

La formación continua en línea y la construcción colectiva de proyectos de intervención. Algunas posibilidades de trabajo

LILIANA EDALID AGUILAR MANCERA
Universidad Nacional Autónoma de México

Contacto:
edalidam@yahoo.com.mx

RESUMEN

Actualmente, la formación continua de los profesionales de la educación básica se observa potenciada por dos circunstancias: 1) la participación de las Instituciones de Educación Superior (IES), en el diseño e implementación de estrategias formativas dirigidas a docentes y directivos y, 2) la incorporación de estrategias en línea a los procesos formativos de carácter semi-presencial, a distancia y totalmente en línea. La ponencia describe el encuentro entre las lógicas institucionales: la educación básica y la educación superior, lo que propició situaciones de análisis en cuanto a la negociación de los contenidos formativos, las metodologías de trabajo, los productos de aprendizaje de los supervisores de educación básica y su evaluación, mismas que reavivan la discusión histórica de la formación continua, en cuanto a su pertinencia y calidad a las problemáticas que enfrentan los participantes en sus contextos de práctica. Los encuentros y desencuentros entre las visiones e intereses de los actores involucrados, así como la creciente incorporación de estrategias en línea en los procesos de formación continua y desarrollo profesional, abren posibilidades para la observación tanto de los beneficios, como de los riesgos que existen al transitar de los dispositivos de la formación continua y desarrollo profesional presenciales a dispositivos a distancia y en línea para el personal de la educación básica.

PALABRAS CLAVE: Formación continua en línea, IES, educación básica.

ABSTRACT

Currently, the training of basic education professionals observed enhanced by two factors: 1) the participation of Higher Education Institutions (HEI), in the design and implementation of strategies aimed at training teachers and principals and, 2) the incorporation of strategies online at formative processes of a semi-face, distance and completely online. The paper describes the encounter between the institutional logics; the basic education and the higher education, which led to situations of analysis as to the negotiation of the training contents, methods of working, learning products of basic education supervisors and evaluation, same as revive the historical discussion of continuing education, in terms of relevance and quality to the issues facing participants in their contexts of practice. The agreements and disagreements among the views and interests of the actors involved, as well as the increased integration of online strategies in continuous training and professional development, open up possibilities for the observation of both the benefits and the risks that exist devices move from continuous training and professional development to remote devices face and online for the basic education professionals.

KEYWORDS: Training on line, ICT, HEI, basic education.

Problematización

A toda sociedad subyace un proyecto educativo que plantea la formación de los sujetos en el más amplio sentido de la palabra. En México, los distintos documentos de política educativa proponen, como aspiración, pertenecer a las sociedades del conocimiento en un marco de competitividad global en el que se exige al plano escolarizado de la educación, la formación de los sujetos desde un enfoque de competencias que, de manera intencionada o no, provoca distintas respuestas de los actores involucrados.

Desde 2005, las autoridades educativas responsables de la formación continua y desarrollo profesional en México, han emitido lineamientos normativos que promueven la vinculación con Instituciones de Educación Superior (IES), para el diseño e implementación de propuestas de formación continua y desarrollo profesional para el personal docente y directivo de educación básica en servicio.

La vinculación entre Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y las IES, es particularmente interesante, debido a que se rompe el carácter endogámico de la formación continua de los docentes y directivos, en donde la SEP no es la responsable única en éste ámbito; sino que grupos de profesores-investigadores que pertenecen a distintas universidades e institutos de educación superior participan con el diseño e implementación de estrategias semipresenciales, bi-modales y/o en línea, orientadas al fortalecimiento de las competencias profesionales de los participantes. Durante la aplicación de las propuestas formativas de las IES, surgen distintos problemas que muestran las condiciones de infraestructura, conectividad, institucionales, cognitivas, y culturales que imperan en los contextos de las entidades federativas que, de alguna manera, influyen en el éxito o fracaso de las estrategias de formación continua semi- presenciales dirigidas a los directivos y docentes.

Históricamente, la SEP ha sido la responsable de la capacitación y actualización de sus docentes y mandos medios. Hoy en día, la colaboración entre la SEP y la IES es una coyuntura en la que se establece un espacio de lucha entre los intereses gubernamentales en la educación, y los fundamentos de la educación superior, materializados en la docencia, difusión e investigación.

Dos lógicas institucionales que convergen en la formación continua y desarrollo profesional, y que, a pesar de las tensiones, existe un punto común de coincidencia: la necesidad de construir propuestas aplicables al mosaico de contextos escolares que conforman a la educación básica.

La posibilidad de construir propuestas aplicables a los contextos escolares de la educación básica a través de estrategias semi presenciales y bi- modales, enfrenta distintos obstáculos como son: la eficiencia terminal (casi un 50% o 60% de los participantes desertan de estas modalidades de formación continua), la falta de seguimiento en la aplicación de las propuestas en sus contextos de trabajo, la falta de adquisición y/o fortalecimiento de habilidades de autoestudio y aprendizaje autónomo, así como la fuerte tradición presencial de la formación continua que, en ocasiones, promueve aprendizajes con una marcada dependencia.

Si bien respecto a las condiciones relacionadas con la eficiencia terminal, existen avances considerables, los otros obstáculos tienen aristas que es necesario analizar para encontrar respuestas que contribuyan a la mejora de las futuras estrategias de formación continua semi – presenciales.

Marco contextual

La experiencia que se presenta, se circunscribe a la operación de los diplomados; “Diplomado en Gestión del Conocimiento e Innovación Pedagógica” (DGCIP) impartido en 2006-2007, y el “Diplomado de Gestión de Ambientes Escolares Seguros para la Construcción de la Ciudadanía (DGAESCC), operado en 2008-2009”; estrategias a nivel nacional orientadas a la formación continua y desarrollo profesional de docentes, supervisores y directivos de educación básica en el ámbito de la transformación de la gestión educativa, bajo la coordinación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede México.

El inicio de la colaboración en SEP y FLACSO, se caracterizó por dos situaciones: la primera, relacionada con el establecimiento de un convenio económico para el pago de las estrategias de formación continua y desarrollo profesional, y la elaboración de documentos como testimonio de la experiencia construida en cada uno de los estados de la República Mexicana, en cuanto a la transformación de la gestión escolar. La segunda se refiere a la dificultad de los participantes para observar a los Diplomados como espacios académicos de discusión y elaboración de propuestas aplicables a su contexto, y no como espacios para la difusión nacional de los programas compensatorios a cargo de la SEP, como el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), el Programa de Escuela Segura (PES) o el Programa de Escuela de Calidad (PEC), cuya similitud en sus contenidos y enfoque se compartía con los diplomados.

La SEP con los pendientes relacionados con las reformas educativas que se iniciaron desde 2004, hasta la más reciente en el 2011, ha dejado al paso de su implementación, incertidumbre, dudas, preguntas y comentarios, que no ha tenido tiempo de responder, que permanecen latentes y que surgen en todo espacio en el que se concentre a grupos conformados por docentes y directivos. Antes esta situación, FLACSO, como institución internacional de excelencia académica, establece un doble esfuerzo para, por una parte, comprender un mundo educativo del cual no tiene una línea de investigación prioritaria desde su enfoque de las Ciencias Sociales, y, por otra parte, la insuficiencia en cuanto a su infraestructura y personal para atender, a nivel nacional, la demanda de formación continua y desarrollo profesional de los supervisores de educación básica.

HORIZONTES TEÓRICO - METODOLÓGICOS

La propuesta de formación continua de FLACSO contiene distintos componentes que es necesario separar con fines explicativos a partir de las siguientes preguntas: 1) ¿Desde qué perspectiva se entiende la educación virtual y cómo se relaciona con la formación continua en línea?, 2) ¿Desde qué posición disciplinaria se propusieron los contenidos de los diplomados?, 3) ¿Cuál fue la infraestructura tecnológica?, 4) ¿Cuál fue el enfoque del proceso enseñanza – aprendizaje propuesto?, 5) ¿Qué características tuvieron los proyectos de intervención como productos de aprendizaje?

De la presencialidad a la virtualidad

Conceptualizar la educación virtual enfrenta muchas más dificultades que las planteadas por otras modalidades, como lo son la “educación compensatoria”, “educación de jóvenes y adultos”; “educación informal”, por mencionar algunas.

El concepto de educación virtual tiende a homologarse o a confundirse con el de la educación a distancia y, aunque con esta última guarda un estrecho vínculo, la diferencia se centra en el desarrollo

de propuestas formativas única y exclusivamente en el ciberespacio. Su sinónimo, por la igualdad de condiciones y características que comparten, lo es la educación en línea. De ahí que, de acuerdo al grado de combinación entre lo presencial y en línea, se promuevan estrategias semi- presenciales, a distancia o en línea. De acuerdo con García (2007), la educación virtual es una modalidad de la educación a distancia, potenciada por las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC). No requiere de la simultaneidad de los cuerpos, el tiempo y el espacio para que suceda, como es el caso de la educación presencial, pues sus características de asincronía y sincronía, des- territorialidad y descorporeidad, se interrelacionan para la reconfiguración del “yo” que entra en juego en los procesos formativos en línea.

Lo asincrónico y sincrónico como categorías para la configuración del tiempo, rebasan las medidas convencionales en cuanto a la fijación de horarios para la participación en procesos de formación continua; situación que provoca la flexibilización de los límites entre los tiempos personales y de preparación. La des- territorialización se observa en la trascendencia rápida de las fronteras geográficas entre países a nivel macro, y de espacios distintos a las aulas, a nivel micro. De acuerdo con Soler (2007), el objetivo principal de la comunicación es la descorporeidad, que consiste en la reducción del cuerpo a información que circula en un mundo visual y sonoro en una sociedad caracterizada por el vertiginoso avance tecnológico y la pérdida sensorial.

El auge mundial de la educación en línea se acompaña de beneficios económicos, de cobertura y de adaptación de la infraestructura de las IES, pues al ingresar al ciberespacio se identifican varios cursos, diplomados o maestrías que ofertan instituciones privadas, públicas nacionales e internacionales que otorgan un reconocimiento global de las competencias que certifican en los participantes. Sin embargo, los procesos de construcción de aprendizajes y las implicaciones culturales, incluidas en los procesos formativos que se promueven en los distintos modelos de la educación virtual o en línea, no se observan con el suficiente detenimiento para valorar su pertinencia, más allá del dispositivo tecnológico.

Existen varios intentos por clasificar los modelos de la educación virtual, sin que exista, un consenso generalizado. Algunos autores como García (2001), lo hacen en función del grado de interacción; otros, como Bautista (2006) lo realizan desde la estructura de las instituciones; o también, como lo plantea Salinas (2005), desde las comunidades virtuales que integran.

En el caso de FLACSO, es un modelo bi- modal, semi – presencial y transmisivo. Bi- modal porque no existieron grandes cambios en la estructura física de la institución, solo implicó ampliar sus funciones formativas. Semi – presencial porque cada Diplomado implicó de 4 a 5 reuniones con los participantes en fechas y lugares determinados para trabajar diversas situaciones relacionadas con su desempeño académico; y transmisivo porque, como lo describiré más adelante, la subutilización de los recursos del aula virtual y la iniciación de la mayoría de los participantes en esta modalidad de formación continua, dificultó la transición a un modelo más colaborativo o centrado en el aprendizaje.

La perspectiva de gestión propuesta de formación continua

Los contenidos de la propuesta formativa para cada uno de los diplomados, constituyeron un espacio de intensas negociaciones entre los responsables de la formación continua por parte de SEP y los responsables del proyecto por parte de FLACSO. Los pendientes en el ámbito de la gestión, desde

el inicio de las reformas educativas de 2004 al 2011, y la lentitud con la que llega a los planteles de educación básica, establecen un desfase con la propuesta académica de FLACSO que se enfrentó a los viejos retos de la pertinencia de las temáticas y el desarrollo de competencias profesionales, acordes a las problemáticas que los participantes enfrentan en las escuelas.

El punto de acuerdo entre ambas instituciones, lo constituyó comprender a la gestión educativa desde un enfoque que de acuerdo con Pozner (2001):

...se refiere a la consideración, desde el inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los maestros y funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto no se trata solo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles educativos: los equipos de maestros y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los gestores educativos (Citado en FLACSO, 2007, p. 23).

El reto continuo durante el desarrollo de los diplomados, fue entretejer la visión académica de FLACSO, y la urgencia que siempre se tiene en los procesos de reforma educativa por parte de la SEP, para atender necesidades orientadas a la interpretación y aplicación de documentos normativos de carácter nacional. Entre ambas posiciones se encuentran los sujetos concretos, los supervisores y docentes que toman decisiones diarias para solucionar lo urgente, para mantener el orden y que buscan soluciones inmediatas a situaciones que salgan de su control. Lo formativo, tiene que responder a esto y más; si no lo hace, se observa como pérdida de tiempo, o bien, como algo interesante, sin mayor alcance.

Infraestructura tecnológica

El programa de formación continua apoyado con recursos tecnológicos propuesto por FLACSO, se desarrolló en plataformas o sistemas de software que permitieron la comunicación e interacción entre tutores, participantes y contenidos. Se trabajó principalmente con la plataforma Learning Management Systems (LCMS) y el software Moodle, que permitió la creación de cursos y sitios Web basados en Internet y que se distribuye gratuitamente como Software libre (Open Source).

La LCMS apoyó la aplicación de los diplomados (DGAESCC y DGPIC), a través de portales que concentraban los textos e indicaciones para la realización de tareas, los servicios de mensajería interna y externa, así como vínculos a bibliotecas internacionales o videos.

Aunque como lo señala García (2001), no existe un consenso en cuanto a la tipología o características de los portales en la red, en el que FLACSO utilizó, se identifican las siguientes:

- Personalización para usuarios finales, en donde los participantes subían su foto y agregaban información a su perfil.
- Organización del escritorio, a partir de íconos que señalaba su función y contenido.
- Recursos informativos divididos y organizados, como los textos de los diplomados, bibliografía complementaria y vínculos a otros sitios académico en la red.

—Trayectoria o seguimiento de las actividades de los usuarios (tracking), contabilizaba, a partir de los ingresos de los participantes al aula, lo que exploraban, descargaban o visitaban, el tiempo que permanecían, así como las fechas de todas sus acciones.

Orientaciones para el proceso enseñanza aprendizaje

El enfoque del proceso enseñanza – aprendizaje implementado en el aula virtual se derivó de un modelo pedagógico que como menciona García (2001) “hace referencia a prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos subyacen teorías, ideologías, valores, normas, fines, etc., que pretenden interpretar la realidad y conducirla hacia ciertos fines y objetivos” (p. 68)

Dentro de los modelos de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales, la propuesta de FLACSO para ambos diplomados (DGCIP y DGAESCC), fue de carácter bi-modal ya que la estructura tradicional de la institución amplió sus funciones para impartir estrategias virtuales y semi-presenciales centradas en el estudiante y en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por la interactividad de los participantes con los materiales, ejercicios y recursos de comunicación.

El modelo propuesto por FLACSO, enfrentó a los participantes a necesidades que, en múltiples ocasiones, no habían vivido antes; tales como: nuevas formas de presentación del material (de impreso a digital o hipertextual), de comunicación con el tutor y demás compañeros (del contacto cara a cara, a una comunicación asincrónica o sincrónica), de estudio independiente (solución de las tareas sin una ayuda inmediata del tutor), de interacción (sin un contacto cara a cara y sin un contexto físico de por medio, a una ambiente virtual, muchas veces sin rostros).

El enfoque del proceso enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de las actividades en los Diplomados, se derivó de los modelos de procesamiento de la información, específicamente de los planteamientos de Gagné que, citado por Arújo (1993), observa a la mente humana de forma similar a la computadora: El proceso de aprendizaje en el aula virtual se desarrolló de acuerdo a las siguientes fases:

- **Motivación.** En la que se observan las expectativas de los participantes a partir de un correo inicial por parte del tutor para conocer a los participantes, sus ocupaciones, expectativas, experiencia de estudio en ambientes virtuales, entre otros.
- **Aprehensión,** en la que los participantes ejercitan un proceso de atención selectiva, y que se observa al momento de la entrega de sus controles de lectura, cómo sustentan sus ideas, si solo revisan la bibliografía básica del curso o la confrontan con otros referentes y la vinculación con su propia experiencia, a partir de la comunicación de ejemplos.
- **Adquisición,** en la que interpretan la información, la comparan, seleccionan y la incorporan en los controles de lectura.
- **Retención,** en la que se almacena en la memoria para recuperarla en donde sea necesario.
- **Recuerdo,** en la que los participantes recuperan información para diseñar el proyecto de intervención.
- **Generalización,** cuando se demanda al participante que recupere todo lo visto en las Módulos temáticas de los Diplomados, para fundamentar y contextualizar el diseño y desarrollo del proyecto de intervención para una problemática específica.

- **Desempeño**, mismo que expresan al entregar las evidencias y el producto de mayor peso en los diplomados, como lo es el proyecto de intervención. Esta sobre todo se observaba en las sesiones presenciales, en las formas de participación que oscilaban desde preguntas específicas en cuanto al contenido de los textos hasta dudas generales de cómo aplicar lo conceptual en el proyecto; y, finalmente,
- **Retroalimentación**, en la que el tutor virtual o del proyecto reforzó los conceptos y su aplicación tanto en los controles de lectura como el diseño y desarrollo del proyecto de intervención. Esta fase se realizaba por las dos vías: en línea, a través de la entrega de comentarios o solicitudes de modificaciones de ideas; o bien, presencial, en algunas de las 5 reuniones presenciales que se realizaban durante los 4 o 5 meses que duraban los Diplomados.

La intención de cada fase en los Diplomados era generar un trabajo colaborativo para solucionar dudas, construir propuestas y compartir ideas, con el apoyo de los recursos tecnológicos que se utilizaban, tratando de rebasar la simple entrega de tareas escritas, sin ningún otro tipo de interacción u alcance, tratando de que, como lo señala Álvarez (2005).

Los estudiantes deben cuestionarse las respuestas, incluso las del profesor, y se les debe ayudar a llegar a conceptos, mediante su participación activa en el proceso de aprendizaje. Como resultado de esta elaboración, se construye el nuevo conocimiento, algo que no ocurre cuando se trabaja con hechos e información asociada al conocimiento fundamental, o conocimiento experto. El aprendizaje colaborativo traslada la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor, como experto, al estudiante, asumiendo que el profesor es también un aprendiz. (p. 2)

Las e- actividades, el papel del tutor virtual y los objetos de aprendizaje (ODA)

El trabajo en ambientes virtuales requirió de una planificación detallada de FLACSO, del trabajo del tutor y los estudiantes que realizarían en el desarrollo de las temáticas, en forma de e- actividades, entendidas, de acuerdo con Barberá (2004) “como contextos virtuales de actividad educativa que articulan un conjunto de tareas secuenciadas o interrelacionadas entre ellas para conseguir los objetivos educativos propuestos” (p. 84).

Cada e- actividad de los Diplomados se puede monitorear en cuanto si ya la descargó el participante, la fecha en la que sube su tarea, que otros recursos explora, si establece comunicación interna con sus compañeros, cuánto tiempo dura conectado entre otros aspectos que proporcionan informan en cuanto al ingreso y cumplimiento en tiempo y en forma de los trabajos.

En el desarrollo de las e- actividades, el papel del tutor consistió en el establecimiento de estrategias de comunicación asíncrona y sincrónica para orientaciones académicas, personales, específicas e individuales, que puso a prueba, la perspectiva del tutor virtual señalada por Adell (1999), basada en tres grandes núcleos de conocimiento teórico-práctico:

- Los contenidos del curso, incluyendo materiales y recursos pertinentes para el aprendizaje
- El medio en el que se desarrolla la comunicación didáctica, el entorno comunicativo sostenido por ordenadores, en el que se desarrolla la formación.
- La teoría y la práctica de la enseñanza a distancia y en línea (funciones, objetivos, métodos, estrategias, evaluación, tutorización, etc.) y la enseñanza de adultos (sobre las características

psicológicas y motivaciones de los aprendices) (p. 34).

Un elemento central en el modelo propuesto por FLACSO, y por toda institución que trabaja con estrategias de formación en línea, son los objetos de aprendizaje (ODA), entendidos, según Chan, Galeana y Ramírez (2007), como “una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimiento, habilidades y actitudes en el desempeño de una tarea, que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto que lo usa y que representa y se corresponde con la realidad concreta susceptible de ser intervenida” (p.15).

En los diplomados existían los ODA, como vídeos, películas, lecturas en formato PDF que constituyeron insumos para crear soluciones a las tareas encomendadas, que fundamentalmente eran controles de lectura, por lo que los procesos de asincronía, des-territorialización y descorporeidad se observaron en etapas incipientes.

Los objetos de aprendizaje se insertaron en la propuesta curricular de FLACSO como una forma objetivada de conocimiento, que promovió una visión del mundo a la que se algunos participantes se vincularon.

Durante las sesiones presenciales continuamente se cuestionaba a los participantes sobre la pertinencia de los contenidos, los ODA, sus ingresos a la plataforma, su duración y la elaboración de sus productos de aprendizaje, lo que permitió sistematizar la información en las 5 puntos anteriores que, en este momento permiten un análisis crítico de la experiencia.

Desde la perspectiva anterior, el proyecto de intervención propuesto, FLACSO (2007), lo entiende como:

...una propuesta de acción que busca incidir en una situación dada que es (o podría ser) considerada por distintos actores como problemática o no deseada. Por tal razón, este tipo de proyectos alude a un conjunto planeado de acciones, para lo cual se utiliza el conocimiento, la experiencia profesional y laboral así como la información disponible. Es, en el fondo, una reflexión y una postura sobre la realidad circundante que implica una actuación determinada para transformarla. (p. 6)

De acuerdo con FLACSO (2007) los puntos que debe contener el proyecto de intervención eran los siguientes:

1. Planteamiento del problema
2. Formulación, descripción y justificación del problema
3. Árbol de problemas
4. Alternativa de intervención
5. Esquema FODA
6. Análisis de la participación
7. Actores, recursos y fuentes
8. Planteamiento de objetivos generales y específicos
9. Resultados esperados
10. Estrategia de comunicación
11. Estrategia de evaluación del proyecto
12. Cronograma de actividades

Si bien los componentes del proyecto eran iguales para ambos diplomados, los campos en los que buscaban incidir eran diferentes. En el DGCIP se pretendía impactar en el ámbito de la gestión en el fortalecimiento de la autonomía funcional de los planteles de educación básica. El DGAES, igual desde el ámbito de la gestión, pretendía disminuir el índice de los factores de riesgo en los adolescentes de educación secundaria.

Análisis de la experiencia

Uno de los primeros puntos a revisar es la naciente cooperación entre las IES y la SEP en la formación continua y desarrollo profesional del personal en servicio de educación básica. Los tiempos burocráticos para concretar los convenios de cooperación, con un pago monetario de por medio, complejiza considerablemente el diseño de las estrategias por parte de las IES.

La falta de recursos humanos para atender las exorbitante cantidades de maestros y supervisores a nivel nacional, requirió del contrato de personal familiarizado con la educación básica, que si bien atendieron adecuadamente a los grupos, en los espacios de trabajo en equipo, las lógicas para comprender y decidir sobre las formas de trabajo con los participantes, coincidieron en pocos puntos que, hasta hoy, tienen como consecuencia un desaprovechamiento del valioso espacio de colaboración cercana entre investigadores y personal de educación básica.

El segundo punto de reflexión, es la definición de contenidos; proceso que generó largas discusiones, que oscilaron entre dos visiones distintas: por un lado, la SEP expresó explícitamente su interés por encontrar estrategias de difusión y aplicación de sus programas compensatorios para cumplir con las metas fijadas en sus proyectos institucionales; y por el otro, la visión externa y desde la investigación de FLACSO, que pretendía la construcción de propuestas colectivas de intervención que implicaban el uso de habilidades estadísticas y de interpretación por parte de los participantes que, causaron confusión, molestia e incertidumbre, pues, difícilmente se separa lo educativo de lo político.

La resolución para acordar temáticas, no bastó para agilizar la toma de decisiones; pues cada entidad federativa es distinta; que algunas situaciones didácticas diseñadas requerían modificación, ciertos productos de aprendizaje se alejaban del proyecto de intervención y constituían una doble carga de trabajo para los participantes. Modificaciones que el tutor virtual, quien tenía mayor contacto con los participantes, no podía realizar; lo que provocó una comunicación paralela con los participantes, para enviar las modificaciones a las e- actividades vía correo electrónico; ocasionando, más de una vez, confusiones, molestia y desconcierto durante la solución de las tareas.

El estatismo y homogeneización de los contenidos, la poca familiaridad del trabajo en aula diseñadas en el ciberespacio y cierta pasividad de la mayoría de los participantes durante la formación en línea, se reflejó en la subutilización de los recursos interactivos colocados, como el correo interno, la biblioteca virtual, el chat, las wikis y los foros de discusión. El trabajo se limitó a la entrega de controles de lectura, planteamiento de dudas en cuanto a la navegación, descarga y exploración de documentos, o el envío de correos electrónicos para tratar situaciones particulares. sin buscar espacios de discusión en el aula virtual, lo que provocó una subutilización de la infraestructura tecnológica.

Un factor importante fueron las características de los participantes como estudiantes en línea,

pues además de contar con un perfil profesional heterogéneo, en los grupos se identificaron, desde el participante que no sabe prender la computadora, hasta quien modifica el software que encuentra en la plataforma; estos últimos son los menos, pero se suman a la heterogeneidad que en la solución de tareas aumenta la ansiedad del primer tipo de estudiantes.

Las estrategias en línea son una modalidad de la educación a distancia, y como tales, demandan ciertas habilidades de sus participantes, vinculados a sus conocimientos previos, pues según TONY Bates.

“El aprendizaje en entornos virtuales, no es por tanto una herramienta general que se deba aplicar en todas las asignaturas y para todos los estudiantes. Es una herramienta que debería utilizarse de forma selectiva, para apoyar ciertas tipologías de estudiantes y ciertos enfoques de enseñanza y de aprendizaje que algunos sectores de la economía y de la sociedad reclaman” (Dr. A. W. (TONY) Bates. Dr. en Administración de la Educación por la Universidad de Londres. s/f) (Citado por Bautista, et al (2006).). Didáctica universitaria en Entorno Virtuales. Madrid: Narcea, p. 3)

Aunque las palabras de Bates (2006) parecen excluir a cierto sector de personas, aquí las observo como una forma racional de elegir la tecnología como dispositivo pedagógico con finalidades formativas derivadas de una sociedad en un momento histórico, lo que implica comprender los referentes culturales de quienes participan en las estrategias en línea para acompañarlo en una incorporación con sentido de estas propuestas formativas.

En el trabajo de los diplomados virtuales, los participantes afrontan problemas desde su inscripción, pues a una parte no les pidieron opinión y asisten a ellos como una obligación; y por otra parte, no se enteran de que son estudiantes, hasta uno o dos meses después de que se encuentra inscrito. Esta situación complicó y predispuso a los participantes a que observaran el trabajo en línea como una dificultad.

El perfil del estudiante en línea según Bautista (2006), incluye: una actitud para disponer, utilizar y decidir sobre su propio proceso de aprendizaje; una clara implicación con las metas establecidas; un proceso de conciencia sobre sus actitudes y destrezas mostradas en el espacio virtual; una disposición al aprendizaje autónomo y durante toda su vida, así como también, un buen conocimiento de navegación y solicitud de ayuda para solventar problemas técnicos. Características que tendría que ser privativas de las propuestas formativas en línea, sino de cualquiera que pretende constituirse como proceso de educación.

En las sesiones presenciales se observaron grandes avances en cuanto a los propósitos formativos de los diplomados. Sin embargo entre una y otra sesión presencial la mayoría del grupo no trabajaba, pues el trabajo se quedaba igual que la última reunión que se tenía con ellos. Las razones fueron de diverso índole, desde la imposibilidad de reunirse para elaborar los trabajos en equipo, debido a las distancias en la entidad federativa, hasta las responsabilidades laborales y personales que cada participante tenía.

Otra problemática que se enfrentó y consumió tiempo y a veces una desviación de los intereses formativos de los diplomados, fueron las condiciones institucionales, laborales y contractuales de los participantes, aunado a la falta de conocimiento de los programas compensatorios con los que se

buscaba la vinculación de los diplomados.

La SEP, como responsable de separar los conflictos internos y de gremio, exige el cumplimiento de los propósitos formativos de los diplomados, propició una separación entre sus expectativas y las posibilidades de respuesta de FLACSO. Esta situación permite ver que los participantes parecen tener pocos espacios para exponer estas situaciones y que no están familiarizados para trabajar con una IE que puede opinar sobre lo que exponen, pero que no está a su alcance solucionar las problemáticas que se plantean.

El punto de convergencia para todos los participantes fue el proyecto de intervención, que al final de los diplomados se identifica como uno de los aportes más importantes de los diplomados.

Aportes de la experiencia

Los intereses, tanto de las autoridades educativas estatales, como federales, así como de FLACSO, y de los participantes de los diplomados, tuvieron como punto de encuentro el diseño e implementación de un proyecto de intervención. Pues, a diferencia de otras estrategias de formación continua en las que se solicita a los participantes que elaboren una serie de productos que se quedan a nivel de trabajo escolar, el proyecto que se construía en los diplomados, involucraba a diversas figuras del servicio educativo: Supervisores, Asesores Técnico – Pedagógicos, Directores y maestros de escuela que se ubicaban en una misma zona escolar.

La definición de problemáticas comunes, para comprender las causas y las consecuencias de las mismas, contribuyó a que los participantes crearan redes de comunicación que se mantienen hasta hoy y que rebasaron los propósitos formativos de los diplomados que se concretaban al diseño del proyecto de intervención; el cual en alguno estado se acogió como parte de una política educativa estatal a partir de esfuerzo colectivo de las distintas figuras que participaron en su elaboración y desarrollo.

La experiencia con los diplomados permite observar que toda estrategia de formación continua y desarrollo profesional, ya sea para maestros, directivos o supervisores, es cruzada por las condiciones institucionales, laborales y culturales de los participantes que, en ocasiones, se interrelacionan de forma compleja con los fines académicos, y es difícil separar, o bien, encontrar puntos de negociación que promuevan la construcción de un contrato didáctico que rebase el mero cumplimiento de las tareas o la obtención de una certificación, para transitar a la construcción de redes de ayuda profesional entre las escuelas que conforman una zona o región.

Conclusión

La incorporación de la formación continua en espacios sostenidos por recursos tecnológicos, como plataformas y software, es lenta y desfasada respecto a las necesidades de alfabetización básica de la mayoría de los supervisores de educación básica.

El desarrollo de competencias tecnológicas de los docentes, en distintos niveles, es una necesidad imperante y prioritaria; constituye un paso previo para transitar a las modalidades de formación continua en ambientes con características de interacción asíncrona, objetos digitales, y exigencias de estudio independiente.

La elaboración de proyectos aplicables es un inicio importante para romper el carácter enciclopédico de la formación continua; sin embargo, sin un seguimiento constante y la modificación o mejoramiento del mismo, tendrá el mismo destino que ha tenido por años: quedarán en el papel como una lista de buenos deseos.

El acercamiento de las IES a la formación y desarrollo profesional de los supervisores de educación básica es una coyuntura para transformar los apoyos orientados a la mejora de la práctica en los contextos escolares; aunque es necesario que se establezcan convenios más allá de un intercambio económico, que, cuando se termine, se tendrá el riesgo de regresar a los viejos esquemas.

La colaboración de las IES, no puede acotarse, únicamente a la formación continua y desarrollo profesional; sino que se puede acompañar de la amplia experiencia con la que cuentan para elaborar investigaciones que apoyen en los distintos ámbitos de la reforma educativa como son: la gestión educativa, los cambios de plan y programas de estudio y la participación de los padres de familia, a partir de estrategias específicas que no solo incluyan las líneas de capacitación, actualización y superación profesional; sino que amplíe los horizontes de intervención para mejorar la calidad educativa.

Referencias

- Álvarez, Isabel et al. (2008). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. Universidad de Barcelona, España OEI- Revista Iberoamericana de Educación. Consultada en: www.rieoei.org/tec_edu37.htm el 23 de marzo del 2013
- Araújo, J. y Cliffton B. (1993). Tecnología educacional. Teorías de instrucción. España: Paidós Educador. 2ª edición.
- Barbera, E. y Badia, A. (2003). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. Universitat Oberta de Catalunya, España. OEI- Revista Ibero americana de Educación.
- Barbera, E. y Badia, A. . (2004). La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. México: SEP SEB- PRONAP-.ENCICLOMEDIA-PAIDÓS
- Bautista, Guillermo et al (2006). Didáctica universitaria en Entorno Virtuales. Madrid: Narcea
- Cebrián, M. (Coord.) (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. España: Narcea. Universitaria.
- Chan, Elena et al (2007). Objetos de aprendizaje e innovación educativa. México: Trillas.
- FLACSO (2007). Diplomado en Gestión del Conocimiento e Innovación Pedagógica. Programa de Estudios.
- FLACSO (2008). Diplomado en Gestión de Ambientes Escolares Seguros para la Construcción de la Ciudadanía. Programa de Estudios
- García, L. (Coord.) (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. España: Ariel
- García, J. (2001). Portales en Internet: Conceptos, tipología básica y desarrollo. El profesional de la información. Vol. 10 No. 7-8 julio.
- Mena, M. (Comp.) (2004). La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades. Buenos Aires: La Crujía.