

Para citar este artículo:

Fernández, S. y Lázaro, M.N. (2008). Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 177-187. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]

Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas

ICT Coordinator. Key element for the ICT integration in schools

Susana Fernández Larragueta y Marie-Noëlle Lázaro

Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Edificio Departamental de Humanidades y
Ciencias de la Educación II (Edif. C)
Ctra. Sacramento s/n
La Cañada de San Urbano
04120 – Almería

Universidad de Almería

Email: sfernan@ual.es; mnoelle@ual.es

Resumen: La apuesta institucional de la Junta de Andalucía por impulsar la Sociedad del Conocimiento en el ámbito escolar se traduce en la puesta en marcha del programa and@red por parte de la Consejería de Educación. A partir de este plan y a lo largo de la geografía andaluza, diversos centros escolares, tanto de primaria como de secundaria, se han ido incorporando a las tecnologías de la información y comunicación, integrando físicamente en sus aulas ordenadores y elaborando y concretando Plataformas propias a partir de la genérica Educativa. En el proceso de incorporación y desarrollo del programa and@red en los colegios e institutos surge, como eje de la vertebración entre los vértices administración-centro-tecnología, el coordinador o coordinadora TIC elegido por los diferentes claustros y encargado de coordinar y dinamizar la integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación en el centro, asesorar al profesorado sobre la utilización y posibles estrategias de incorporación de los materiales curriculares en soportes multimedia a la planificación didáctica, estudiar las necesidades del centro en materia de las TIC, etc. En este sentido, el trabajo que presentamos a continuación, enmarcado en una investigación mayor sobre la incorporación y evolución de un colegio de educación primaria e infantil TIC, reflexiona sobre la labor que este profesional-coordinador lleva a cabo en el centro escolar analizando no sólo cómo concibe el uso de la tecnología sino también, cómo esa concepción impregna toda la acción que se desarrolla en el colegio en relación a las nuevas tecnologías de la Sociedad del Conocimiento.

Palabras claves: Tecnologías de la Información y Comunicación, Sociedad de la Información, escuela, integración de las TIC, pensamiento profesional docente.

Abstract: The Andalusia Regional Ministry of Education has promoted the Knowledge Society in the regional school system through And@red Program. Different primary and secondary school around the Andalusia have been integrated inside of Information and

Communications Technology (ICT) to add computer and Educativa digital platform. In this progress to incorporate the technology in the school system, have emerged the coordinator rol inside the school. His/Her basic activity is to coordinate three vertex: educational civil service, the school (teacher, families, student, etc) and technology. This coordinator is chose for the rest of the teacher inside the school and He/She advice and dynamize all about ICT. This paper thinks about the coordinator job and his/her relationship with the rest of the teacher inside one primary school in Almería. We analyze what is the coordinator thinking about technology and how this thinking is influencing the teacher technology thinking.

Keywords: Information and Communications Technology, Knowledge Society, school, Professional thinking.

1. Introducción

La apuesta institucional de la Junta de Andalucía por impulsar la Sociedad del Conocimiento en el ámbito escolar se concreta en la puesta en marcha del Plan Educativo and@red (Decreto 71//2003 de 18 de marzo). A partir de este programa se busca la igualdad de acceso a las tecnologías de la información y comunicación facilitándolo a toda la comunidad educativa mediante la participación en convocatorias anuales (Convocatoria de centros TIC), por lo que a lo largo de la geografía andaluza, diversos centros escolares, tanto de primaria como de secundaria, se han ido incorporando a los proyectos TIC, dotando físicamente sus aulas de ordenadores y elaborando o reelaborando sus propias plataformas.

La filosofía que subyace a este Plan no es más que el trueque entre la institución escolar y el interés de la Junta de Andalucía por incorporar a sus ciudadanos y ciudadanas a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Así mientras la primera elabora un proyecto de integración y trabajo en las escuelas con las últimas tecnologías, para alumnado y familia; el segundo dota a los centros de equipos informáticos, conexión a banda ancha, materiales educativos en soporte digitales basados en software libre, y se responsabiliza de la formación docente en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

En el proceso de incorporación y desarrollo del plan educativo and@red en los colegios e institutos surge, como eje de la vertebración entre los vértices administración-centro-tecnología, el coordinador o coordinadora TIC elegido por los diferentes claustros y encargado de coordinar y dinamizar la integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación en el centro, asesorar al profesorado sobre la utilización y posibles estrategias de incorporación de los materiales curriculares en soportes multimedia a la planificación didáctica, estudiar las necesidades del centro en materia de las TIC, etc.

En este sentido, el artículo que presentamos a continuación, reflexiona sobre la labor que este profesional-coordinador lleva a cabo en el centro escolar, analizando no sólo cómo concibe el uso de la tecnología sino también, cómo esa concepción impregna toda la acción que se desarrolla en el colegio en relación a las nuevas tecnologías de la Sociedad del Conocimiento.

En relación al proceso metodológico, el documento que se presenta forma parte de una investigación mayor sobre la incorporación de las TIC en un colegio de educación primaria e infantil y su influencia en la práctica docente¹. No obstante, para el análisis de la acción del Coordinador TIC, se ha llevado a cabo un estudio de caso singular, en el que se han realizado varias entrevistas al

¹ A lo largo del escrito y en función de las necesidades de contextualización y análisis, se manejarán datos del caso general del centro. Para la codificación de dicha información se utilizará: (c-campo-ecaso) para el cuaderno de campo en el estudio de caso; (e-ecaso) para las entrevistas realizadas al equipo directivo y docentes.

coordinador TIC (e-coord); varias observaciones participantes en contextos de acción diversos: aula de clase, en sus relaciones con los miembros del equipo directivo, en sus relaciones con otros docentes y en los tiempos de formación permanente del profesorado, que junto a encuentros informales con el coordinador se incluyeron en el cuaderno de campo (c-campo); así mismo, se ha hecho una revisión de la estructura, organización y contenido de la Plataforma del Centro (doc), elaborada por el coordinador, así como el espacio donde se ubica su aulaturoría. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para su posterior categorización y análisis; y las observaciones fueron plasmadas en el cuaderno de campo del investigador.

2. Contexto de la investigación

El colegio público andaluz de educación primaria e infantil donde se desarrolla la investigación está asentado en una de las poblaciones más emergentes del levante almeriense cuyo desarrollo se debe básicamente a la agricultura intensiva, espacio donde trabajan la mayoría de las familias de los alumnos y alumnas del centro, bien como dueños de los invernaderos, como trabajadores bajo el plástico o en las diferentes alhóndigas que embasan la producción agrícola.

En relación al nivel socio-cultural-económico, para el equipo educativo del centro hay una diferenciación clara entre lo que se denominaría nivel económico, considerado éste como elevado entre la mayoría de las familias, y el nivel socio-cultural, considerado como medio bajo o incluso bajo. Para los participantes en la investigación, existe una baja apreciación de la escuela, por parte de la mayoría de las familias, como un espacio de acceso a la cultural y de ascenso social. Esta situación conlleva una contradicción entre las expectativas académicas del profesorado, quién considera la escuela como lugar de crecimiento cultural² y las familias que, según los docentes, desarrollan unas expectativas más utilitarias, al considerarla como espacio de tránsito al mundo laboral predeterminado de los invernaderos.

El centro es un colegio público de tres líneas -salvo el primer nivel de tercer ciclo que tiene una más- y en la actualidad desarrolla además del proyecto TIC otros proyectos como el de "Interculturalidad" o el de "Escuela Espacio de Paz". Cuenta con un programa de Educación de Compensatoria (doc) por lo que tiene adscrito un maestro específico para atender las dificultades de aprendizaje del alumnado con desventajas socio-económicas no inmigrante. Tiene también un aula de apoyo y un aula específica (con dos especialistas en pedagogía terapéutica, un logopeda y un monitor) que atiende a varios alumnos/as de educación especial, así como un Aula Temporal de Adaptación Lingüística e Interculturalidad (ATAL) para el alumnado inmigrante que se encuentran de forma permanente en el centro.

Con respecto al alumnado y, según nos comenta el coordinador TIC y nos confirma el equipo directivo, en torno al 25% de los estudiantes del centro son inmigrantes³ y su acceso al colegio se produce de manera intermitente y fluctuante así "*puede que un niño esté aquí seis meses, desaparece y ya no vuelve, luego llega otro tres meses... no es una inmigración fija*" (e-coord). Esta situación ha favorecido para el coordinador un descenso en los niveles académicos del alumnado del centro (c-campo). Sin embargo, consideramos que identificar casi con exclusividad el número de inmigrantes y el descenso de los niveles de rendimiento de los estudiantes es un análisis simple de la realidad, no sólo contextual del centro sino de la sociedad neoliberal y postmoderna en la que

² Académico entendido por cultura académica según la concibe Ángel Pérez Gómez (1998)

³ La ratio por aula ronda los 26 alumnos/as

vivimos y convivimos; además, sería de rigor replantearse la estructura académica que no favorece espacios de interculturalidad y que por el contrario, favorece no sólo la discriminación sino también, la concepción de que sin la apropiación del lenguaje no se accede a la cultura y bajan los niveles.

El centro se convirtió en TIC tras la aprobación del proyecto en el curso académico 2004/05. Básicamente la idea de solicitar el proyecto de la Junta de Andalucía surge del equipo directivo, quien ya había participado en otras convocatorias relacionadas con las nuevas tecnologías como el Proyecto RedAula; sin embargo, tras este impulso inicial, la elaboración técnica del mismo, corrió a cargo del que se convertiría en coordinador TIC del centro, en colaboración con otra profesora del centro.

Debido a las características de implementación del proyecto, en el que se requiere la participación activa y dinámica de todos los docentes del centro, el proyecto fue entregado, presentado y aprobado por el claustro, comprometiéndose así a participar en el desarrollo e integración de la nuevas tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas del centro: *“expusimos en el claustro cómo era la situación, los pros y los contras, votamos, se aprobó prácticamente por unanimidad... se firmó, porque en el proyecto debe ir la firma y el registro personal de cada docente, posteriormente se pasó al Consejo Escolar, se volvió a votar y se dijo que sí!”* (e-coord).

Una vez aprobado el proyecto por la Junta de Andalucía y recibidos los equipos, comenzaba la tarea más dura: ponerlo en marcha. Así, no sólo había que atender a aspectos técnicos del tipo, dónde “ubicar los ordenadores”, sino también, sentarse a elaborar la plataforma del centro, que en principio se preparó en Educativa y posteriormente se volcó a Helvia.

3. La figura del Coordinador

En las directrices del proyecto de Centros TIC en Andalucía, surge la figura del coordinador o coordinadora como eje fundamental para el desarrollo y gestión del proyecto en cada centro. Entre sus funciones -tal y como lo dispone la Consejería de Educación en el BOJA num. 149 de 3 de agosto del 2006- están, las de coordinar y dinamizar la integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación en el centro, administrar las distintas plataformas, fomentar la creación de contenido educativo en formato digital, asesorar al profesorado en la solución de los problemas que puedan surgir en el desarrollo del plan o proyecto educativo, estudiar las necesidades del centro en todo lo relacionado con las nuevas herramientas digitales, establecer cauces para la difusión de las experiencias y el intercambio de información con otros centros.

Aceptar la coordinación de un proyecto TIC, significa apostar y trabajar para que las tecnologías de la información y comunicación impregnen toda la vida escolar del centro y ello supone un gran esfuerzo y una gran carga de trabajo que no todo docente esta dispuesto a asumir. Quizás, por ello en el caso de este estudio, el coordinador aceptó el puesto *“porque somos gente inquietos, que nos gusta esto”* (e-coord).

Dos son los objetivos que básicamente mueven a este docente para asumir la coordinación y diseñar y poner en marcha el proyecto: por un lado, porque como ya hemos comentado, considera que el nivel sociocultural del alumnado es bajo y quiere proporcionarles las mismas oportunidades de acceso a las TIC que el alumnado de la capital; y por otro, por poner en marcha el proceso de alfabetización de los miembros de la comunidad educativa, fundamentalmente

alumnado y docentes, ya que según dice: *“Hoy en día quién no sabe buscar o conectarse a la red, es un analfabeto”* (e-coord). Sin duda alguna, muy pronto quien no sepa “encontrar y leer” la información que ponen a nuestra disposición las nuevas tecnologías, ni sepa comunicarse con estas nuevas herramientas, será considerado analfabeto funcional, ya que hoy *“el déficit (...) no es por lo general un déficit de información y datos sino de organización significativa y relevante de las informaciones fragmentarias y sesgadas que reciben en sus espontáneos contactos con los medios de comunicación”* (Pérez Gómez, 2001).

Como ya hemos comentado, las razones básicas que expone el coordinador para involucrarse en el proyecto son las que aparecen en la mayoría de los discursos políticos y teóricos, es decir, proporcionar una igualdad de oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, pero el planteamiento que subyace en sus actuaciones no va más allá de una concepción instrumental del uso de las mismas. Si bien es cierto que para responder a las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento, ya no es suficiente alfabetizar a las personas como tradicionalmente se venía haciendo, para que dominaran los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa y fueran capaces al mismo tiempo de expresarse mediante la producción de textos escritos, no es suficiente ofrecerles la posibilidad de acceder (físicamente) a las nuevas tecnologías y formarles en el manejo de las herramientas como plantea el coordinador, ya que la alfabetización digital tiene una doble vertiente: una instrumental, de conocimiento para la utilización de las herramientas como plantea el coordinador pero también una vertiente de conocimiento sobre la realidad del mundo actual. No se trata sólo de una cuestión técnica –de acceso– sino también de “credibilidad” (Burbules y Callister, 2001), como capacidad crítica para leer, interpretar y analizar la información de forma selectiva. Los usuarios deben ser capaces de elegir, analizar, evaluar los materiales que encuentran y utilizan con ideas o criterios propios, y al mismo tiempo ser capaces de contribuir también con creaciones y/o elaboraciones propias. Se trata de preparar a la ciudadanía para vivir en una sociedad globalizada y aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías digitales, pero debemos entender que *“esto no significa adaptar a los sujetos para que se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes, sino capacitarlos para que, de forma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias que quieran para ser vividos por ellos”* (Gimeno Sacristán, 2001, pp. 16-17).

Aunque el interés del coordinador por trabajar en equipo, por integrar las nuevas tecnologías en todas las actividades del centro, potenciar la elaboración y empleo de materiales digitales o impulsar la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa fue lo que le motivó para comenzar su andadura al frente del Centro TIC, la puesta en práctica refleja una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje puramente técnico.

Tanto la plataforma creada, como veremos a continuación, como el material en formato multimedia⁴ utilizado para la docencia no suscita ningún cambio o mejoras reales para transformar las prácticas educativas, sino más bien la reproducción de viejas prácticas con nuevos medios.

⁴ Básicamente las actividades de ampliación y refuerzo son rescatadas de portales y páginas educativas como Averroes, CNICE, Santillana, SM y de las Clic de Busquet, puesto que encuentran actividades que a ellos les llevaría “ocho o diez horas para elaborar un sólo material de los que te encuentras ahí, entonces si están hechos para qué los voy a elaborar yo” (e-coord). No obstante, más allá de estas webs de recursos, utilizan “cualquier cosa que haya en la red y que demos con ella, la utilizamos, si es didáctica y es buena” (e-coord).

4. La plataforma y el proceso de enseñanza-aprendizaje: una mirada mediatizadora.

Una de las funciones principales que compete al coordinador TIC es la de la elaboración de la Plataforma del Centro; por ello, éste estructuró y organizó la plataforma “*autónomamente, a base de ensayo y error...*” (e-coord), primero en Educativa y posteriormente en Helvia, a fin de que todos los docentes pudieran acceder a su aula virtual y comenzaran a relacionarse y manejar la guía tecnológica del centro. Éste fue el primer paso en la incorporación de las TIC a la docencia.

La concepción de la escuela por parte del coordinador como un espacio curricular técnico y academicista (c-campo), se tradujo en la organización de una plataforma directiva y lineal, estructurada en torno a asignaturas y cuya gestión compete con exclusividad al docente (el alumno no participa en la construcción de la plataforma, sólo tiene opción de acceso y manejo), a quien, además, se le concede la casi-única función de incorporar y usar actividades de refuerzo o de ampliación como tarea básica de su labor con las TIC. Así podemos decir que la concepción instruccional del coordinador y el marco de actuación (la plataforma) ha determinado no sólo el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que también, ha favorecido la socialización de la mayoría del claustro en una concepción y uso de las tecnologías desde un paradigma transmisivo de enseñanza y poco activa de aprendizaje.

En general la plataforma se estructura en torno a dos ámbitos (un tercero, el relacionado con los blogs, no se ha desarrollado):

- Un área específica de gestión de contenidos para el profesorado, donde se incorpora informaciones administrativas (concurso de traslados), normativas (con diferentes legislaciones) y académica (bases de datos para buscar actividades a incluir en la plataforma).
- Un aula virtual para cada aula-tutoría de acceso común para el alumnado y el profesor-tutor. La gestión de este espacio es competencia del profesor/a quién incorpora los temas curriculares y las actividades de ampliación y refuerzo del contenido de la asignatura. Así mismo, el alumnado dispone de correo electrónico y un tablón de anuncios.

Para el coordinador, el libro de texto es el eje curricular de la docencia, y tanto la estructura de la plataforma como la formación del profesorado está concebida y orientada a usar las TIC como un recurso paralelo a ese tótem académico; por ello, básicamente la plataforma se utiliza como espacio de presentación y desarrollo de actividades académicas de ampliación y recuperación que han de llevar a cabo los estudiantes “*básico es el libro, porque ahí es donde está el currículum, es donde está el contenido, los objetivos, lo que pasa es que en paralelo a eso virtualmente en la plataforma, ya lo has visto, los quince temas de mates, de lengua... entonces ahí hay ampliación de recursos y de adaptación (...)* Trabajar, trabajamos el libro en todo el centro, pero a la vez, tenemos en paralelo esos libros en la plataforma” (e-coord).

En esta idealización del libro de texto como manual básico y cuasi-único de la enseñanza, el mayor deseo del coordinador en relación a la plataforma y el uso de las tecnologías es que, en un futuro se sustituyese el libro de texto físico por el libro virtual, a fin de que el ciberespacio fuera el lugar donde se ubicase el currículo como contenido (Ángulo Rasco, 1994); no obstante para aspirar a ello sería necesario que “*hubiese un grupo de profesores estabilizado, con una programación muy bien hecha en la plataforma -lo plantea desde una perspectiva*

puramente instrumental y técnica, cuando habla de programación bien hecha se refiere a completamente estructurada-, con una trayectoria de varios años afianzado... yo perfectamente podría decir mañana, cierro los libros y no los abro más, y trabajar con plataforma pero, no, aún no” (e-coord).

Como venimos diciendo, la concepción curricular que subyace a las prácticas del coordinador en relación con las TIC (más allá de la propia estructuración de la plataforma) es técnica, sin embargo, nos preguntamos si la propia organización de la red y la formación instructiva y directiva con la que nos han formado a la mayoría de los docentes en el ámbito de las nuevas tecnologías, no ha provocado en el coordinador un proceso de aculturación en prácticas virtuales muy concretas (instrumentales) pero poco relacionadas con los planteamientos más hermenéuticos que quizás utilizase en la práctica del aula ordinaria. La respuesta llegó de la mano de una conversación informal en la que el coordinador se escandalizaba con las evaluaciones de nivel que se han realizado a 5º de primaria: *“cómo es posible que para ver el nivel de los alumnos/as les hayan puesto un texto de Harry Potter, qué cultura es esa, si en su lugar hubieran puesto un texto de, por ejemplo, Juan Ramón Jiménez” (c-campo)*. Parece claro que subyace una idea academicista, para la que cultura y desarrollo escolar está indisolublemente ligado a contenidos académicos, y esto tanto en el aula virtual como en la ordinaria. Con esta postura se sigue privilegiando determinados contenidos, que hacen que se mantenga el desfase entre la vida cotidiana y la escuela. Por ello, ésta *“no sólo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general, los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos” (Pérez Gómez, 1998, p. 77)*.

Este planteamiento general de escuela se puede seguir observando cuando le preguntamos acerca de si está o no satisfecho con que el centro sea TIC: *“Por supuesto, estoy muy implicado, son tantas las mejoras. El nivel socio-cultural en un año, en dos, en tres, no se va a superar, es decir, si hacemos una evaluación hace dos años y hacemos una evaluación ahora, pues no creo que su Cociente Intelectual haya superado, eso es imposible, no lo creo. Pero no podemos dejar que sean alfabetos digitales” (e-coord)*. Y continúa *“y por otro lado, aunque yo veo todos los problemas que hay, yo estoy orgulloso de que mis niños hagan un trabajo de Cabo de Gata ahí sentaditos, tan tranquilos... eso no tiene precio. Si no tienen ordenador pues hay que decirles, en vuestra casa los que tengan ordenador, o que se vayan a la biblioteca o... y con eso hacéis un trabajito” (e-coord)*. Más allá de la desestima a procedimientos tradicionales como la búsqueda en bibliotecas o enciclopedias, si analizamos más en profundidad el uso que hace en su docencia de las TIC y observamos los trabajos de Cabo de Gata elaborados por sus alumnos y alumnas, veremos que nos encontramos ante trabajos muy similares, la mayoría de ellos copiados de las primeras páginas de Google con idénticas imágenes del cabo, etc. (c-campo); ante esta situación, cabe preguntarse si plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula virtual como en la ordinaria, como la instrucción de unos contenidos académicos descontextualizados de la realidad del estudiante y a través de tareas que fomentan estrategias de copiar y pegar, sin analizar, buscar, seleccionar, reestructurar, escribir, etc. es la función de la escuela en una sociedad de la información y comunicación, e intercultural como la nuestra. La respuesta parece clara para el coordinador, *“elaborar la plataforma a*

través de actividades de aprendizaje por descubrimiento con el alumnado es imposible por la falta de capacidad de éste, puesto que son niños, y los niños no tienen capacidad para desarrollar actividades no directivas” (e-coord). En cambio para nosotras, ahora más que nunca, por la omnipresencia y potencialidad de las poderosas tecnologías de la información y comunicación, que universalizan los principios de la cultura hegemónica en la que se socializan las nuevas generaciones “el objetivo central en la escuela contemporánea no puede ser ni la mera transmisión de informaciones ni siquiera provocar el aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar, su cultura experiencial” (Pérez Gómez, 2007).

5. La formación en cuestiones TIC. Un planteamiento instrumental.

Para afrontar el reto de la coordinación TIC, además de buena voluntad es necesaria una formación técnica y didáctica en el uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuada a los nuevos contextos sociales y escolares.

Y es que la formación TIC del profesorado debe ir encaminada a superar la simple capacitación instrumental para el manejo técnico de determinados avances tecnológicos -que ha caracterizado hasta ahora las propuestas de formación- y fomentar el desarrollo de un conocimiento profesional que prepare a los docentes para comprender las posibilidades educativas de las nuevas tecnologías, reflexionar sobre ellas y realizar propuestas de integración de las mismas, adecuadas a las necesidades reales de sus prácticas. En este sentido, diferentes estudios han reflejado no sólo las importantes lagunas formativas de los profesores en medios y nuevas tecnologías (Pérez Pérez y otros, 1998; Rodríguez Mondejar, 2000; Fernández Morante y Cebreiro López, 2002), sino también que la escasa formación en medios que poseen se limita fundamentalmente a conocimientos técnico-instrumentales mientras que otros aspectos relativos a la utilización didáctica de éstos y al diseño y producción se han minimizado e incluso obviado en las propuestas desarrolladas (Ortega Carillo, 1998; Cabero Almenara y otros 2000a; Fernández Morante y Cebreiro López, 2002). Además, las lagunas formativas en este último aspecto plantean serias dificultades para la integración de los medios en los centros, limitando la posibilidad de intervención del profesorado, como ha señalado el estudio de San Martín, Peirats y Sales (2000).

Con respecto a la formación adquirida por el coordinador en cuestiones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, éste ha participado en diferentes cursos, congresos, jornadas, etc. que detallamos a continuación:

- Ha acudido a todas las jornadas y cursos de formación que se han organizado desde la administración para los coordinadores de centros TIC.
- Ha participado en todos los cursos que se proponen desde el Centro de Formación del Profesorado (CEP) relacionados con las nuevas tecnologías.
- Ha asistido a los diferentes encuentros provinciales de centros TIC, que se organizan desde el CEP. En estos encuentros, no sólo ha participado como asistente sino también como ponente, exponiendo y explicando la plataforma de su centro. Le parece interesante difundir su experiencia, puesto que percibe ciertas resistencias entre algunos compañeros para la confección de las plataformas educativas: “*porque hay muchos*

coordinadores que se resisten a usar la plataforma educativa, sobre todo en los IES... yo les explicaba que una vez que moldeas la plataforma a tu gusto y haces tu centro virtualmente, trabajas de una manera majestuosa...” (e-coord).

- A nivel particular, ha realizado cursillos on-line a través de la plataforma Moodle, y cuya temática básica son los software libres: *“desde esa plataforma se hacen todos los años cursos para profesores y para coordinadores, en concreto el año pasado hice uno de gestión avanzada, de linux avanzado. El anterior hice otro sobre aplicación del linux en las aulas... eso a nivel particular”* (e-coord).

El coordinador no sólo ha desarrollado una formación permanente propia sino que también se ha convertido en el eje de la formación permanente de sus compañeros del centro en materia de tecnologías. Así, desde el primer momento en que el colegio se convirtió en centro TIC, se constituyó un grupo inscrito en las actividades de formación en centros dirigido a formar al profesorado en el uso de la plataforma; en este grupo se diferencian dos niveles, aquellos que controlan la herramienta y aquellos que dan sus primeros pasos en el mundo virtual. El coordinador, junto con otros dos compañeros, son los asesores en estos grupos de trabajo en los que básicamente se trabaja, desde lo más básico como es ‘encender un ordenador’ (e-ecaso) hasta ver cómo es el sistema, cómo es la plataforma educativa, e incluir en la misma actividades y el temario de la asignatura. Según lo plantean, la formación permanente, más que ser un espacio de reflexión sobre el uso y posibilidades de la herramienta e, incluso sobre la organización o estructura de la plataforma, es tiempo para preparar actividades académicas (de refuerzo o de ampliación) o subir a la plataforma el temario o el libro de la asignatura; como comenta el coordinador, este tiempo es básico para *“programar actividades, enseñarles páginas de Internet en las que hay recursos educativos, como se mete una guía en la plataforma...”*.

Esta visión utilitarista de la formación permanente del profesorado que se maneja en el centro choca con la concepción de la formación del profesorado como un espacio que ha de abarcar ámbitos dirigidos a ofrecer, no sólo conocimientos de tipo instrumental, sino fundamentalmente de carácter pedagógico y experiencial de lo que representa la introducción e integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza.

6. Conclusiones

Al referirnos al papel del coordinador como eje fundamental para la integración de las tecnologías de la información y comunicación en los centros TIC, no pretendemos sobredimensionar su intervención pero sí resaltar el hecho de que en muchas ocasiones este profesional ve reducida y/o limitada su capacidad de dinamizador por su visión ideológica del proceso de enseñanza-aprendizaje; y es que más allá de las diversas formas o maneras de entender la integración de los últimos avances digitales en el ámbito educativo, abordarlo desde un planteamiento instrumental como subyace en esta investigación, no es suficiente para responder a las exigencias de la Sociedad del Siglo XXI.

En general, el conjunto de planteamientos formativos y de trabajo en torno a las tecnologías de la información y comunicación se desarrollan desde una racionalidad conceptual (Area Moreira, 2004), que concibe la formación como un proceso de cualificación instrumental y su puesta en práctica como técnica y, no desde y para la alfabetización digital, entendida ésta como *“capacitación para*

transformar la información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de colaboración y de transformación de la sociedad" (Gutiérrez Martín, 2003: 78).

La clave para una enseñanza de calidad basada en la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación descansa sobre el pensamiento y formación del profesorado. Sin una adecuada preparación y visión de estos agentes socializadores por parte de la comunidad educativa (docentes, alumnado y familia), su incorporación en las escuelas se convertirá en una mera dotación de infraestructuras tecnológicas; y es que si no va acompañado de un vuelco en el planteamiento educativo, en sus formas de relacionarse e interactuar con ellas y, una alteración sustancial en los modos, pensamientos, representaciones y prácticas desarrolladas en torno a las tecnologías, no habrá cambio posible hacia una real Sociedad del Conocimiento.

7. Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?. En Angulo Rasco, J.F. y Blanco García, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 18-29.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Burbules, N.C. y Callister, T.A (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Cabero Almenara, J., Salinas Ibañez, J.; Duarte Hueros, A.M^a; y Domingo Segovia, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Fernández Morante, C. y Cebreiro, B. (2002). La preparación de los profesores para el dominio técnico, didáctico y el diseño/producción de medios en Galicia. *Innovación Educativa*, 12, 109-122.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega Carrillo. J.A. (1998). *Las tecnologías y medios de comunicación en el desarrollo del currículum*, Granada: COM.ED.ES/ Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). La cultura institucional. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 73-83.
- Pérez Gómez, A.I. (2001). *La educación, una esperanza para la sociedad*. 2º congreso internacional de educación. Santillana. Obtenido 30 Octubre 2005, desde http://www.santillana.com.ar/03/congresos/03_2pob.asp?id=8
- Pérez Gómez, A.I. (2005). *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*. Obtenido 13 septiembre 2007, desde <http://antropologiaenlaescuela.blogspot.com/2007/05/la-cultura-escolar-en-la-sociedad.html>
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Pérez, R. [et al.] (1998). Actitud del profesorado hacia la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en Educación. En Cebrián De La Serna, M. (Coords.): *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y*

aprendizaje. Málaga: ICE/Secretario de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga. 147-167.

Rodríguez Mondéjar, F. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 15, 91-103.

San Martín Alonso, A.; Peirats Chacón, J. y Sales Arasa, C (2000). ¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar". *XXI Revista de Educación*, 2, 77-90.



Esta obra está bajo la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 España de Creative Commons. Así pues, se permite la copia, distribución y comunicación pública siempre y cuando se cite el/los autor/es de esta obra y la fuente (Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC) y el uso concreto no tenga finalidad comercial. No se pueden hacer usos comerciales ni obras derivadas. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>