

Informe final publicable de proyecto Redes e Inclusión Digital: incidencias y caracterizaciones para la conformación de comunidades que promueven el Aprendizaje Profundo en Centros Públicos de Formación Docente de Uruguay y Chile

Código de proyecto ANII: FSED_2_2018_1_150773

18/11/2021

TEJERA TECHERA, Andrea María (Responsable Técnico - Científico)

CABRERA BORGES, Claudia Anahí (Investigador)

QUESTA TORTEROLO, Mariela Esther (Investigador)

SAJEVICIUS SCHER, Dora Rossana (Investigador)

UNIVERSIDAD ORT. INSTITUTO DE EDUCACIÓN (Institución Proponente) \\ ARS CHILE SPA

Resumen del proyecto

Este estudio tuvo como propósito, identificar y caracterizar a las instituciones educativas que recurren a la inclusión digital como medio para conformar comunidades, desarrollar innovaciones, y favorecer el aprendizaje profundo. Los resultados obtenidos en esta investigación indican que:

En Uruguay y Chile se reconoce la importancia del uso de las tecnologías digitales para las prácticas educativas, facilitar los aprendizajes y la colaboración. En cuanto a la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), en los dos países se señala a las Tecnologías Digitales (TD) como factor importante en las instancias formativas en los centros, y en Chile se resalta como aporte a los docentes, la sistematización de sus prácticas y la realización de publicaciones.

A nivel del Aprendizaje Profundo (AP), se señala a los docentes como obstáculo y facilitador de este proceso. En cuanto a las competencias asociadas al AP, ocupan los primeros lugares la comunicación, la colaboración y la creatividad. En lo referente a la innovación pedagógica como facilitador del AP, en Uruguay se declara mayor incidencia de la colaboración docente-docente y en Chile de la colaboración docente-directivo, aquí es posible suponer también, que hay una incidencia de la estructura y distribución de funciones en cada país. No existe evidencia suficiente que permita asegurar que existen comunidades profesionales consolidadas, sino que existen grupos de personas que trabajan de forma colaborativa. En cuanto a las redes, cuando se trata del intercambio de información, éstas se muestran con mayor variabilidad de actores participantes. Pero cuando se trata de vínculos que se desarrollan en torno a la planificación o la innovación, se presentan redes más reducidas, limitando la participación de otros.

Introducción

Los antecedentes de esta propuesta se relacionan con la necesidad de fortalecimiento de instituciones de Formación Docente y el rol preponderante que pueden cumplir las herramientas y plataformas digitales en dicho escenario.

Entre los caminos de mejora se encuentra la identificación de redes que sustentan los procesos de inclusión digital y aportan a la constitución de comunidades donde se promueva el desarrollo de componentes innovadores y el aprendizaje profundo.

Corresponde precisar aquí algunos de los conceptos mencionados, en tanto se constituyen en vertebradores del estudio:

INCLUSIÓN DIGITAL

Literatura revisada más relevante: Castañeda et al. (2018); Fullan & Quinn (2017), García (2017); Hinostroza (2017); McEachen et al. (2018); Rodríguez-Zidán et al. (2019); UNESCO (2016, 2017).

Definición: componente de las políticas de inclusión de tecnologías en la educación, por el cual se busca favorecer el acceso a dispositivos y recursos para estudiantes y docentes, y favorecer la equidad digital para la mejora de las oportunidades de aprendizaje.

Categorías identificadas: 1) aportes de la inclusión digital a la formación docente; 2) cambios en el aula a partir de la inclusión de tecnologías digitales (TD); 3) tipos de tecnologías digitales disponibles y usos para la formación docente; 4) percepción sobre las contribuciones del uso de tecnologías digitales en el ámbito de la formación docente; 5) percepción sobre la situación del centro en comparación con otros; 6) factores para la inclusión digital, incluyendo facilitadores y obstaculizadores.

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Literatura revisada más relevante: D'Ardenne et al. (2013); Dogan et al. (2015); Kozma (2012); Ning et al. (2015); Owen (2014); Vaillant, (2019); Vangrieken et al. (2015).

Definición: grupos de docentes que trabajan de manera colaborativa para intercambiar, reflexionar, documentar, difundir y rediseñar aspectos de la práctica profesional. Estas actividades se favorecen por el liderazgo distribuido, constituyen la base del desarrollo profesional de los docentes e impactan en el aprendizaje profundo (AP) de los estudiantes.

Categorías identificadas: 1) desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) en la institución; 2) factores para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, incluyendo promotores y obstaculizadores; 3) tecnologías digitales que favorecen el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje; 4) buenas prácticas con uso de tecnologías digitales que favorecen el trabajo colaborativo incluyen experiencias al interior y al exterior del centro.

APRENDIZAJE PROFUNDO

Literatura revisada más relevante: Fullan & Langworthy (2014); Fullan et al. (2018); Sangrá et al. (2019).

Definición: proceso de adquisición de seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico, que se articulan y potencian a partir del apalancamiento digital. El enfoque de enseñanza orientado hacia el aprendizaje profundo implica cambiar las prácticas pedagógicas y las relaciones entre estudiantes, docentes, familias y responsables de la gestión institucional.

Categorías identificadas: 1) aplicación de las seis competencias para el aprendizaje profundo en el centro; 2) identificación de factores que influyen en el aprendizaje profundo, incluyendo promotores y obstaculizadores.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Literatura revisada más relevante: Cobo (2016); Hattie (2015); Vincent-Lancrin et al. (2019).

Definición: proceso que implica estrategias para lograr cambios en las prácticas educativas como, por ejemplo, la inclusión de tecnologías digitales, teniendo en cuenta los fines pedagógicos de dicha inclusión, así como el impacto en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Categorías identificadas: 1) innovaciones realizadas en el centro, consideradas relevantes, ocurridas en los últimos años; 2) generación de innovaciones con uso de tecnologías digitales en el centro.

En base a estos antecedentes de investigación, se plantearon objetivos específicos que marcaron las expectativas sobre los resultados esperados:

-Identificar y caracterizar al conjunto de centros de formación docente en Chile y Uruguay, en función de la forma en que incorporan a sus estrategias la inclusión digital como medio para conformar comunidades y favorecer el aprendizaje profundo.

-Identificar, caracterizar y representar los diferentes tipos de interacciones que se producen en el contexto de las comunidades de formación docente en los tres casos de cada país.

Metodología/diseño del estudio

El estudio realizado es mixto, de tipo secuencial exploratorio, cuantitativo-cualitativo. El trabajo se dividió en dos fases:

Fase I

-Entrevista a informantes clave en el área de la formación inicial docente, y las tecnologías educativas. Enlace a la pauta de entrevista: <https://www.researchgate.net/project/Redes-e-Inclusion-Digital-Incidencias-y-Characterizaciones-para-la-Conformacion-de-Comunidades-que-Promueven-el-Aprendizaje-Profundo-en-Centros-Publicos-de-Formacion-Docente-de-Uruguay-y-Chile>

-Encuesta online a directivos de centros de formación docente de Uruguay y Chile. Principales dimensiones relevadas: (i) Caracterización del centro, (ii) Uso y apropiación de tecnologías digitales en el centro, (iii) Uso de las tecnologías en la formación docente, (iv) Tecnologías digitales y conformación de comunidades de aprendizaje, v) Tecnologías digitales y aprendizaje profundo. Enlace al cuestionario en línea: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/103403/1/documento-encuesta-redes-e-inclusion-digital.pdf>

Fase II

-Entrevistas en profundidad a actores clave en tres centros de cada país. Principales dimensiones relevadas: (i) Valoración general sobre la incorporación de las TIC a la formación docente, (ii) Evaluación de la funcionalidad de las comunidades como herramienta de formación docente, (iii) Principales debilidades y fortalezas de la incorporación de las TIC en la generación de aprendizaje profundo, (iv) Propuesta de mejoras, actividades de innovación. Enlace a la pauta de entrevista: <https://www.researchgate.net/project/Redes-e-Inclusion-Digital-Incidencias-y-Characterizaciones-para-la-Conformacion-de-Comunidades-que-Promueven-el-Aprendizaje-Profundo-en-Centros-Publicos-de-Formacion-Docente-de-Uruguay-y-Chile>

-Encuesta para análisis de redes sociales (ARS). Principales dimensiones relevadas: (i) Intercambio de información, (ii) Planificación docente, (iii) Innovación pedagógica, (iv) Actividades fuera del trabajo. Enlace al cuestionario en línea: <https://www.researchgate.net/project/Redes-e-Inclusion-Digital-Incidencias-y-Characterizaciones-para-la-Conformacion-de-Comunidades-que-Promueven-el-Aprendizaje-Profundo-en-Centros-Publicos-de-Formacion-Docente-de-Uruguay-y-Chile>

-Grupos de discusión con docentes, en cada uno de los centros seleccionados. Principales dimensiones relevadas: (i) Tecnologías digitales, (ii) Comunidades profesionales de aprendizaje (iii) Innovaciones. Enlace al guion del grupo de discusión: <https://www.researchgate.net/project/Redes-e-Inclusion-Digital-Incidencias-y-Characterizaciones-para-la-Conformacion-de-Comunidades-que-Promueven-el-Aprendizaje-Profundo-en-Centros-Publicos-de-Formacion-Docente-de-Uruguay-y-Chile>

La recolección de datos se realizó en dos fases:

Fase I

Realización de entrevistas a cuatro informantes clave, de forma presencial, de manera de contar con datos preliminares para el trabajo en el diseño de los demás instrumentos del estudio.

Envío del cuestionario mediante un enlace de acceso por correo electrónico a directivos de centros de formación docente. Dicho instrumento se aplicó en línea, a 53 directivos de centros de formación docente de ambos países (32 en Uruguay y 21 en Chile). Se recibió un total de 42 respuestas (27 de Uruguay y 15 de Chile). Cabe aclarar que en unos pocos casos las encuestas fueron recibidas de forma incompleta, pero igualmente se pudo aprovechar la información proporcionada. En los casos en que no se recibía la respuesta en el plazo estipulado, se recurrió al llamado telefónico como refuerzo.

Fase II

-Realización de entrevistas a actores clave de cada caso (incluyendo directores, docentes y referentes de tecnologías), vía videoconferencia. Total de entrevistas realizadas: 15, Uruguay; 9, Chile).

-Envío de formularios en versión digital a través de la dirección de cada centro. Las respuestas fueron recibidas por correo electrónico. Total de respuestas recibidas: 73, Uruguay; 42, Chile.

-Grupos de discusión realizados vía videoconferencia. Total de participantes: en tres grupos de discusión, 19, Uruguay; 9, Chile.

Finalmente, el análisis de datos también se organizó en dos fases:

Fase I

Los datos recabados por el formulario en línea fueron procesados mediante análisis estadístico univariado, para obtener una primera aproximación a los datos a partir de su caracterización en función de las principales variables. Con posterioridad, se avanzó en la aplicación de las técnicas de análisis multivariado para poder indagar y validar en la existencia de relaciones de causalidad entre dos o más variables. Basados en los resultados obtenidos a partir de esta técnica, se elaboraron y validaron índices para cada una de las principales dimensiones analíticas consideradas en la investigación: (i) uso y apropiación de tecnologías digitales, (ii) logros asociados al aprendizaje profundo, (iii) formación de comunidades profesionales de aprendizaje. A partir de estos índices se conformó un índice general, que sirvió de base para la selección de los tres centros de cada país, uno por cada nivel del índice general: alto, medio y bajo. Los centros se eligieron teniendo en cuenta, además del nivel del índice general, la ubicación geográfica para evitar la cercanía entre casos.

Fase II

Las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron procesadas en Atlas.ti, según las dimensiones antes mencionadas.

Los datos de la encuesta para el análisis de redes sociales se procesaron con Ucinet y Visone, que permitieron la diagramación de grafos representando las redes existentes en cada centro, según las dimensiones seleccionadas.

Durante todo el proceso de la investigación se tuvo en cuenta consideraciones éticas propias del trabajo de campo y tratamiento de datos.

En las fases descritas el estudio se han seguido las recomendaciones y normas éticas de la American Psychological Association (2010;?2020), y Hammersley y Traianou (2012). Los consentimientos informados utilizados en esta investigación pueden accederse a través de este enlace: <https://www.researchgate.net/project/Redes-e-Inclusion-Digital-Incidencias-y-Characterizaciones-para-la-Conformacion-de-Comunidades-que-Promueven-el-Aprendizaje-Profundo-en-Centros-Publicos-de-Formacion-Docente-de-Uruguay-y-Chile>

Resultados, análisis y discusión

Durante la fase I, los resultados se organizaron a partir de la percepción de los directivos de los centros de formación inicial docente en base a cuatro ejes:

Uso de las tecnologías en el quehacer de los docentes

Formación de comunidades profesionales de aprendizaje

Logros asociados al aprendizaje profundo

Capacidad de innovación

Estos resultados permitieron trabajar en la creación de índices para comparar los centros de Uruguay y Chile. Como se mencionó en el apartado anterior, estos índices se realizaron en base a tres dimensiones:

Índice de uso de TD

Índice de logro de AP

Con base en la información recogida en la Fase I, es posible afirmar que en los dos países se reconoce la importancia del uso de las tecnologías digitales para las prácticas educativas, facilitar los aprendizajes y la colaboración. Sin embargo, es Chile quien las vincula a la construcción de conocimiento. En los dos países los centros participantes del censo reconocen que una ventaja de las TD para la formación docente tiene que ver con las actividades colaborativas y la gestión del conocimiento. Sin embargo, sólo en Chile se plantea la gestión del conocimiento como un logro. Esto demuestra que los obstáculos existentes al respecto no tienen que ver con la perspectiva de uso y aprovechamiento de las TD que tienen los directivos, sino con otros elementos. Es posible suponer que las características diferenciales de Centros (en Uruguay) y Universidades (en Chile) -con lo que conlleva de estructura y procesos concomitantes-, podrían estar incidiendo en este aspecto.

Otro dato que resulta complementario y apoya lo planteado en el párrafo anterior, está vinculado a las respuestas que se obtienen al preguntar por el uso de las TD para la conformación de CPA, si bien ambos países señalan como factor importante las instancias formativas en el centro, es Chile quien resalta el hecho de que docentes sistematicen sus prácticas y realicen publicaciones.

En Chile parece existir un mayor conocimiento de la situación de las Universidades en general en cuanto a la apropiación de las TD por parte de los centros ya que solamente el 11% de los directivos responde que “no sabe o no contesta” cómo es la situación de su centro respecto al resto, cuando en Uruguay ese porcentaje asciende al 28%.

En cuanto a los Obstáculos identificados para el desarrollo del AP, ambos países coinciden en señalar a los docentes como un factor importante. En el caso de Uruguay, también tiene un peso significativo el enfoque de enseñanza desarrollado.

Otro elemento para destacar en esta fase, tratando de identificar elementos comunes y diferentes entre los dos países, en lo que hace a las competencias del AP (Fullan & Langworthy, 2014; Fullan et al., 2018), es el peso que tienen la colaboración y la creatividad. El 60% de los encuestados uruguayos señalan que la colaboración es un factor importante y el 28% que lo es la creatividad. En Chile, el 100% de los encuestados señalan a la colaboración como factor de peso y el 78% a la creatividad. En ambos países se indica como primera competencia a la comunicación.

En cuanto a la innovación pedagógica como facilitador del AP, en Uruguay se declara mayor incidencia de la colaboración docente-docente y en Chile de la colaboración docente-directivo, aquí es posible suponer también, que hay una incidencia de la estructura y distribución de funciones en cada país.

En la Fase II del estudio, al profundizar el análisis en tres casos de cada país, se involucran nuevos actores que permiten identificar otras particularidades.

En cuanto a la relevancia otorgada a las TD para el aprendizaje, en los aportes de los docentes y otros actores de la comunidad educativa involucrados, surge con una mayor frecuencia que en los directivos y, además, con connotaciones de apoyo.

En contrapartida, hay una menor frecuencia del aporte de las TD respecto a la conformación de comunidades y a las posibilidades de innovación que brindan a los docentes.

Asimismo, la Fase II del estudio se realizó durante la pandemia por efecto de la COVID-19, lo que incidió en la necesidad de una llegada mayor de las TD a todos los centros educativos para intentar sostener las prácticas educativas a pesar de la suspensión de la presencialidad en los centros.

En este contexto, los docentes señalan que la incorporación de las tecnologías en el aula no siempre supone un cambio a nivel pedagógico. Aunque identifican como aspectos positivos: (i) la posibilidad de aprendizaje horizontal que se genera, además de que docentes y estudiantes aprenden juntos; (ii) posibilita acercar expertos a las aulas, aunque las TD ya existían, esto se vincula directamente con la pandemia, ya que favorecieron el uso deslocalizado de recursos tanto los externos a las instituciones como los internos, por ejemplo: coordinaciones y el contacto con estudiantes.

Al igual que en la Fase I, emerge la idea de que el docente puede ser un facilitador en tanto cumpla con algunas características: apertura al cambio, disposición, compromiso y mente abierta (estos mismos factores se plantean respecto a los estudiantes). Estas afirmaciones son muy importantes y muestran la necesidad de salir del falso dilema en torno a si los docentes son facilitadores o un obstáculo respecto a diversas propuestas; trascender esto implica centrarse en las competencias requeridas y no tanto en la identificación del rol como problema. En la lista de obstáculos se suman en esta fase el miedo y el desconocimiento, asociados tanto a la figura del docente como del estudiante.

No existe evidencia suficiente que permita asegurar que existen comunidades profesionales consolidadas, sino que existen grupos de personas que trabajan de forma colaborativa. El obstáculo para esto señalado en Chile tiene que ver con la existencia de un sistema jerárquico, la resistencia al cambio y la sobrecarga de trabajo. En el caso de Uruguay, se plantea como obstáculo el multi empleo y la escasa formación y disposición de algunos docentes para el trabajo en equipo. Considerando este último aspecto con relación a lo planteado en el párrafo anterior, quizá no sea sólo cuestión de

disposición sino también de competencias.

La asignatura Didáctica ocupa un lugar especial en los dos países, aparece con cierta recurrencia asociada al concepto de comunidad, quizá la forma de abordaje del trabajo en la misma posibilita cierta transversalidad que las otras asignaturas no poseen.

En cuanto a las “buenas prácticas” declaradas, con relación a las TD como factor para conformar CPA, en los dos países se coincide en señalar: (i) invitados nacionales e internacionales; (ii) redes con otros centros; (iii) implementación de proyectos y (iv) la investigación asociada a las TD. Por otra parte, en Chile, además de las anteriores, se señala el apoyo a otras instituciones y la conformación de mesas de diálogo.

Finalmente, corresponde señalar que la evidencia permite afirmar que hay una valoración positiva de las TD para promover el AP pero se nota la ausencia de referencia a experiencias concretas. En menor medida aún, respecto a la capacidad de innovación, aunque se reconoce el vínculo positivo respecto a las TD.

En cuanto a las redes, en los dos países, cuando se trata del intercambio de información, éstas se muestran con mayor variabilidad de actores participantes. Pero cuando se trata de vínculos que se desarrollan en torno a la planificación o la innovación, se presenta una red constituida por un grupo reducido de actores, limitando la participación de otros.

Otro aspecto importante que podemos concluir es que, en el caso de Uruguay, observadas las redes en función del índice de alto, medio y bajo desarrollo de TD (uso y apropiación), existe un vínculo entre esta categorización y el número de vínculos en las redes, sobre todo en lo relativo a la planificación y la innovación. A mayor índice, mayor cantidad de participantes en las redes. En el caso de Chile, no es posible establecer una relación. La razón es que, tal y como se apuntaba anteriormente, la cercanía entre los valores de los índices relativos al uso y apropiación de las TD, para los fines institucionales, no permite reconocer diferencias sustanciales entre ellos.

Parte de la discusión de resultados incluyó la realización de lo que se considera una tercera fase del proyecto, que convocó a expertos, referentes de los centros estudiados y a los investigadores de este estudio, en sesiones de intercambio para el afianzamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la apropiación de las TD como herramientas de comunicación e intercambio, para la reflexión y la colaboración interinstitucional.

En un primer momento, se realizó un reporte general del estudio, que fue validado a partir de un instrumento de evaluación completado de forma online por cinco expertos. Los resultados de este proceso, favorecieron la contundencia de los resultados del estudio. En un segundo momento, se convocaron tres encuentros de trabajo, el primero de ellos consistió en una sesión sincrónica de intercambio entre participantes del estudio, el segundo, fue una reunión de preparación de un evento abierto y, por último, el desarrollo de un webinar internacional. En estas ocasiones, se generaron documentos de trabajo que sistematizan tanto los avances de la investigación, como el acumulado de experiencias de los centros en temáticas asociadas a los ejes conceptuales del estudio.

Conclusiones y recomendaciones

A partir del trabajo descrito, surgen algunas preguntas que es preciso plantear, en tanto ofician como conclusiones del estudio y favorecen la comprensión de las recomendaciones que se desprenden de los hallazgos.

¿Cuál es el trabajo que vienen realizando los centros para fortalecer competencias asociadas a las 6C en todo el colectivo (incluyendo estudiantes)? ¿Qué rol está cumpliendo la TD en cada competencia?

Ante esta pregunta los hallazgos muestran que la participación en redes para el intercambio de información es fundamental como primer paso para la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Si bien no existen comunidades amplias sino grupos de docentes trabajando en este tipo de organizaciones, el impacto de estas asociaciones en los aprendizajes de los estudiantes es vital. Existen proyectos, diseños para el aprendizaje basado en proyectos y una creciente transdisciplinariedad que, si bien no son el modo de trabajo más extendido en los centros, promueven el desarrollo de las competencias “6C”.

¿Cuáles son los apoyos que requieren los docentes para desarrollar las 6 C y establecer una pedagogía centrada en el AP?
¿Cómo se fortalece a sí mismo un formador de formadores?

Aunque el análisis de redes muestra diferencias en cuanto a densidad y composición en cada caso, puede afirmarse que el apoyo entre pares y por parte de la dirección de los centros es fundamental para que los docentes puedan desarrollar las 6 competencias y transfieran esta metodología a sus prácticas con los estudiantes. Las redes y el análisis temático de las entrevistas, muestran que el apoyo entre pares resulta de gran ayuda para cultivar las competencias que se entienden más importantes: comunicación, colaboración y creatividad. En este sentido, cabe aclarar que los participantes entienden que su formación continua se ve fortalecida a través de la colaboración, por lo tanto, en muchos casos esto trasciende a la conformación de grupos de trabajo con relaciones estrechas.

¿En qué medida las acciones desarrolladas durante la pandemia han posibilitado acciones de inclusión digital? ¿Qué

factores están presentes?

A raíz de la pandemia, los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave de pedagogías emergentes se vieron enlentecidos en un primer momento, para luego afianzarse con un componente digital asociado la búsqueda de aprendizajes profundos en los estudiantes y en los docentes. Aunque en ambos países la inclusión digital en formación inicial docente es amplia, en ambos contextos se visualizaron barreras primarias de acceso por parte de algunos estudiantes y docentes, generando colectivos en situación de vulnerabilidad. En algunos casos, la situación se buscó resolver por parte de cada centro, logrando alternativas de inclusión de estudiantes y acompañamiento de docentes con apoyo tanto a nivel de dispositivos y conectividad, como a nivel operativo. Estas medidas para asegurar la inclusión digital, han generado en los centros una nueva mirada o resignificación de las tecnologías, potenciando los usos pedagógicos de la inclusión.

¿Los proyectos actuales incluyen o llevan implícita la conformación de CPA? ¿Cuáles son los procesos por desarrollar para su conformación? ¿Cuál es el rol de los estudiantes al respecto?

Tal como se plantean los procesos en la actualidad, aún no se visualizan en todos los casos un avance sostenido y generalizado hacia la conformación de CPA. Por el contrario, se identifican grupos de trabajo funcionando en esta modalidad, pero en cierta forma desconectados tanto de otros grupos, como de otras instituciones. No obstante, las prácticas propuestas por estos grupos se pueden considerar valiosas, restando potenciar aspectos de su socialización con otros. En algunos casos, el liderazgo se percibe como articulador de estas comunidades o grupos, y de este liderazgo depende la inclusión de estudiantes a los procesos como actores clave.

¿En qué medida la estructura presente en cada país posibilita u obstaculiza prácticas innovativas con base en inclusión digital?

No se visualizan obstáculos estructurales para la adopción de prácticas innovadoras con base a la inclusión digital en ninguno de los centros que representan a Uruguay y Chile en este estudio. No obstante, los habilitadores más allá de la disponibilidad de recursos, parecen tener que ver con la disposición individual hacia la inclusión por parte de los docentes, las creencias pedagógicas, el tiempo disponible, y la propensión hacia la innovación.

En síntesis, como hallazgos se destacan:

La relevancia del desarrollo de competencias del profesor y del estudiante y no solo la simple incorporación de herramientas digitales.

El liderazgo de la dirección, a la vez que se impulsa la incorporación de TD, dicha incorporación debe ser parte de un proyecto más amplio como, por ejemplo, el proyecto de centro.

La verificación de limitaciones, resistencias y problemas organizacionales derivados de las estructuras institucionales que inhabilitan una mayor dedicación de los docentes a los procesos que vertebran el funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Por último, se destaca que la conformación de comunidades de aprendizaje no surge de manera espontánea, sino que requiere de acompañamiento institucional para lograr su consolidación y su intencionalidad pedagógica.

Como recomendaciones y proyecciones de este estudio, surgen tres ámbitos:

Un primer ámbito, relacionado a la investigación, permitiría incorporar la perspectiva de los estudiantes, por ejemplo,

-- indagando en la inclusión de las tecnologías digitales y sus efectos en los aprendizajes.

--incorporando a la investigación en esta temática la dimensión evaluativa, la valoración de los procesos de desarrollo de competencias, y la relación de estos resultados con el trabajo en redes.

--analizando las percepciones, actitudes y participación de los estudiantes en las comunidades, las redes y en el uso de las tecnologías educativas para innovar.

Por otro lado, se podría avanzar en nuevas etapas de este estudio para identificar los factores asociados a las estructuras y cultura organizacional de los centros como factor que potencia o inhibe el uso de las TD, así como el desarrollo y consolidación de las CPA

En este sentido, se podrían estudiar los casos exitosos en mayor profundidad, y extender el estudio a otros países.

Un segundo ámbito, implicaría la difusión de los hallazgos en espacios de formación docente, lo que habilitaría también a transitar en un tercer ámbito, el de las acciones, en el que, a partir de los resultados de esta investigación, se podría establecer una agenda de trabajo orientada hacia la mejora de las condiciones planteadas, que retroalimente el conocimiento para contribuir a acelerar los procesos de consolidación de las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia, 256, 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Fundación Ceibal; Penguin Random House.
- Cabrera Borges, C., Rodríguez Zidán, E., & Zorrilla, J. (2018). Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado de Uruguay. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9(14), 123-141.
- D'Ardenne, C., Barnes, D., Hightower, E., Lamason, P., Mason, M., Patterson, P., & Erickson, K. (2013). PLCs in action: Innovative teaching for struggling Grade 3-5 readers. The Reading Teacher, 67(2), 143-151.
- Dogan, S., Pringle, R., & Mesa, J. (2015). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. Professional Development in Education, 42(4), 569-588. <http://doi.org/10.1080/19415257.2015.1065899>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014) Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Pearson.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). Coherencia: los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas. Fundación Ceibal.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). Deep learning: engage the world, change the world. Corwin.
- García, M. (2017). Inclusión digital: Un breve análisis de la sociedad de la información y de las políticas educativas en materia de inmersión tecnológica. Tópos. Para un debate de lo educativo, (9), 32-38. http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/download/58/39/
- Hattie, J. (2015). What works best in education: the politics of collaborative expertise. Pearson.
- Hinostroza, E. (2017). TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Kozma, R. (2012). Las TIC y la transformación de la educación en la economía del conocimiento. <http://www.debats.cat/es/debates/las-tic-y-la-transformacion-de-la-educacion-en-la-economia-del-conocimiento>
- McEacher, J., Fullan, M., & Quinn, J. (2018). Informe Global NPDL 2018. Desarrollo Profundo: Una Alianza Global. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/TRADUCCION-NPDL-Global-Report-2018.pdf>
- Ning, H., Lee, D., & Lee, W. (2015). Relationships between value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. Social Psychology of Education, 18, 337-354. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities in innovative contexts: "ah hah moments", "passion" and "making a difference" for student learning. Professional Development in Education, 41(1), 57-74. <http://doi.org/10.1080/19415257.2013.869504>
- Rodríguez Zidán, E., Yot, C., Cabrera, C., Salgado, J., & Grilli, J. (2019). Desafíos para el diseño de nuevas pedagogías basadas en tecnologías móviles. Cadernos de Pesquisa, 49(172), 236-259. <https://doi.org/10.1590/198053145513>
- Sangrà, A., Raffaghelli, J., & Guitert, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. British Journal of Educational Technology, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- UNESCO. (2016). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay. IIFE; UNESCO.
- UNESCO. (2017). E2030: Education and skills for the 21st century. Regional Meeting of Ministers of Education of Latin America and the Caribbean. OREALC; UNESCO.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. Revista Eletrônica de Educação, 13(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review, 15, 17-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). Measuring Innovation in Education 2019. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

Licenciamiento

