

LETRAMENTOS E MÍDIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

LITERACIDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

LITERACIES AND MEDIA IN CONTINUOUS TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS

Dulce Márcia CRUZ¹

RESUMO: Esta pesquisa buscou identificar como o perfil midiático do professor que usa mídias digitais e o ambiente Moodle numa universidade do sul do país pode ser alterado a partir da oferta de disciplinas de formação continuada. O referencial teórico teve como base a formação docente reflexiva e os estudos sobre letramentos. A pesquisa qualitativa levantou dados iniciais e finais do perfil midiático de 218 docentes iniciantes em dois cursos ministrados no intervalo de três anos, e identificou os fatores que são considerados pelos professores para adotar ou refutar as mídias e o Moodle em suas práticas didáticas. O perfil midiático que apareceu na pesquisa é o de profissionais abertos às inovações, com confiança e disposição e que incorporaram novas maneiras de ensinar com as mídias a partir dos cursos. No entanto, lhes falta apoio institucional que considere o trabalho extra que implica a inclusão das mídias e condições propícias e desafiantes para ampliação dos seus letramentos em práticas pedagógicas significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias. Letramentos. Formação continuada.

RESUMEN: *Esta investigación buscó identificar cómo el perfil mediático del profesor que usa medios digitales y el ambiente Moodle en una universidad del sur del país puede ser alterado a partir de la oferta de asignaturas de formación continuada. El referencial teórico tuvo como base la formación docente reflexiva y los estudios sobre literacidad. La investigación cualitativa levantó datos iniciales y finales del perfil mediático de los cursos impartidos para 218 docentes iniciantes en dos cursos, con intervalo de tres años, e identificó los factores que son considerados por los profesores para adoptar o refutar los medios y el Moodle en sus prácticas didácticas. El perfil mediático que apareció en la investigación es el de profesionales abiertos a las innovaciones, con confianza y disposición y que incorporaron nuevas maneras de enseñar con los medios a partir de los cursos. Sin embargo, les falta apoyo institucional que considere el trabajo extra que implica la inclusión de los medios y condiciones propicias y desafiantes para ampliar su literacidad mediática en prácticas pedagógicas significativas.*

PALABRAS CLAVES: *Medios. Literacidad. Educación continuada.*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctora. Profesora Asociada del Departamento de Metodología de Enseñanza y del Programa de Posgrado en Educación. Líder del grupo de investigación EDUMÍDIA – Educação, Comunicação e Mídias. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7055-0137>. Correo: dulce.marcia@gmail.com

ABSTRACT: *This research aimed to identify how the media profile of the teacher using digital media and the Moodle environment in a university in the south of the country can be altered from the offer of continuing education subjects. The theoretical reference was based on reflexive teacher training and studies on literacies. The qualitative research raised initial and final data of the media profile of the courses taught to 218 beginning teachers in two courses, with interval of three years, and identified the factors that are considered by the teachers to adopt or refuse the media and Moodle in their didactic practices. The media profile that appeared in the survey is that of professionals who are open to innovation, with confidence and willingness, and who have incorporated new ways of teaching with the media from the courses. However, they lack institutional support that considers the extra work that implies the inclusion of appropriate and challenging media and conditions to expand their literacy in meaningful pedagogical practices.*

KEYWORDS: *Media. Literacies. Continuing education.*

Introducción

Este texto describe parte de una investigación que buscó estudiar si es posible ampliar las literacidades de profesores de una universidad pública brasileña a través de la formación para los medios. El objetivo de la investigación fue ofrecer de modo sistemático carreras de formación docente continua, en servicio, teniendo en cuenta desarrollar una metodología que permitiera captar la reflexión en grupo y colaborativa de los profesores universitarios sobre la apropiación de las prácticas y lenguaje de la cultura digital (CRUZ, 2015). Este objetivo se justifica en la afirmación de Kenski (2015, p. 12) de que “la urgencia de propuestas innovadoras para la formación de calidad necesita ser prioritaria para la actualización didáctica digital de los profesores que actúan en los cursos superiores”.

Esta investigación se inserta en un contexto mundial en que las tecnologías digitales y sus lógicas invaden los espacios privados y públicos, reconfigurando tiempos y espacios, especialmente la relación con el conocimiento, sus modos de acceso, producción y difusión (BUCKINGHAM, 2010). En el espacio escolar, el papel de la mediación pedagógica es entendido como la actitud y el comportamiento del profesor al presentar y tratar el contenido o tema, teniendo en cuenta ayudar al aprendiz a lidiar con las informaciones hasta producir conocimiento que lo ayude a comprender e incluso a interferir en su realidad, intentando traer sentido a la educación, tanto para docentes como para estudiantes (CRUZ, prelo; CRUZ, 2013).

La mediación pedagógica (CRUZ, prelo; CRUZ, 2015) tiene en cuenta emancipar al alumno a partir de estrategias y técnicas planeadas, de modo a ponerlo en el enfoque, o sea, priorizando los objetivos de aprendizaje y no los de enseñanza. Presupone una alteración en la

actitud del profesor, de su posición segura de comunicador y trasmisor que todo sabe, para el papel de orientación, de consultor, de facilitador y colaborador, que busca dinamizar el aprendizaje del alumno, trabajando en equipo junto con él, poniendo el mayor peso en su responsabilidad por el proceso de aprendizaje. En términos prácticos, esta nueva actitud y comportamiento van implicar en la alteración del uso de las tecnologías que ya no podrán privilegiar las clases expositivas y los recursos audiovisuales direccionados a llevar a cabo qué los alumnos aprendan, de forma variada y adecuada. Tales técnicas necesitarán ser coherentes con los nuevos papeles de fortalecimiento del alumno, de incentivo a su participación e interacción entre pares, favoreciendo todas las actividades que privilegien la producción del conocimiento, colaborativo y en equipo, de manera variada, para responder ritmos y formas de aprendizaje (ROJO, 2012).

En este aprendizaje, la formación docente necesita ocurrir como una apropiación de las prácticas y lenguajes de la cultura digital en los niveles técnico, práctico y crítico, en el sentido que les da Zeichner (1993). En el nivel técnico hay una aplicación del conocimiento educación de forma eficiente y efectiva. Se verifica qué hace el profesor en aula de clase y cómo lo hace. En el nivel práctico se llevan en cuenta los objetivos de la enseñanza/aprendizaje y sus resultados. Finalmente, el nivel crítico abarca la reflexión técnica y la práctica, considerando el contexto social que afecta la enseñanza, por ejemplo, cuestiones políticas y culturales. Desde esta perspectiva de formación, el enfoque cambia de lo qué hace y cómo hace el profesor, para por qué se lo hace en aula de clase. Para Zeichner, la reflexión crítica puede hacer que los profesores comprendan la enseñanza/aprendizaje. Así, se puede percibir que Zeichner entiende la reflexión como práctica social y política. Para Pimenta (2009, p. 31), “esta perspectiva presenta un nuevo paradigma sobre formación docente y sus implicaciones sobre la formación docente.” Pimenta afirma que “desarrollar investigaciones en esta tendencia implica posiciones político-educacionales que apuestan en los profesionales como práctica social” (2009, p. 31).

Para abordar estos desafíos, el objetivo de la educación en medios según Buckingham (2010), no es desarrollar habilidades técnicas, ni promover solo la autoexpresión, sino estimular una comprensión más sistemática de cómo funcionan los medios y, a partir de ahí, promover formas más reflexivas sobre su uso, desafiando el uso instrumental de la tecnología como un apoyo pedagógico transparente y neutral.

La cuestión que surge en la formación del profesor de medios en estas nuevas condiciones es que, al contrario de lo que se pensaba en relación con las tecnologías de la comunicación y la educación, en la sociedad de redes, los medios digitales son mucho más

complejos, involucrando la lectura y escritura de géneros no solo textuales, sino multimodales, lo que implica nuevas literacidades (ROJO, 2012). Según Lemke (2010), las literacidades son siempre sociales, resultados de nuestra participación en las relaciones en sociedad con significados históricamente desarrollados y atribuidos a partir de una construcción en red. Si las prácticas sociales moldean y transforman los medios y sus lenguajes posibles, en un proceso recíproco y múltiple, se pueden entenderlas como multiliteracidades: interactivas, colaborativas, que cuestionan y cambian las relaciones de poder, especialmente las de autoría, y “son híbridos, fronterizos, mestizos (de lenguajes, modos, medios y culturas)” (ROJO, 2012, p. 23). Por su calidad trasgresora, las multiliteracidades piden una nueva ética y muchas estéticas que componen las literacidades críticas (ROJO, 2012).

Esta introducción problematiza las dificultades de los profesores, especialmente los universitarios, de letrarse para las prácticas mediáticas de la cultura digital. Como las universidades son más rápidamente afectadas por las innovaciones tecnológicas, sus profesores se han enfrentado a la necesidad de incluir estas nuevas literacidades en sus prácticas diarias, sin ninguna capacitación dirigida a eso. La adopción de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza presencial a partir del final de la década de 1990, por ejemplo, hace de algunas universidades brasileñas un espacio de conflicto (KENSKI, 2015). Por un lado, se aceleró la creación de rutinas administrativas y de gestión de enseñanza conducidas por una creciente digitalización de los procesos y usos de plataformas en línea, llevando tanto a la visualización y ubicuidad del ejercicio profesional como a una elevación de la carga de trabajo afuera del expediente académico. Por otro lado, con la popularización de la cultura digital en las prácticas diarias, creció la demanda por una ampliación del conocimiento en la sociedad de modo general sobre cómo utilizar los medios digitales en la educación, basadas en una presencia cada vez más expresiva de estas en la vida de profesores y estudiantes (KENSKI, 2015).

En este sentido, la justificativa principal para la realización de esta investigación era que la adopción del Moodle, apalancada por los cursos de educación a distancia creados por la Universidade Aberta do Brasil (UAB), plantearía desafíos para la enseñanza presencial, implicando en un proceso de innovación (ROGERS, 1983) no solo con potencial para modificar rutinas, prácticas y estructuras que no habían sido creadas para abarcar las características y demandas de la modalidad semipresencial, sino, principalmente, para cambiar la cultura docente de la enseñanza presencial.

A partir de esta problemática, este proyecto tuvo por objetivo investigar cómo profesores universitarios iniciantes de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se

apropriaban y percibían los cambios que ocurrían en sus prácticas pedagógicas como consecuencia de la formación continua para los medios digitales y para la plataforma Moodle, en la enseñanza presencial (CRUZ, 2015). La parte de la investigación cualitativa descrita en este artículo levantó datos iniciales y finales del perfil mediático de 2018 docentes, identificando los factores por ellos considerados para la adopción con lo aprendido en la formación continua, realizada de forma innovadora de modo híbrido, con grupo presenciales y a distancia.

Desarrollo

Para estudiar la formación docente para los medios en la institución se elaboró dos frentes de recolecta: 1) los talleres direccionados al aprendizaje del ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje; y 2) la oferta de una asignatura de formación para los medios durante la investigación, en dos ediciones (en 2011-2: Lenguaje audiovisual en la educación presencial y a distancia; en 2014-2: El Uso de Medios Digitales en la Práctica Docente), cuyos resultados describiremos aquí.

La oferta de las asignaturas ocurrió dentro del PROFOR, una instancia de formación continua relacionada al Rectorado de la UFSC para capacitación de nuevos profesores en práctica probatoria, y permitió crear algunas situaciones de aprendizaje y verificación de las literacidades, así como de los procesos de adopción percibidos por los docentes. Se aplicó cuestionarios de levantamiento de perfil que tenían función de verificar la literacidad de los profesores y su disponibilidad para el aprendizaje del uso de los medios en la educación. En el final de cada asignatura, se aplicó cuestionarios teniendo en mente no solo evaluar la oferta, sino también la percepción de qué se aprendió y, si posible, de qué había sido incorporado por la formación en prácticas de aula de clase con los medios. Se elaboró y aplicó los cuestionarios en línea. En 2011, a través del LimeSurvey y, en 2014, con los formularios de Google. Estos cuestionarios permitieron el relleno en línea y tuvieron su tabulación facilitada por los mecanismos de los propios programas.

Literacidades y uso de los medios por los profesores participantes de la asignatura de 2011-2 – Lenguaje audiovisual en la educación presencial y a distancia

La asignatura “Lenguaje audiovisual en la educación presencial y a distancia” fue ofrecida en el segundo semestre de 2011, y su malla abordaba los siguientes temas, con enfoque en el aprendizaje, lenguajes y producción de material didáctico para los medios:

Nuevos paradigmas del conocimiento y su relación con el proceso enseñanza/aprendizaje: el papel del profesor frente a las tecnologías de comunicación e información. Características fundamentales del lenguaje audiovisual e hipermediática. Descripción de los medios, sus características, limitaciones y posibilidades en el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Procesos de producción del lenguaje audiovisual e hipermediático en la educación presencial y a distancia.

Los dos grupos de la asignatura de 2011 serán aquí nombrados como ‘P’, formada por 40 profesores matriculados de la oferta presencial, y ‘D’, por los 22 matriculados para el curso a distancia, total de 62. Se aplicó un cuestionario inicial, en línea, para elaborar un perfil y saber de sus expectativas con relación a la asignatura. En el grupo P fueron 40 alumnos matriculados, de los cuales 25 contestaron el cuestionario, y en el grupo D, de los 22 alumnos matriculados, 19 contestaron al cuestionario. El perfil mostró que la clase en el aula presencial era más heterogénea, con un grupo grande con ocho a 15 años de experiencia, mientras que en la clase a distancia la mayoría estaba más o menos equilibrada, en el rango de hasta ocho años de enseñanza.

En dos preguntas abiertas, se les pidió a los profesores que citaran libremente las ventajas y desventajas que percibían al usar los medios en el aula. En la primera pregunta, no hubo distinción significativa en las percepciones de los dos grupos. Las ventajas más citadas fueron la comunicación y la dinámica, seguidas de agilidad, mayores posibilidades, interactividad, facilidad, así como dinamismo, creatividad, actualización, diferentes propuestas de aprendizaje, articulación y ayuda en el aprendizaje.

En las respuestas sobre la percepción de las desventajas de usar los medios en el aula, se destacó el tema del tiempo de preparación, que tuvo un gran impacto, mostrando su importancia como una limitación en la adopción por parte de los profesores. No hubo mayor predominio entre las otras palabras mencionadas. La palabra “falta” era recurrente y esta noción también puede asociarse con referencias a condiciones de trabajo, infraestructura, formación o información, tanto por razones técnicas (equipamientos, tecnologías) como por razones personales (dificultades, uso, conocimiento, complejidad) o incluso cultural (lenguaje de los medios, interés de los alumnos).

A partir de las respuestas, la mayoría de los profesores entendieron que los medios en el aula dinamizan y agilizan el proceso de aprendizaje, que es una forma diferente y actualizada de enseñanza y que favorecen la comunicación entre profesores, alumnos y contenido didáctico. La principal desventaja era el tiempo necesario para preparar los medios con los contenidos de la clase o la investigación de materiales de medios listos para ser

utilizados. Además de la inseguridad del maestro con respecto a la infraestructura ofrecida en el aula por las instituciones, muchos se declararon no aptos para tal integración. Sin embargo, aunque con estas desventajas, para la pregunta “En su opinión, ¿los medios (técnicas e idiomas) son compatibles o no con sus prácticas, experiencias y necesidades como profesor/a?”, el grupo P contestó 96% que sí y el grupo D, 84%.

Cuando se les preguntó sobre las dificultades en el uso de los medios en sus clases y cómo estaban resolviendo estos problemas, muchos respondieron que no tenían ningún problema. Entre los que respondieron afirmativamente e informaron cómo intentan resolver, las preguntas y soluciones fueron variadas. Las respuestas mostraron una gran preocupación con la aceptación de los alumnos, mientras que solo un maestro afirmó que solicita la ayuda de colegas para aclarar dudas. Sin embargo, en la pregunta siguiente sobre la importancia dada al intercambio de experiencia con otros colegas docentes para el desarrollo de habilidades en el uso de los medios en la educación, las palabras más citadas fueron *intercambio de experiencias, importante y fundamental*. Sin que hubiera una más citada, algunas palabras que describen estas percepciones pueden ser resaltadas: *autodidactas, compartimiento, colaboración, información* y algunas expresiones como *solicitar la ayuda de colegas, intercambiar ideas*.

Con respecto al papel de la formación en el proceso de adopción, solo una respuesta fue negativa con respecto a la importancia de la formación docente para el desarrollo de habilidades en el uso de los medios en la educación. Las respuestas positivas citaron el hecho de que permite una mejora en la clase y que hay una necesidad de más práctica y menos teoría.

La siguiente pregunta buscaba la percepción de los docentes sobre su literacidad mediática: “¿en qué etapa de adopción de los medios en educación usted se encuentra?” Tanto en el grupo presencial como en la clase a distancia, el grupo más grande de profesores fue el que consideró tener experiencia debido a intentos frecuentes. Sin embargo, en el grupo a distancia, los profesores que afirmaron estar en la etapa de los “contactos iniciales” o de tener “interés, pero todavía no ser usuario”, era mayor que en el grupo presencial. Por el perfil levantado, el grupo a distancia era más joven y tenía menos experiencia en la docencia en la enseñanza superior, lo que puede haber pesado como parámetro para las respuestas.

Como era un cuestionario sobre expectativa y necesidades de formación para los medios, se presentó una lista de cuáles programas o herramientas a los profesores les gustaría aprender. En el grupo presencial hubo una distribución de cerca de 30% de respuestas para Powerpoint, videos de Youtube, ejercicios en-línea y ambiente virtual. En el grupo a

distancia, el Powerpoint todavía era novedad, pero conocer el ambiente virtual fue la opción más citada (63%). Esa carencia de información quedó más clara cuando las herramientas eran del Moodle, el ambiente virtual adoptado por la institución en la educación presencial y a distancia. En el grupo presencial, la herramienta notas fue la más citada (33%), mientras que en el grupo a distancia, muchas presentaron tajadas mayores de 30%, siendo que 68% tenía interés en conocer la herramienta Tareas y 57% la Encuesta. Una hipótesis para el bajo porcentaje de las respuestas en el grupo presencial y el inverso en los *campi* puede estar en el hecho de los docentes del campus central haber tenido ofertas de talleres de Moodle, mientras para los docentes a distancia eso hasta aquél momento no había ocurrido.

Finalizada la asignatura, se envió a los profesores un cuestionario de evaluación para verificar si habían utilizado los medios presentados en la formación en sus clases a lo largo del semestre. No hubo respuestas para la opción “utilicé y no me gustó”. Los mayores índices de rechazo señalados por la respuesta “no utilicé” fueron para la herramienta Hot Potatoes (P=80% y D=76%) y para la de creación de Avatares (P=65% e D=71%). En la respuesta “utilicé y no tengo comentarios”, los mayores índices quedaron para PowerPoint, Fórum de Discusión y Tareas. Para la afirmación “Utilicé y fue bueno”, el grupo presencial citó Investigaciones en múltiples herramientas de Google (50%), PowerPoint (42%), Youtube y Video (30%), mientras los profesores del grupo a distancia utilizaron el Fórum de Discusión (47%) y las Tareas (41%), ambas del Moodle. En la afirmación “utilicé y fue muy bueno”, los profesores citaron igualmente en el rango de los 30% el PowerPoint, video y Youtube, mientras la herramienta Tareas fue más citada por el grupo presencial (43%).

En general, las respuestas señalaron que los profesores de algún modo aplicaron lo que se mostró durante la asignatura y quedaron satisfechos con los testes, pues no rechazaron ningún medio experimentado, ya que no hubo respuestas para la opción “utilicé y no me gustó”. Los datos señalan que las características ventaja relativa y compatibilidad (ROGERS, 1983), pesaron en favor de las Investigaciones en múltiples herramientas de Google; del video, del PowerPoint y de las Tareas; la ventaja de la comunicación para el Fórum de discusión (muy utilizado en la asignatura dentro del Moodle), mientras la complejidad y nivel de experimentación pudo haber pesado contra las herramientas Hot Potatoes y creación de Avatares.

En las cuestiones direccionadas a evaluar la asignatura y cuanto ella colaboró para una mayor comprensión de los medios, la tabla muestra las respuestas positivas de los profesores referentes a la opción “estoy de acuerdo con la declaración”.

Tabla 1 - Evaluación de la asignatura para percepción sobre los medios

	Presencial	Distancia
Percibí más ventajas en el uso de los medios en la educación	87%	83%
Percibí con mayor claridad las limitaciones del uso de los medios en la educación	73%	71%
Percibí las posibilidades de soluciones sobre las limitaciones de los medios	81%	71%
Mi familiaridad y facilidad del uso con los medios en la educación aumentaron	70%	83%
Mi interés por utilizar medios en la educación aumentó	87%	82%

Fuente: datos de la investigación (2015)

Por las respuestas, los profesores que hicieron el curso demostraron haber ampliado su comprensión sobre los medios en la educación y su familiaridad e interés por empezar a utilizarlos en sus prácticas docentes. Estos datos basaron la asignatura ofrecida en 2014, actualizada para incluir los nuevos medios que estaban empezando a incorporarse en la vida personal, tanto de los profesores, como de los alumnos, tales como smartphones y tabletas.

Literacidad y uso de los medios por los profesores participantes de la asignatura de 2014-2 – El Uso de Medios Digitales en la Práctica Docente

En el final de segundo semestre de 2014 fue ofrecida la asignatura: “El uso de los Medios Digitales en la Práctica Docente” para los nuevos profesores de la UFSC, de modo presencial y a distancia, con cinco grupos, para 156 profesores apenas-concursados, actuantes en todos los cuatro *campi* de la universidad. Como había 378 profesores efectivos de la universidad en período probatorio, estos grupos representaron cerca de 40% de la demanda por formación atendida de una vez.

De los grupos del curso ofrecidos dentro del Moodle, uno era semipresencial, con clases quincenales presenciales, y las demás a la distancia, impartidas totalmente desde el ambiente virtual y por encuentros por *hangout* (el chat que permite imagen y son con una video llamada del Google+). Cabe señalar que la profesora impartió la asignatura sin apoyo de monitoria o tutoría y que 140 profesores lograron la certificación de conclusión, obtenido por la participación en 75% de las actividades propuestas. Estos números demostraron por sí mismos el interés y la dedicación de los docentes con el compromiso del curso.

Con relación a la anterior, la malla de 2014 tenía una actualización para medios digitales e incluía los alumnos y la noción de prácticas docente: Nuevos paradigmas del conocimiento y desafíos para una nueva práctica educacional. Medios y Educación:

Comunicación, Lenguajes y Aprendizaje. Los nuevos papeles del profesor y de los alumnos frente a los medios digitales. El uso de Medios Digitales en prácticas docentes. El desarrollo de actividades de aprendizaje con el uso de medios digitales.

En el inicio de la asignatura, del mismo modo que en 2011, se les pidió a los profesores que llenasen un cuestionario en línea para reconocer su perfil mediático. A lo largo del mes de septiembre de 2014, 159 profesores respondieron el cuestionario. De estos, 78% ya habían utilizado el Moodle en la enseñanza presencial, pero aun así, 66% consideraban que no tenían experiencia en la docencia en línea. Por el perfil general, con relación al uso de los medios, los profesores se mostraron confiables, optimistas, abiertos a nuevas ideas, seguros y dispuestos a rever y revisar su modo de enseñar, como se puede ver en la Tabla 2. La curva de adopción (ROGERS, 1983) trasparece, pues los innovadores (33%) son los primeros a experimentar, mientras que 57% solo experimenta después de otros utilizar con suceso.

Tabla 2 - Percepción sobre perfil mediático

Afirmación sobre utilización de los medios	Concordancia
¿Se siente seguro acerca de la creciente inclusión de los medios digitales en la educación y su capacidad de adaptarse para usarlos de manera efectiva?	82%
Yo suelo probar una nueva tecnología, después de haber visto a otros usarla con éxito.	57%
Normalmente, soy uno de los primeros entre mis pares en probar una nueva tecnología.	33%
Tengo confianza en el uso de los medios digitales en mi práctica docente.	70%
Me sentiría cómodo enseñando una disciplina híbrida o semi-presencial que incluye componentes tanto en línea como cara a cara.	50%
Me sentiría cómodo enseñando una disciplina completamente en línea.	25%
En general, estoy seguro de que puedo enseñar de manera efectiva.	85%
Tengo confianza en probar nuevos enfoques de enseñanza.	90%
Tengo un plan claro cuando voy a enseñar.	84%
Incluso si algo sale mal en mi práctica docente, puedo superar los desafíos.	90%
Yo suelo pedir ayuda y apoyo en términos de mi enseñanza, cuando la necesito.	82%
Estoy dispuesto a rever y revisar el contenido y las prácticas de enseñanza en mis asignaturas.	94%
Tengo confianza en rever y revisar las actividades de aprendizaje en mis asignaturas.	90%

Fuente: datos de la investigación (2015)

Se podría discutir mucho los resultados mostrados en la Tabla 2, pero llama la atención que la idea de confianza presentada a los profesores aparece de forma positiva, la mayoría con índices superiores a 80%. Los únicos puntos debajo de esta autoconfianza estaban en la evaluación cuanto al propio perfil de no ser un innovador (33%), pero esperar

que otros testes (57%). Solo los nuevos modelos de asignatura híbrida (50%) o totalmente en línea (25%) abalaban la seguridad basada en las prácticas presenciales.

Este optimismo apareció también en las opciones más señaladas para los beneficios que el uso de los medios digitales en la práctica docente podría traer para los profesores y alumnos: “El acceso a una gama mayor de recursos” (83%), “Aumentar la comunicación entre los estudiantes, entre los colegas de un grupo” (73%), “Favorecer la enseñanza y el acompañamiento de los resultados del aprendizaje” (72%) y “Ofrecer soporte para el aprendizaje 24 por horas diarias, toda la semana (58%)”.

Sin embargo, con relación a la práctica docente con los medios, las respuestas mostraron que las opciones no eran muchas y el repertorio mediático estaba basado en un pequeño menú. Mitad de los profesores ya había publicado documentos en el Moodle y utilizaba videos de Youtube en el aula de clase mensualmente (20%), semanalmente (20%) o diario (10%). Sin embargo, 40% nunca había utilizado el Fórum para cuestiones y 60% para debate, 77% nunca había utilizado el Chat, 89% no utilizaban wiki, blog o glosario (84%), o juegos electrónicos (86%) o medios sociales (66%), entre las herramientas o programas menos conocidos citados en el cuestionario.

Este descompaso entre el optimismo demostrado en la Tabla 2 y la apertura para nuevas experiencias y poca variedad de herramientas en la práctica pedagógica puede estar relacionada a la consciencia de sus literacidades, parciales y en constante cambio. Tanto es que, al responder cómo clasificaban la habilidad y la eficacia personales en el uso de herramientas indicadas arriba en la propia práctica docente, los profesores se mostraron menos optimistas: 35% pobre, 33% media, 31% buena. Por otro lado, al responder sobre habilidades específicas, la confianza inicial se mostró otra vez: 86% no tenía ninguna dificultad en usar un buscador para la investigación; escribir utilizando un editor de texto o enviar correo (94%), preparar presentaciones o diapositivas utilizando un editor de presentaciones (85%); participar de fóruns de discusión en línea (68%); bajar e instalar softwares, programas de computadora o usar hoja de cálculo (56%). La habilidad para utilizar las herramientas del Moodle también era percibida como alta: poca (44%) o ninguna (18%) dificultad.

Estos datos mostraron que algunas herramientas y lenguajes ya estaban incorporadas, principalmente la producción de texto o la de visualización de videos, pero todavía faltaban otras experiencias, especialmente a las direccionas al son y al imagen. Las diferencias en la literacidad aparecieron cuando 33% señalaron “Nunca realicé esta actividad” para crear o actualizar blogs y páginas en el Internet y 20% para editar en aplicaciones multimedia, de son

e imagen. Esta última cuestión mostró una división fuerte entre los profesores, pues 55% señalaron poca (26%) o ninguna dificultad (29%).

En el final de la asignatura, en diciembre de 2014, se les pidió a los profesores que evaluaran las actividades, las herramientas presentadas y cuanto habían aprendido y aplicado en las prácticas docentes todavía en el mismo semestre. Aunque 140 habían logrado la certificación de conclusión por haber logrado la frecuencia necesaria, respondieron al cuestionario en línea solo 91 profesores, lo que puede estar relacionado a las dificultades comunes al final del semestre para la actividad docente.

Cuando preguntados si se sentían con más confianza frente a la creciente inclusión de los medios digitales en la educación, y su capacidad de adaptarse y usarlas de forma eficaz en su aula de clase, 79% estuvo acorde. Con relación a los retos que seguían a considerar como impedimento para la adopción o desarrollo de prácticas didácticas con uso de medios digitales, hubo una diversidad de respuestas. La restricción más citada (56%) fue el tiempo, mostrando un panorama de exceso de trabajo, el exceso de alumnos por grupo (40%), la falta de interés de los alumnos (33%) y encontrar o aplicar apropiadamente el contenido o recurso en línea (30%). Llama la atención que entre las opciones menos citadas estaban el acceso y su capacidad de uso (14%), la falta de conocimiento sobre las posibilidades de uso (16%), la relevancia de la enseñanza en línea para su práctica (13%) y no saber cuáles las tareas de aprendizaje son las más adecuadas para un abordaje en línea (11%). De este modo, los profesores consideraron como impedimentos importantes otras cuestiones del cotidiano docente, minimizando su propia falta de conocimiento o de disponibilidad para uso.

En la pregunta de disertación sobre cuáles medios digitales habían utilizado (o pretendían utilizar) en aula de clase, hubo una cantidad significativa de respuestas y la citación de muchas opciones, algunas asociadas al que habían utilizado en la asignatura, como el *hangout* y *webinar*. Las palabras más citadas muestran los muchos medios y términos nuevos citados en las respuestas: además del Moodle y videos, se mostraron junto con “compartimiento” y “curaduría” algunas herramientas distintas. En la misma incidencia, los nombres que aparecieron fueron: Prezi, Moovly, Mendeley, Stoop, Chat, Dropbox, Scholar, Blogger, Scoop, Slideshare, Hangout, Creative Commons, Share, Skype. Esta lista sirve como un indicio de las experiencias innovadoras que los profesores estaban utilizando o por lo menos considerando como posibilidad de utilizar en sus prácticas a partir de la asignatura. Estas respuestas coinciden con el testimonio de la profesora titular del curso durante las clases. Según ella, a cada clase los profesores traían ejemplos o comentaban sobre las experiencias que estaban haciendo en sus prácticas. Sin embargo, a pesar de positivos, estos

datos no permiten afirmar cómo la formación alteró las literacidades y la dinámica de las clases de los profesores que estudiaron en el curso.

Consideraciones finales

El objetivo general de esta investigación fue identificar el perfil mediático de los profesores universitarios y cómo la formación continua logró alterar sus literacidades a partir de dos ofertas de asignaturas. La investigación identificó los factores considerados por los profesores para adoptar o rechazar los medios y el Moodle en sus prácticas didácticas. Los principales factores positivos fueron: la existencia de iniciativas personales y la consciencia de que los medios agregan valor al proceso educacional. Entre los negativos, la ‘falta’ apareció como la palabra generadora: falta de conocimiento de las posibilidades didácticas de tales recursos, de ofertas de cursos específicos más personalizados a sus demandas, de apoyo institucional con equipos permanentes de orientación para el trabajo extra que genera y que no es considerado en la carga horaria remunerada. Los docentes se mostraron más mediáticos en la vida personal y en las cuestiones administrativas que en la práctica pedagógica, por tener buen conocimiento de los recursos digitales disponibles en la web, pero saber poco de los recursos específicos del Moodle, pues la expresiva mayoría hacia uso solo de las tres herramientas básicas: archivos (repositorio), entrega de tareas y fórum de discusión.

La investigación mostró también una diferencia entre los dos grupos investigados. Los docentes de 2014 mostraron tener más confianza y disposición en experimentar nuevas herramientas y lenguajes que los de 2011, lo que denota una mayor presencia de los medios digitales en sus cotidianos. Los datos levantados en los perfiles y en las evaluaciones de las asignaturas en dos momentos diferentes evidenció el proceso de cambio de un profesor no más resistente, ajeno a experimentaciones y a nuevas maneras de enseñar y realizar su práctica pedagógica y mediática, tradicional y cerrada en su rutina. El profesor que apareció en transición en las dos investigaciones está abierto a las innovaciones, tiene confianza y disposición para aprender nuevas maneras de enseñar con los medios. La conclusión importante es la de que, a pesar de ellos haber señalado muchas faltas que les son ajenas, la más relevante es la del apoyo institucional que considere no solo el trabajo extra que representa la inclusión de los medios pero que, principalmente ofrezca cursos diferenciados, con equipo de orientación permanente y de fácil acceso, condiciones propicias para la ampliación de las literacidades de los profesores para que sean desafiados y reciban informaciones útiles en prácticas pedagógicas significativas. Infelizmente, esta todavía es la mayor falta de formación docente para los medios ejemplificada por el caso estudiado.

AGRADECIMIENTOS: Agradecemos a CNPq por la Beca Productividad (PQ) que permitió la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica. *In:* MILL, Daniel. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia**. 1a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p. 387-390.

CRUZ, D. M. Letramento midiático na educação a distância. *In:* FIDALGO, F. S. R. *et al.* (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. 1ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, v. 1, p. 85-93, 2013.

CRUZ, D. M. **O professor midiático no ensino superior: Inovação, linguagens e formação (práticas e reflexões)**. (Relatório de Pesquisa). CNPq, 58p, 2015.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação Real**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set/dez, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/bhr6oE>. Acesso em: 19 ago. 2017.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *In:* **Revista Diálogo**. v. 15, n. 45, Curitiba, 2015.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. New York: the Free Press, 1983.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educação, 1993.

Cómo citar este artículo:

CRUZ, Dulce Márcia. Letramentos e mídias na formação continuada de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2175-2188, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10954>

Fecha de Remisión: 24/05/2018

Revisiones requeridas: 15/08/2018

Aprobado el: 20/11/2018

Publicado el: 01/09/2019