



www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y USO DE INTERNET EN CATALUNYA EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD RED¹

Xavier Laudo
Daniela Ruiz
Josep Maria Mominó

¹ Este trabajo parte del estudio *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*, desarrollado por la Universitat Oberta de Catalunya entre los años 2002-2004, bajo la dirección de los profesores Carles Sigalés y Josep Maria Mominó y financiado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar la práctica pedagógica de las escuelas de Cataluña y ponerla en relación a la percepción del impacto y la valoración del uso que se hace de Internet en las aulas. Para hacerlo, utilizaremos los datos del Proyecto Internet Catalunya (PIC), un programa de investigación del Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) dentro del cual se desarrolló el estudio *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*, realizado con una muestra de 350 centros, representativa de los centros educativos de Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de toda Cataluña. Esta investigación se centró en el análisis de la forma en que se están produciendo la incorporación de Internet en la educación primaria y secundaria de Cataluña y en su relación con la organización, la cultura, la práctica educativa y la vinculación con la comunidad y el territorio.

En el presente trabajo hablaremos, por una parte, de aquello que se potencia desde la política educativa de los centros y, por la otra, de lo que los profesores dicen realizar efectivamente en el día a día del aula. Nos fijaremos en estos aspectos de la actividad educativa dentro del aula que creemos que son especialmente pertinentes en el contexto de la sociedad red, a saber: una docencia que promueva la elaboración de conocimientos por parte del alumno; las formas de trabajo cooperativo; la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje; y la diversificación y personalización de las actividades.

1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CATALUNYA: POLÍTICA DE CENTRO Y REALIDAD DEL AULA

Estamos en una sociedad en transición hacia una sociedad red²: un nuevo contexto que ha hecho que las redes —que ya existían desde tiempos inmemoriales— adquieran una nueva función basada en su extraordinaria flexibilidad y en que las relaciones entre los nodos cambia de forma más rápida. La geometría de estas estructuras se redefine constantemente, formado una cultura de deconstrucción y reconstrucción incesantes que comienza a perfilar como algo necesario que los actores sociales estén constituidos como individuos y puedan

² CASTELLS, Manuel. *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels Vents, 2003.

aprender a interactuar entre ellos y a trabajar en equipo, tomando decisiones autónomamente y adaptándose a las situaciones más diversas.³ A nuestro entender, éstas son unas características de nuestra sociedad actual a partir de las cuales se desprende la necesidad de pensar en una pedagogía y una práctica pedagógica sensible a las nuevas condiciones sociales.

A la hora de caracterizar la práctica pedagógica de los centros de Cataluña lo haremos fundamentalmente a partir de dos visiones: por una parte, las prioridades educativas que se potencian desde los centros, y por la otra, los planteamientos didácticos del profesorado en sus clases. De esta forma, podremos empezar a ver, en primer lugar, cuál es el papel y la influencia de la política de centro en materia educativa respecto a la práctica docente, a partir de lo que nos han dicho directores y responsables de etapa, por una parte, y los profesores respecto a su propia acción en el aula, por la otra. En concreto, trataríamos sobre cuál es el estilo docente en relación a si se transmiten directamente los conocimientos o se promueve la elaboración propia; cuáles son las formas de trabajo en el aula, individuales o en equipo; quién dirige y toma decisiones en el proceso de aprendizaje, alumnos o profesores; en qué medida se diversifican las actividades para adaptarse a los ritmos de aprendizaje diferentes.

Una docencia predominantemente transmisiva

La nueva relación con el conocimiento que se está configurando en la sociedad red y alrededor de Internet, parece aconsejar que se promueva la elaboración propia del conocimiento por parte de los alumnos⁴. Esto a veces se suele denominar una economía del aprendizaje en la que el éxito va ligado a la capacidad de aprender⁵. Dada la velocidad de aparición y renovación de los conocimientos existentes en nuestras sociedades, unas instituciones educativas que limiten sus funciones a tareas puramente instructivas y transmisivas condenarían (si el aprendizaje acabara en la escuela) a sus alumnos a pasar la mayor parte de su vida con unos conocimientos obsoletos. Sería bueno, entonces, que la

³ CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza, 2000 (2ª ed.), p. 550-557.

⁴ LÉVY, Pierre. "La nova relació amb el coneixement". En *Cibercultura. El segon diluvi?* Barcelona: Proa, 1998.

⁵ OCDE. *Knowledge management in the learning society*. París: OCDE, p. 29.

escuela estuviera atenta a esta circunstancia y pensara en preparar personas para aprender a lo largo de la vida⁶ y a crear el conocimiento necesario para cada situación a partir de la experiencia, las habilidades y los conocimientos disponibles. Esto significa gestionar flexiblemente los conocimientos, haciendo conexiones entre ellos, relativizándolos y situándolos en su contexto.

Ahora bien, a partir de los datos recogidos en el estudio es posible decir que, a pesar de que desde la propuesta educativa de la etapa parecen potenciarse formas de docencia más centradas en el estudiante (59,4% dicen tenerlo mucho o bastante presente), los responsables de etapa consideran que esta forma de docencia se lleva a cabo en la práctica débilmente. Solamente un 5,7% dice que es un objetivo logrado y un 23,4% dice que está muy avanzado, mientras que un 20% dice que este estilo docente, definitivamente no está presente en la práctica pedagógica de las aulas de su etapa.

Aunque el porcentaje de responsables que consideran logrado este objetivo es muy bajo (5,7%), parece claro que es indispensable contemplarlo como una alta prioridad en la propuesta educativa del centro. En este sentido, de este pequeño grupo, casi todos (95%) se habían propuesto, como prioridad clave, el impulso de un estilo de práctica educativa menos transmisiva.

Los datos recogidos indican que, en general, en los centros de Catalunya, el profesorado proporciona siempre o habitualmente de manera directa el conocimiento a los alumnos en un 47,5%. Mientras que, sólo un 25,3% promueve siempre o habitualmente la elaboración propia por parte de los estudiantes (de los cuales quienes lo hacen siempre son a penas un 3,9%). Por otra parte, si distinguimos por edades, se advierte una tendencia a la docencia más transmisiva en los mayores de 35 años (36% lo habitualmente) respecto a los más jóvenes (29,8%). Por etapas la docencia se define habitualmente como promotora de la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos es significativamente más alta en la Primaria (26,9%). En cambio, sucede lo contrario con el Bachillerato, donde un 39,6% del profesorado reconoce proporcionar habitualmente de forma directa el conocimiento, un dato también significativamente más alto que en las otras etapas. No obstante, aunque no parece que la promoción de un estilo docente centrado en el estudiante sea la

⁶ DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO, 1996.

prácticahabitual en las escuelas, sí se puede decir que empieza a estar presente en menor o mayor medida en muchas aulas.

Aunque responsables de etapa y profesores coinciden en que la promoción de un estilo de docencia centrado en el estudiante no parece ser la práctica habitual en las escuelas, se puede decir que comienza a estar presente en menos o mayor medida en la mayor parte de las aulas.

Trabajo cooperativo escaso en el aula

La transformación de la naturaleza del trabajo en nuestra sociedad de la información, cada vez más se identifica con compartir y sobretodo con producir conocimiento a partir de las sinergias establecidas entre diferentes grupos de personas que interactúan con objetivos comunes. Supone aprovechar las diferencias como un elemento positivo para hacer avanzar la elaboración del conocimiento y el desarrollo de habilidades y valores relacionados con las relaciones sociales (aceptar puntos de vista diferentes, comunicarse, respetar a los otros, negociar). En este sentido, las metodologías de trabajo cooperativo, por una parte, pueden resultar útiles en el aula para el tratamiento de la diversidad. Las diferencias, en lugar de resultar un problema, son necesarias para que la metodología funcione⁷. Por otra parte, la escuela tendría que preparar a sus alumnos para poder trabajar habitualmente en red, cosa que se concreta en hacer tareas en equipo y con diferentes equipos, tal y como exige cada vez más el mundo laboral del siglo XXI⁸. Si se distingue entre el sector servicio y el sector de la información en lo que se refiere a la fuerza laboral, encontramos que, este último está creciendo vertiginosamente desde hace ya algunas décadas, significando en algunas sociedades occidentales la mitad de todos los trabajadores civiles⁹.

A grandes rasgos, la mayoría de responsables de etapa de los centros dan una prioridad alta al impulso de dinámicas de trabajo en equipo y más de la mitad de éstos considera que han

⁷ MONEREO, C. i DURAN, D. *Entramados*. Barcelona: Edebé. 2002, p.10.

⁸ COLLELL, Xavier. *La empresa flexible. Estudio sociológico del impacto de la flexibilidad en el proceso de trabajo*. Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997, p. 26-35.

⁹ BENIGER, James R. "The control revolution". En *Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

conseguido que sea una dinámica habitual en el aula. En detalle, podemos observar que aunque es en Primaria donde se propuso el impulso de esta dinámica con una prioridad más alta y en la ESO como un objetivo menos importante, son los ciclos formativos los que destacan por tener la implementación de este punto más avanzado que el resto. El bachillerato, en cambio, es la etapa que, según los responsables de etapa, destaca por usar dinámicas de trabajo más individual.

Fijándonos ahora en lo que dicen los profesores, la mitad de ellos dicen que se trabaja de una forma individual (51,1%). En un término medio se sitúa un 27%, mientras que son muchos menos los que promueven habitualmente (17,7%) o siempre (3,3%) el trabajo en equipo. También se observan algunas diferencias significativas entre hombres y mujeres tal que ellos dicen trabajar siempre individualmente en un 21,6% y ellas sólo un 15,8%. Respecto a la edad hay que remarcar el siguiente dato: los menores de 30 años dicen trabajar siempre en equipo un 7,2%, y los mayores de 40 se sitúan en un porcentaje alrededor del 2%. En cambio, si nos fijamos en el aspecto contrario, los que siempre trabajan individualmente, el sentido del dato cambia ya que son los profesores entre 30 y 40 años los que tienen un porcentaje más alto (21,8%). Y los que tienen entre 40 y 50 y más de 60, se mantienen en un 14,3% y 13,2%, respectivamente. La comparación entre etapas repite la tendencia identificada anteriormente entre primaria y bachillerato. Y también sobresalen los ciclos formativos como los que trabajan significativamente más en equipo. En referencia a la titularidad de los centros hay que decir que en los privados los profesores dicen trabajar de una forma individual significativamente más (37,6%) que en los públicos (30,1%). Como también los que trabajan habitualmente en equipo son menos en los centros de titularidad privada (14,4%) que en la pública (19,9%).

Aunque la mayoría de responsables (61,7%) sitúan el trabajo en equipo como una prioridad muy o bastante presente en el centro, y todavía más (69,4%) consideran que se está implementando o se está muy próximo a hacerlo, lo que dicen los maestros respecto a su propia práctica es bastante desalentador. Más de la mitad se sitúan en una práctica que consideran de trabajo individual. De hecho, los mismos responsables de etapa reconocen este hecho considerando sólo en un 10,6% que este aspecto ha sido alcanzado. Ante la pregunta de si el profesorado necesita formación en estrategias de trabajo cooperativo. No podemos asegurarlo, ni corroborarlo, sin embargo, podemos decir que sólo el 4,9% ha

hecho cursos de trabajo cooperativo en los últimos dos años, y pocos más (9,7%) lo contemplan dentro de sus prioridades formativas de cara al futuro.

Un proceso de aprendizaje dirigido por el profesorado

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación condicionan en muchos aspectos la sociedad red, pero también ponen a la disposición de los individuos la capacidad de mantener una relación con el conocimiento más autónoma. En el sentido que cada uno ha de ir decidiendo constantemente su itinerario formativo de forma muy diferente según las circunstancias. Por todo ello, parece que es necesario promover el hábito de tomar las propias decisiones en un planteamiento cercano a aquel ideal por el cual, la formación es *autoformación* y la educación es educar-se. Pero la cuestión no es nada más en pro de una *Bildung* entendida como teoría de la formación humana, sino que la capacidad para tomar las propias decisiones, en definitiva, de tener autonomía y desarrollar la capacidad de iniciativa, de proactividad y de resolución de problemas¹⁰, es a la vez uno de los pilares en el que descansa el modelo productivo y de relaciones laborales de especialización flexible¹¹. Se hace indispensable que los alumnos desarrollen criterios para decidir la validez del conocimiento en diferentes situaciones y una actitud orientada hacia la reflexión y la discusión constante, en lugar de aceptar sumisamente los conocimientos que les transmiten¹².

Aunque el impulso de la autonomía en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje parece estar presente (69,1%) en la propuesta educativa de los centros, todavía es un nivel de implementación más bajo. Sólo una cuarta parte de los responsables lo consideran un aspecto avanzado y todavía menos (8,3%), consideran que está consolidado

Volviendo a lo que dicen los profesores, las posibilidades que tienen los alumnos a la hora de tomar decisiones en los procesos de aprendizaje se observa que en la mayoría de casos (67,8%) se encuentran en manos del profesor. En este aspecto las diferencias entre etapas

¹⁰ HARGREAVES, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003, p. 32.

¹¹ COLLER, Xavier. *Op cit.*

¹² MONEREO, Carles i POZO, Juan I. "La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos". En *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona, Editorial Síntesis, 2000.

no son significativas aunque se detecta un ligero aumento de la autonomía de los estudiantes en primaria y ciclos formativos (16% i 16,3%, respectivamente, frente al 10,7% de la ESO y 12,5% del bachillerato).

Por otro lado, los hombres tienen un porcentaje significativamente superior (41,6%) al de las mujeres (31,4%) respecto a tomar ellos las decisiones. También se observa que los que dicen hacer participar habitualmente o siempre a los alumnos en la toma de decisiones son los jóvenes en un 17,2% y los mayores de 35 en un 12,2%. Aun así, si desglosamos con más detalle, vemos que los que responden con un mayor porcentaje favorablemente a la participación de los alumnos son los mayores de 60 años con un 5,3%, un número significativamente superior al de los profesores que tienen entre 50 y 60 años (2,7%), entre 40 y 50 (1,9%), entre 30 y 40 (2,3%), e incluso más que los más jóvenes de 30 (4,7%). Por último, hacer notar también que los centros privados están significativamente por encima a la hora de tomar siempre las decisiones los profesores (40%) contra un 32,2% de los públicos.

Actividades relativamente diversificadas

En coherencia con lo que hemos dicho, es obvio que, cada vez más habrá que tener la capacidad de aprender a hacer cosas nuevas y adaptarse a desarrollar tareas variadas. No es extraño, pues, pensar en la diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y en una organización flexible de la docencia como respuesta a la creciente complejidad en que está deviniendo la sociedad y a la cual no puede estar ajena la escuela. Parece que lo que se impone es la promoción de la flexibilidad y la creatividad, en definitiva, el poder aplicar las ideas disponibles a unas situaciones problemáticas en cambio constante que la escuela no puede falsear, presentándolas como estables y permanentes¹³.

De todos los aspectos de la práctica pedagógica estudiados, según los responsables de etapa, la flexibilidad en el uso del espacio y del tiempo está al frente como práctica más extendida. La gran mayoría (74,6%) lo señala como una prioridad importante del centro y, además, es el aspecto de la práctica que consideran más presente en las aulas. Un 67,1%

¹³ HARGREAVES, Andy. *Op cit.* p. 35.

dicen que se está implementando, un 19,4% que ya se ha alcanzado y sólo un 14,8% dicen que es sólo un proyecto o que no lo han contemplado.

Veamos qué han dicho los profesores. Parece que hay una distribución bastante equilibrada entre los que se adscriben a las formas más personalizadas (37,8%) y los que lo hacen en las menos flexibles (34,7%). Entrando en diferencias específicas, en primer lugar destacar que los hombres practican una docencia significativamente más rígida y uniforme. Los que dicen hacer actividades y ritmos iguales para todo el mundo son un 12,9% contra un 8,8% por parte de las mujeres. Visto al revés, los que dicen ejercer siempre una docencia flexible son un 7,5% hombres y un 11,7% mujeres. Diferencia que se repite y con un poco más de fuerza por lo que respecta a la edad, donde se observa una correlación significativa entre los profesores más jóvenes y la diversificación de las actividades de aprendizaje. Por etapas, en bachillerato casi la mitad del profesorado (49,1%) se identifica con las formas de docencia menos flexibles pero, en primaria, esto se invierte: sólo un 25,4% se atribuyen esta forma de docencia y, en cambio, son significativamente más (47,3%) los que procuran organizar su docencia de forma flexible y personalizada.

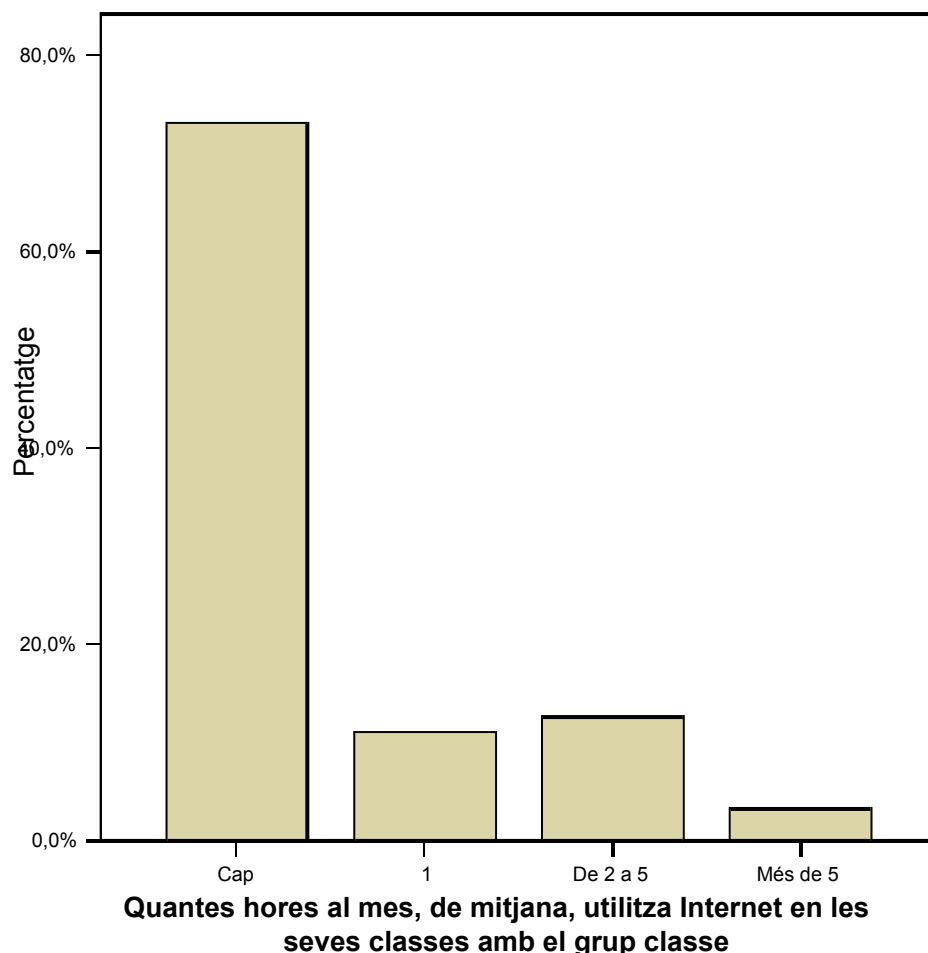
Sí que parece, pues, que la práctica educativa está más cerca de la diversificación y personalización de las actividades en el aula que los otros aspectos que hemos estudiado.

2. USO DE INTERNET EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A grandes rasgos, en relación a Internet, hablaremos de la frecuencia de uso que se hace en el aula, de si cambia la práctica y en qué, el lugar de conexión y de cómo se valora.

Lo que dicen los profesores en relación a *si se conectan con el grupo clase* es bastante contundente: 71,2% dicen no hacerlo nunca. Dicho esto, el pequeño porcentaje restante se compone un 10,8% que dicen conectarse una hora al mes, un 12,3% entre 2 y 5 horas y sólo un 3,2% se conecta más de 5 horas en un mes. Observamos, además, cómo no parece haber diferencias según la edad de los profesores, a excepción de los mayores de 60 años, que sí se conectan significativamente menos que el resto (un 92,1% no lo hacen nunca).

En relación a las etapas, los Ciclos Formativos son, con diferencia, la etapa que más usa Internet, un 23% lo hacen entre 2 y 5 horas, un 8% más de 5 horas y los que no se conectan nunca son un porcentaje más pequeño que en el resto de las etapas: un 56,4%.



Por otra parte, un 55% de los encuestados opinan que la incorporación de Internet en los casos en que esta se ha producido, sí ha cambiado la forma de trabajar en la etapa seleccionada mientras que un 43,1% piensan que no.

Si prestamos atención a en qué dicen que ha cambiado la práctica pedagógica en los cuatro aspectos que aquí estamos estudiando, encontramos que un 49,6% de los maestros dicen que ha promovido la elaboración de conocimientos por parte del alumno. En un porcentaje parecido (48,1%) dicen que ha mejorado la participación activa de los alumnos y, por tanto, les ha hecho más autónomos respecto a su proceso de aprendizaje. En cambio, en relación a Internet como herramienta potenciadora del trabajo en equipo, nada más un 29,7

% considera que ha tenido este efecto. Y en tanto que la posibilidad de flexibilización y personalización de la docencia, también nada más un porcentaje bajo (25,7%) le parece que ha estado así. En el siguiente apartado lo veremos con más detalle, pero, para contextualizar estos datos, podemos decir que aquello que los profesores han dicho que más ha cambiado con Internet es la mejora y facilitación del acceso a la información con un 88,2%.

El lugar en el que se utiliza Internet con el grupo clase (aquellos que lo hacen) un 90,2% dicen hacerlo desde el aula de informática y nada más un 8,7% en el aula ordinaria. Otra vez, los Ciclos Formativos es la etapa, en la que significativamente más se usa Internet en la misma aula de clase (26%).

En relación a *cómo se valora el papel de Internet en la práctica*, la mayor parte del profesorado (54,3%) dicen estar interesados. Pero, el segundo grupo, más grande (24,4%) dice que no acaba de ver cómo vincular Internet en su actividad de clase. Un 16,2%, en cambio, afirma que le es muy útil en las clases. Y en el sentido contrario, un 5,1% que dice no creer que le pueda ser útil. Es posible que quienes no acaben de ver cómo incorporar la red en su práctica educativa y algunos de los que no creen que les pueda ser útil, a pesar de saber usar Internet y tener un dominio medio o alto de las competencias necesarias para hacer servir la red, adolezcan de formación específica en uso de Internet con finalidades educativas. En los resultados del Proyecto, podemos constatar que el 71,2% del profesorado no ha recibido este tipo de formación específica.

3. LAS RELACIONES ENTRE EL USO DE INTERNET Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La relación con el conocimiento

Hemos dicho antes que, la relación con el conocimiento que más se promovía en las aulas de Catalunya era la transmisión directa del maestro al alumno. Ahora bien, si distinguimos en relación a *la creencia que Internet ha cambiado la manera de trabajar*, también se aprecia como los que tienen una práctica pedagógica más elaboradora de conocimiento son

también los que creen en el efecto transformador de Internet sobre su actividad docente con una diferencia bastante amplia alrededor de un 7%. También, muy claramente, los profesores que manifiestan creer en Internet como palanca de cambio son en un porcentaje mayor los que tienen una práctica más centrada en la elaboración de aquello que se aprende.

A la hora de determinar concretamente *en qué ha cambiado*, al preguntar por si ha influido en el trabajo en equipo, el profesorado más promotor de elaboración de conocimientos es quien más está de acuerdo. Esta tendencia se repite en lo que se refiere a Internet como potenciador de la participación activa de los alumnos y, en cierto sentido, en lo que se refiere a la posibilidad de tomar decisiones en el proceso de aprendizaje. Muy parecida es la respuesta a la cuestión de la organización diversificada de las actividades y, finalmente, como cabía esperar, esta relación también se da respecto a si Internet ha cambiado ayudando a promover las prácticas elaboradoras de conocimiento.

La lectura del *valor que se da a Internet* por la práctica mantiene la tendencia que, hasta ahora, se ha estado manifestando. Es decir, en los que tienen prácticas más elaboradoras de conocimiento son los que más dicen que Internet es muy útil para sus clases y entre ellos, los que tienen prácticas más transmisivas con más los que no creen que pueda ser de utilidad.

Las formas de trabajo en el aula

Hablando del tipo de práctica pedagógica, hemos dicho que, el trabajo en equipo era más bien escaso en el aula. Ahora vemos como se reparte este aspecto en relación a *si Internet ha cambiado la forma de trabajar*. El profesorado que trabaja más en equipo en el aula, es quien cree que Internet ha cambiado la forma de hacer, pero, una vez más con la excepción que acabamos de comentar: el caso de quien *siempre* dice trabajar en equipo.

En referencia a *en qué ha cambiado* y la influencia del trabajo en equipo, el profesorado que trabaja en equipo es claramente el que más dice que Internet ha facilitado el trabajo en equipo, y esta vez sin excepciones. También a la inversa, quienes dicen que Internet ha mejorado la posibilidad de trabajar en equipo son efectivamente más, cuanto más en equipo trabajan en la práctica cotidiana. En relación a si ha mejorado la participación

activa de los alumnos, una vez más es quien trabaja en equipo quien más está de acuerdo con esta afirmación. Y, además, es necesario destacar, que de los profesores que dicen que no ha servido para mejorar la participación activa de los alumnos, poquísimos son profesores que siempre trabajan en equipo. Y en relación a tanto si internet ha promovido la elaboración del conocimiento como si ha contribuido a diversificar las actividades de docencia, las respuestas son en el mismo sentido, los profesores con más práctica más cooperativa en el aula, son los que más coinciden en que Internet ha favorecido estos aspectos.

En relación al *valor que se da a Internet* se mantiene la tendencia general en los que trabajan siempre o habitualmente en equipo, y también en los que, por el contrario, trabajan siempre individualmente, todo y que esta relación no es tan clara en aquellos que declaran trabajar individualmente pero en una posición más moderada.

Las decisiones en el proceso de aprendizaje

Ya se ha dicho que el profesorado reconoce mayoritariamente ser quien toma las decisiones en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este caso, tomando como base el análisis de quienes creen que *Internet ha cambiado la práctica*, la correlación se cumple en los siguientes términos: los profesores que hacen servir Internet son siempre más, cuanto más autónomas son las decisiones que fomentan en los alumnos en sus clases. A la vez que, los profesores que, habitualmente o siempre hacen participar a los alumnos en la toma de decisiones son también los que más se conectan, al contrario que quienes siempre toman las decisiones.

En referencia a *en qué ha cambiado*, todo y que, en nuestra muestra las cuestiones en referencia al trabajo en equipo, a la participación activa de los alumnos y en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje, las relaciones continúan siendo semejantes a las que hemos ido explicando en los epígrafes anteriores, en este caso las diferencias no son estadísticamente significativas al nivel de confianza que trabajamos (95%) y, por tanto, no las tomaremos en la misma consideración. En el aspecto de la organización de las actividades, sí que podemos hablar de significatividad y la correlación entre Internet como posibilitadora de la diversificación de las actividades y la práctica docente promotora de decisiones autónomas por parte de los alumnos se cumple.

¿Cuál es el *valor que se da a Internet*? A grandes rasgos, no cambia lo que ya hemos dicho hasta ahora en los otros aspectos de la práctica educativa estudiados. Las prácticas más cercanas a la autonomía de los estudiantes son las que se considera que Internet puede ser más útil a las clases.

La organización de actividades de aprendizaje

Centrándonos ahora en la organización de actividades de aprendizaje, antes hemos dicho que estas actividades estaban relativamente diversificadas, en función de si distinguíamos por etapa, edad, género, etc. Vemos ahora como interviene el hecho de si *Internet ha cambiado la manera de trabajar*. Podemos advertir como los que ejercen *siempre* una organización de las actividades más diversificada son más los que se conectan que los que no lo hacen. Y a la inversa, los que tienen *siempre* una práctica más rígida en este sentido son también los que no usan Internet en el aula. Pero, esto no sucede nada más en las posiciones extremas (que son también minoritarias). En las intermedias, la situación no es tan dispar.

¿*En qué ha cambiado*? En referencia a si ha mejorado el trabajo en equipo y la diversificación de la docencia parece que la relación se da como veníamos apuntando. En cambio, en relación a las preguntas de participación activa de los alumnos y autonomía en la toma de decisiones, hemos de decir que parecen independientes del ejercicio de una práctica diversificada en la organización de las actividades de aprendizaje y, por tanto, no podemos establecer relaciones.

Refiriéndonos ahora al *valor que se le da a Internet*, se observa claramente cómo los profesores con las prácticas con más actividades diversificadas consideran significativamente más que les es muy útil para sus clases. Pero con una excepción: una vez más, encontramos que los que siempre dicen organizar la docencia flexiblemente que, aunque un porcentaje significativo dice que le es muy útil (14,9%), un 13,2% dice que no cree que le pueda ser de utilidad. Como hemos aventurado antes, una posibilidad es pensar que, son profesionales con mucha seguridad e independencia en su práctica pero, es una cuestión que habría que profundizar. Por otra parte, desde el punto de vista de quienes

valoran como muy útil el uso de Internet se cumple que, cuanto más diversificada es su práctica, más consideran que la red les es muy útil en sus clases.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Práctica pedagógica

- En general podemos decir que en los centros educativos no universitarios de Catalunya, los profesores ejercen una docencia básicamente transmisiva a la que parece que le cuesta acercarse a lo que parece perfilarse como el ideal en las sociedades de la información: promover la elaboración de conocimiento por parte de los alumnos. Otro de los tópicos de lo que debería de ser la educación del siglo XXI son el trabajo cooperativo/colaborativo y la autonomía del estudiante. Pero se observa que todavía no acaba de estar demasiado presente en las aulas. En cambio, en el aspecto de la diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, los tipos de prácticas parecen estar más equilibradas en general y en buena parte de los centros tienen una considerable preocupación por este tema.
- Otras conclusiones importantes se refieren a las diferencias que hemos encontrado en relación a la práctica pedagógica tienen que ver con el género, al edad y las etapas educativas. Las mujeres parecen estar más próximas que los hombres a una práctica pedagógica flexible, de trabajo en equipo, y con mayor poder de decisión por parte de los alumnos. También parece que los jóvenes protagonizan más frecuentemente prácticas acordes en esta dirección. Por último, en relación a las etapas, hay diferencias claras que se explican aparentemente por la naturaleza de la enseñanza que se imparte encada una de ellas, destacando en primer lugar la primaria en todos los aspectos tratados y en segundo lugar los ciclos formativos (trabajo en equipo y autonomía).

Práctica pedagógica y uso de Internet

- Hay una relación directa entre los maestros que ejercen una práctica promotora de decisiones autónomas, de actividades diversificadas, elaboradora de conocimiento y de trabajo en equipo y la valoración positiva de Internet como herramienta para los procesos educativos. Asimismo esta relación también se da con la afirmación de que Internet ha contribuido a realizar cambios en la práctica.
- Si Internet es un instrumento que realmente facilita el tipo de práctica mencionado sería lógico pensar que quienes no apuestan por este tipo de práctica no utilicen un medio que la favorece. Aunque también hay profesores que ejercen un tipo de práctica contraria de la caracterizada y, sin embargo, sí valoran positivamente Internet y lo utilizan.
- De momento, y provisionalmente, nosotros concluiríamos que la práctica caracterizada como promotora de autonomía, cooperativa, elaboradora de conocimiento y diversificada, la valoración positiva de Internet y su integración en el aula se ayudan mutuamente. Tal vez sea porque Internet facilita las posibilidades de este tipo de práctica, así como esta práctica facilita el uso de Internet con finalidades educativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

BENIGER, James R. "The control revolution". En *Technological and economic origins of the information society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

CASTELLS, Manuel. *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels Vents, 2003.

CASTELLS, Manuel. *La era de la informació. Vol. 1. La societat red*. Madrid: Alianza, 2000 (2ª ed.). LÉVY, Pierre. "La nova relació amb el coneixement". En *Cibercultura. El segon diluvi?* Barcelona: Proa, 1998.

COLLELL, Xavier. *La empresa flexible. Estudio sociológico del impacto de la flexibilidad en el proceso de trabajo*. Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO, 1996.

HARGREAVES, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003.

MONEREO, C. i DURAN, D. *Entramados*. Barcelona: Edebé. 2002.

MONEREO, Carles i POZO, Juan I. “La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos”. En *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona, Editorial Síntesis, 2000.

OCDE. *Knowdlege management in the learning society*. París: OCDE.

SIGALÉS, C. i MOMINÓ, J. M. *L'escola a la societat xarxa: Internet en l'àmbit educatiu no universitari*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2004. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pic3.html>

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado