparte con Lion, (2014) que *“en educación no creemos que existan modelos unívocos, lineales sino perspectivas de análisis con ciertas hibridaciones conceptuales que nos permiten leer, proyectar, programar, interpretar e imaginar intersecciones potentes entre enseñanza, saberes, aprendizaje y tecnologías en contextos institucionales determinados...”*.

## 5.2 Pensar en la integración de TIC en la enseñanza superior

Uno de los posibles caminos para promover el cambio pedagógico en el uso de entornos virtuales se puede dar mediante la comprensión de los distintos modos de ser y estar en la web. Un elemento clave para este análisis de los modos de incursión en las TIC en propuesta del CITEP, (2013) de creación e implementación de un curso MOOC, (Downes, S. 2012).

El equipo del CITEP, en el curso, plantea una serie de escenarios posibles de participación, se proponen:

- 1 . “Escenarios de Inspiración (bibliografía y expertos)
- 2 . Escenarios de Intercambio (foros, blogs, redes)
- 3 . Escenarios de creación colaborativa (actividad grupal)
- 4 . Escenarios de producción (e-portfolio)
- 5 . Escenarios de comunidad (participación en los distintos espacios)”  
(CITEP, 2013)

Esta mirada de escenarios es interesante para pensar los modos en que en la actualidad los docentes pueden estar intentando aproximarse a las TIC. La propuesta es amplia y abarca múltiples puertas de acceso. Cada forma de participar brinda posibilidades y exigencias distintas. Seguramente se encuentren docentes interesados en cada categoría. ¿Eso lleva consigo algún tipo de valoración? Es de esperar que no sea así, cada momento es personal e intransferible, cada docente sabe hasta dónde puede involucrarse, hasta dónde avanzar.

Muchas veces la elección de un escenario u otro no es por falta de conocimiento o de interés sino probablemente por un conjunto de condiciones no favorables para su desarrollo profesional o porque la presión en torno a la investigación implica un esfuerzo que obliga a un tipo particular de priorización de la agenda personal.

### 5.3 La innovación en la enseñanza y las tecnologías

Un primer elemento a considerar es una práctica muy arraigada de las TIC como un imperativo tecnológico (al decir de Castells, M., 2005) sin casi ninguna connotación de tipo pedagógico ni didáctico. En la mayoría de los casos estudiados son pocos en los que la utilización de la herramienta informática es integrada para responder a una real necesidad de apoyo al curso y porque colabora (como cualquier otra herramienta o material) a mejorar los objetivos que el docente se propone con el curso o con el tema.

La innovación pedagógica y la innovación tecnológica son dos procesos diferentes que pueden darse juntos pero no quiere decir que se presenten de modo articulado. Es decir, puede darse un tipo de innovación sin que necesariamente ocurra otro. Como una premisa de trabajo se sostiene que *“la mera incorporación de tecnología a los procesos educativos no garantiza la innovación ni el cambio de las formas de enseñar, aprender y vincularse entre los diferentes actores del hecho educativo, transformación que sí está vinculada a la metodología de enseñanza y de aprendizaje que se proponga”*. (Rodés, V., Peré N., 2005, p. 61)

En definitiva, sigue existiendo una falsa expectativa de renovación e innovación que traen y han traído históricamente las nuevas tecnologías, en donde en la actualidad son un claro ejemplo de ello los MOOC, que más que una innovación pueden llevar a convertirse en una *moda retro* (Peré, N. 2013).

A pesar de lo anterior, en el trabajo con docentes, en estos temas se observan algunas certezas. Entre las que se pueden considerar, se encuentra que, son los docentes motivados que se convierten en docentes innovadores y que transforman cada nueva tecnología en un desafío para cambiar su práctica. Son ellos también quienes contagian con su dinamismo a otros colegas y van logrando que se sumen a sus iniciativas y propuestas. De todas formas seguirán siendo necesarios docentes que mantengan su mirada crítica, no como un modo de frenar los cambios, sino para que al discutir se puedan afirmar las bases de un nuevo paradigma educativo.

Desde la perspectiva teórica-crítica y socio-constructivista es importante que en los procesos educativos se encuentren presentes innovaciones tanto pedagógicas y comunicacionales como tecnológicas. Esta afirmación se basa en el supuesto que es mediante un abordaje complejo y multidisciplinario de la innovación que se potencian los procesos y los resultados, tanto académicos como personales (a nivel de cada uno de los sujetos participantes).

Un tema complejo es considerar qué elementos se ponen en juego para el desarrollo de buenos procesos innovadores educativos con tecnologías. A continuación se mencionan algunos posibles caminos para comenzar a mirar este tema.

Entre los principales componentes de estos procesos se encuentra la posibilidad de contar con un docente o equipo de docentes con deseo de innovar, preocupados por la mejora de su enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes. También requiere de cierta dosis de creatividad e imaginación, así como de investigación y formación en los temas específicos. También que haya realizado algún tipo de acciones de reflexión sobre su práctica y por ello desee modificarla. Las acciones reflexivas referidas pueden haber sido conscientes o no pero, por lo general, van acompañadas de un enfoque epistemológico y metodológico.

Sumado a lo anterior, los docentes agregan sus características personales, familiares, laborales y el contexto. Este último es un elemento específico para poder valorar la potencialidad de la innovación. En este punto hay que considerar al menos tres niveles de análisis: social, institucional y de aula. Otro de los factores favorecedores de buenas prácticas es el propio grupo de estudiantes en su relación con el conocimiento y la interacción entre ellos y con el docente. Por otra parte lo tecnológico, es de importancia la disponibilidad de cierta infraestructura que incluya una red que permita el acceso a las TIC, pero también otros recursos posibles como por ejemplo laboratorios de experimentación con múltiples materiales para la construcción de nuevos instrumentos tecnológicos.

Los procesos de innovación se pueden favorecer con la existencia de apoyos y tutorías tanto para docentes como para estudiantes, lo que incluye la colaboración entre pares, siguiendo la teoría de Vygotsky (1979).

A su vez, el manejo del tiempo es un punto clave, una buena práctica educativa en su diseño puede no cumplir con las expectativas por no estar adecuada a su momento histórico, entre otras posibles causas.

En este punto surge la necesidad de preguntar ¿sólo un tipo de uso de tecnología es bueno? Realizar afirmaciones categóricas sobre usos buenos o malos en un ámbito tan versátil como es el tecnológico en relación al educativo puede ser al menos peligroso. Puede que en definitiva lo que está pesando es una opción teórica, epistemológica y metodológica personal que hace que se busquen otros usos posibles a las tecnologías. Usos que sean creativos, innovadores, dialógicos, colaborativos, en definitiva comunicacionales y educativos en un sentido particular, en una permanente interacción entre concepciones teóricas y prácticas, en un repensar y visitar supuestos, afirmaciones y acciones.

También, en la bibliografía que refiere investigaciones sobre los entornos virtuales se encuentran muchas que establecen distintas categorías de cursos, en especial los que consideran los modelos pedagógicos que se ven reflejados desde el diseño, planificación e implementación de los mismos.

Las experiencias y estudios realizados en la Universidad de la República, Uruguay, han demostrado que el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es aún incipiente y que son muchas las posibilidades para profundizar su manejo y potencialidad pedagógica. En Rodés, V., et.al (2012) se realizó una categorización de los distintos diseños educativos en EVA, y se encontró que la mayoría de los cursos virtuales son principalmente un apoyo a las clases presenciales mediante la publicación de material de lectura y en algunos casos se le agrega la habilitación de espacios de diálogo e intercambio por medio de foros. También se analizaron experiencias en donde se observa una gran potencialidad para el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento en comunidades virtuales.

Por otro lado, en el estudio de Cabero, J. y López, E. (2009) se distribuyen los cursos en transmisivos, de transición-transmisivos, de transición-integrador y el modelo integrador. En dicho trabajo se indica la importancia de pasar de un modelo transmisivo a un modelo integrador.

En ambos trabajos el sentido y objetivos son claramente definidos hacia una mejora de la educación a partir del cambio en las prácticas docentes.

## 6. Conclusiones

Con una perspectiva reflexiva surge la pregunta, ¿solo se cambia en un sentido? Tal vez es posible pensar que cuando se realizan cursos denominados



repositorios o transmisivos también se están transformando contextos de formación.

Es posible pensar que los momentos de apropiación tecnológica pueden no seguir una línea recta. Se está observando que cada uso de la tecnología en la educación superior está relacionado con el interés y posibilidades del equipo docente, y que implica el máximo esfuerzo en ese momento particular de desarrollo en que se encuentran. Es especialmente interesante que cualquiera de las clasificaciones puedan estar indicando formas de “entrar” en el mundo tecnológico distintas, ni mejores ni peores. En una primera aproximación se pueden tener en cuenta aspectos tales como características docentes, institucionales, disciplinares, de infraestructura tecnológica, de soporte, de conocimiento de la herramienta o de resistencias varias, incluidas las que implican reclamos salariales.

En resumen, la tensión entre profundizar la generalización, potenciar el uso pedagógico de los cursos virtuales y los cambios en las prácticas docentes es uno de los aspectos más importantes para seguir analizando. En esta perspectiva, intentando ampliar la mirada y no ver un solo camino.

## Referencias

- CABERO, J Y LÓPEZ, E. (2009), Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red (A.D.E.C.U.R). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Publicación electrónica: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/2.pdf> .
- CASTELLS, M. (2005), *Internet y la Sociedad Red*, Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. España: Universidad Oberta de Catalunya, UOC. Disponible en: <http://www.uoc.es/web/esp/articulos/castells/print.html> (Consultado, 2/5/2005/)
- CITEP, (2013), *Escenarios Educativos con Tecnología, entre lo real y lo posible, Modalidad de trabajo*, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, CITEP, UBA, Argentina. Disponible en: <http://www.escenariostec.citep.rec.uba.ar/2013/?q=esc/modalidad-de-trabajo>
- COLLAZO, M. (2013) (Comp.), *La formación pedagógico didáctica en el desarrollo profesional docente de los docentes universitarios*, en: MEC, ANEP, UDELAR, (2013) *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Informe país. MEC, ANEP-CODICEN, UDELAR:Uruguay. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/node/140>

- DOWNES, S. (2012) Sustainability and MOOCs in Historical Perspective disponible en: <http://www.slideshare.net/Downes/sustainability-and-moocs-in-historical-perspective>
- JIMÉNEZ, Y. I., HERNÁNDEZ, J. & ORTEGA, J. D. (2014). ¿Forman los programas de formación docente?. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19) 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303001>
- KAPLUN, G. (2001), El currículum oculto de las nuevas tecnología, *Revista Razón y Palabra*, (21) Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n21/icom/gkaplun.html>
- KAPLUN, G. (2005a), ¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?, Coloquio internacional de Ciencia, Tecnología e Desenvolvimento, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Brasil. Noviembre 2005.
- KAPLUN, G. (2005b), *Aprender y enseñar en tiempos de internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías.*, Montevideo: CINTERFOR,
- LION, C. (1997), Reforma, tecnología y perfeccionamiento docente. Un análisis crítico y un encuentro de nuevo tipo, en Edith Litwin (Coord), *Enseñanza e Innovaciones en las Aulas para el Nuevo Siglo*, Argentina: El Ateneo.
- LION, C. (2014), Modelos pedagógicos en ambientes de alta dotación de tecnología, Especiales del Mes, setiembre 2014, RELPE, disponible en: <http://www.relpe.org/especial-del-mes/modelos-pedagogicos-en-ambientes-de-alta-dotacion-de-tecnologia/>
- LITWIN, E. (comp.), (1995), *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas.* Argentina: Paidós.
- LITWIN, E., (1997), *Las configuraciones didácticas.* Argentina: Paidós.
- LORENZATTI, M.C. (Coord) (2012), *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región.*, Argentina: Universidad de Córdoba
- MAGGIO, M., (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: *InterCambios*, n° 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- PERÉ N., (2013), Los entornos virtuales de aprendizaje y los MOOC, ¿Innovación o moda retro?, Cap. 5, en Administración Nacional de Educación Pública (p. 127-140), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*, Montevideo: ANEP. Disponible en:

- [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan\\_Ceibal/aprendizaje\\_abierto\\_anep\\_ceibal\\_2013.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf)
- PERÉ, N., RODÉS, V., (2005), *Concepciones, modelos y prácticas de educación universitaria semipresencial y a distancia. Aportes desde la Facultad de Ingeniería, Serie: Formación Docente*, Uruguay: Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República,
- PLEDUR (2001), *Plan estratégico de la Universidad de la República*. Rectorado. Uruguay: Universidad de la República.
- PLEDUR (2005), *Plan estratégico de la Universidad de la República*. Rectorado. Uruguay: Universidad de la República.
- RODÉS, V.; CANUTI, L.; PERÉ, N.; MOTZ, R.; PEREZ CASAS, A., (2012), Aplicando una categorización a diseños educativos de cursos en entornos virtuales, III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2012), *Proceedings: Calidad y Accesibilidad en la Formación Virtual*, España: Universidad de Alcalá de Henares
- VYGOTSKY, L.S. (1979) Consciousness as a problem in psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17 (4), 3-35. en Carretero M. (comp.) (1991) *Desarrollo y aprendizaje*, Argentina: AIQUE.