

EDITORIAL

LA EDUCACIÓN FRENTE AL ESPEJO: LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA

Miguel Calvillo Jurado

Asesor provincial de Educación Permanente
Centro del Profesorado de Córdoba
miguelcalvillo@cepcordoba.org

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2021). La educación frente al espejo: la transformación digital educativa. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

La transformación digital está de moda y no sólo en educación, se habla de transformación digital empresarial (la primigenia) en todas sus variantes, agrícola, industrial, aseguradora... e incluso de la transformación digital de la religión. El concepto tiene su origen en un artículo de Westerman de 2011 (Leceta, 2019) en el que destacan la transformación digital (empresarial) como una superación del simple concepto de digitalización ya que no se trata simplemente de convertir en digital lo analógico sino de mejorar el rendimiento y el alcance de las empresas consiguiendo en el entorno digital una relación no sólo más favorable para una nueva era sino más rentable. De hecho, se comprueba que las empresas no aumentan sus beneficios simplemente por digitalizar los procesos, sino que deben innovar y comprometerse con ese proceso para exprimir sus posibilidades. Por eso Leceta (2019) señala la digitalización como un cambio indispensable pero no suficiente para la transformación digital que debe ser en realidad una innovación notablemente creativa.

En el sentido educativo, pues, la transformación digital supondría no una simple digitalización sino una mejora de los rendimientos educativos con los nuevos servicios y procesos que la innovación permite en el entorno digital.

La digitalización había comenzado mucho antes de la llegada de la pandemia del sars-cov-2, sin embargo, la transformación digital educativa se encontraba aún en mantillas y sólo ha comenzado ahora a valorar el alcance real que debe lograr y la gran distancia que aún le queda por recorrer. Un descubrimiento que era anunciado ya hace tiempo por muchos, ahora se ponía crudamente de manifiesto y de repente. Comúnmente se afirma que la pandemia ha hecho evolucionar de golpe la digitalización en muchos ámbitos de la sociedad, sin embargo, la pandemia más que hacer avanzar a la educación en todo el mundo, la ha puesto frente al espejo para que se reconozca definitivamente, como ha ocurrido con otros servicios, como la medicina, y sea consciente de su estado y necesidades.

En ese sentido, la educación en Andalucía poseía una larga experiencia en digitalización, especialmente en lo tocante a la gestión con la aplicación Séneca -unos de los sistemas de gestión educativa más potentes del mundo- y sus facilidades diversas tanto de gestión pura como de programación, documentación y comunicación. Por el contrario, los aspectos didácticos y pedagógicos y sus instrumentos no habían avanzado en digitalización tanto como la gestión. Y ello a pesar de múltiples planes desde los centros TIC y Dig a la escuela 2.0 y más recientemente el programa Prodig que es en realidad la semilla de lo que después por imperiosa necesidad se ha convertido en obligación o demanda de todos los centros coincidiendo con las perspectivas ya anunciadas por la Junta de Andalucía antes de la pandemia en este sentido.

Moodle centros (la posibilidad de gestionar el aprendizaje en este LMS) ya estaba disponible antes de que la pandemia lo hiciera indispensable para todos los centros. Y los ofrecimientos de otras dos plataformas cooficiales como Microsoft team o Gsuite, eran propuestas que también estaban en trance de oferta igualmente con anterioridad. La pandemia ha acelerado su difusión y adopción por parte de los centros escolares en un escenario ya preparado.

Esta digitalización a partir de LMS con ser un avance, supone una digitalización de los espacios y los tiempos que pone de manifiesto lo limitado de sus aportaciones. Los centros encuentran en estas plataformas las aulas y libros que se corresponden con el edificio físico del colegio. En principio es solo un cambio de entorno o mejor dicho, un entorno añadido, el virtual, por el contrario, plagado de metáforas físicas y tradicionales de la educación (aula, curso, tutorías, tarea...) que parece dejar las cosas en el mismo sitio – ahora virtual simplemente- en cuanto a la metodología e incluso la organización si el profesorado las usa con la intención de continuar su actuaciones a distancia de la misma forma que las hacía presencialmente.

Esta digitalización estaba igualmente presente en la formación del profesorado una de cuyas mayores ofertas y demandas giraba en torno a las TAC que cubrían el grueso de las actuaciones innovadoras bien como protagonista (talleres de aplicaciones, por ejemplo) bien como auxiliares de la innovación metodológica (por ejemplo, con ABP).

Sí, la digitalización estaba en marcha; es cierto que la pandemia la ha acelerado... pero la transformación digital educativa no ha hecho más que empezar y todavía se encuentra en un proceso no ya de inicio, sino de definición,

por lo que estas prisas imperiosas parecen en realidad acelerar más una simple digitalización sin transformación educativa.

La dificultad de este salto de la digitalización simple a la necesidad de una transformación digital educativa se puso de manifiesto en los inicios de las clases a distancia en toda España en centros sin experiencia previa con la suspensión de las clases presenciales en todos los estudios (García Peñalvo, F.J. y Corell, A., 2020). No es que se pusiera de manifiesto una brecha digital en las instituciones educativas a todos los niveles, es que se apreció claramente una brecha pedagógica al transferir sin más las metodologías presenciales (ya de por sí anquilosadas en ocasiones) al entorno digital (Ramírez Montoya, 2020) que necesita de nuevos procesos, genera nuevos servicios y conocimientos nuevos. No sólo hay y había obstáculos sino también resistencias. Por encima de la falta de recursos (terminales escasos o mala conectividad) los problemas se encontraron en los recursos humanos: falta de liderazgo y visión compartida en los centros escolares, así como la inestabilidad de sus profesionales (Area et al., 2020) a pesar de que en poco tiempo todas las instituciones educativas pudieron continuar sus clases adaptadas a distancia.

Un caballo de batalla fundamental en esta época de supresión de clases presenciales fue la evaluación. La idea de partida generalizada consistía en disponer los medios para poder realizar a distancia una evaluación idéntica a la presencial, no aventurarse a una nueva forma de evaluar. Como justamente la presencial se basaba fundamentalmente en exámenes, la transformación se circunscribía a poder realizar exámenes on line con las mismas garantías que presencialmente, asegurando la identidad y la originalidad sin ayudas. Ello dio lugar a todo tipo de estrategias ad hoc, como dobles cámaras, y a la extensión

del e-proctoring, que hasta ese momento apenas tenía demanda, promoviendo el uso de aplicaciones especializadas que controlen remotamente el acceso del usuario a contenidos en su ordenador y puedan acreditar la identidad y autoría de las respuestas a la prueba (Abella, 2020). La evaluación era una muestra más de digitalización apresurada, no de transformación digital educativa.

En general, pues, se digitalizó lo programado – o se intentó - en lugar de programar lo digital, que entraña una verdadera transformación digital educativa que no solo dé lugar a una educación digitalizada, sino transformada y transformadora.

Ya el informe Horizon (INTEF, 2016) había situado entre los desafíos educativos difíciles de abordar dos que tienen que ver justamente con esta transformación: la igualdad digital y la generalización de las innovaciones en la enseñanza. De manera que era previsible que ocurriera en todos los lugares de esta forma que hemos comentado: una digitalización apresurada sin transformación.

En general puede decirse, pues, que la diferencia fundamental entre digitalización, (centrada más bien en la tecnología) y transformación digital estriba en sostener una nueva cultura, la cultura digital que entraña comportamientos diferentes y diferentes servicios y no solo diferentes recursos conectivos (Muñoz Sastre, 2019). La conexión es indispensable pero no suficiente para una transformación digital que entraña sobre todo unos procedimientos cognitivos, sociales y organizativos diferenciados de los anteriores. Este era un déficit que ya se advirtió constantemente en todos los intentos anteriores de digitalización educativa basados normalmente en la

provisión de herramientas más que en la adopción de nuevos procesos y visiones corporativas.

Deuze (2006) definió hace tiempo esta cultura digital como la mezcla de tres valores (participación, remediación y bricolaje) que podemos resumir en una creación de conocimiento a través de un remix abierto y socializado propio de la época de la web 2.0. La educación no debía encerrarse ya en un contenedor magistral que se ofrece tal cual sea por los medios que sea, sino como una curación o comisariado de contenidos que el alumnado recrea constantemente a través de su propio curriculum (Lara, 2009). Este escenario exige no sólo una nueva cultura docente, sino de la misma forma una nueva cultura discente de un alumnado que empieza a vivir en las instituciones educativas con las mismas estrategias con las que se desenvuelve en el aprendizaje informal de su vida cotidiana. Es cierto que la transformación digital educativa es también una necesidad para adaptarse a un nuevo tipo de alumnado (Cabero y Marín, 2017), pero también es cierto que las generaciones actuales de estudiantes están más preparadas para el manejo digital personal y social que para su uso académico o laboral. En estos dos entornos necesitan una formación específica de la que carecen, más aún incluso entre el alumnado adulto de mayor edad.

Igualmente, los procesos corporativos exigen esa participación, remediación y bricolaje con nuevos fluidos de información y creación colectiva de conocimiento en una corporación educativa abierta a un liderazgo compartido y guiada por una visión disruptiva de la educación con futuro. No es que haga falta una cultura digital de centro, es que hace falta que los centros educativos compartan una cultura propia y no trabajen al socaire de los impulsos individuales de cada cual.

Constatábamos desde hacía tiempo que nunca se habían producido tantas innovaciones en tan poco tiempo en todos los ámbitos sociales y que la transformación digital educativa era simplemente una respuesta natural a la revolución digital que nos presentaba un nuevo tipo de sociedad, un nuevo tipo de alumnado (García Areitio, 2019) dentro de un panorama de educación universal que superaba la educación tradicional con la suma de nueva tecnología e innovación metodológica.

Ahora bien, como todos las creaciones de nuevos mundos y su cultura correspondiente, la cultura digital ha suscitado nuevas perspectivas sociales con una nueva ética del comportamiento y un aluvión de normas legales para regularla. La cultura digital está cristalizando también en una identidad y ciudadanía digitales que en la educación han centrado sus esfuerzos en la protección de los datos personales generados y trasegados por las actividades educativas en plataformas y aplicaciones muchas veces privadas sin control oficial directo y necesitadas de unas reglas previas para sus usuarios por encima del control general.

De esa forma, la transformación digital educativa que iba dirigida a una eclosión en la nube cada vez más abierta y mezclada ha vuelto al redil del LMS como coto educativo seguro, especialmente en el caso de menores y ello a pesar de las críticas a los LMS como entornos cerrados y limitados para una educación abierta al internet total (Freire, 2009; Dans, 2009).

Esta aceleración provocada por la supresión de las clases presenciales – al parecer menor en España que en otros muchos países- y la contingencia de otras supresiones en el futuro no ha provocado con igual rapidez los beneficios propios de la transformación digital como el ahorro de tiempo, la mejora de la

interconexión corporativa o la satisfacción del usuario (en este caso estudiante y familia en el caso de menores), ni el manejo de datos en tiempo real para pivotar rápidamente o la efectividad del servicio, ofreciendo, por ejemplo, una mejor atención a la diversidad del alumnado; esto es, todo lo que significa realmente una transformación no una simple trasvase de datos.

En consecuencia, la pandemia ha sido un impulso decisivo para la digitalización -aun sin concluir- pero no tanto directamente para una transformación digital detenida en un sencillo trasvase digital que no ha sacado todavía todo el partido a la digitalización en beneficio de su alumnado y de toda la comunidad educativa, que es el objetivo deseable. Probablemente, haya simplemente conseguido limitar las resistencias a la digitalización, pero ha dejado pendiente aún un cambio de actitud hacia la integración de los valores digitales en la educación. Si entendemos que el proceso es de forma natural así, de la digitalización a la transformación, al menos comenzamos a superar dos escollos: la disponibilidad de la tecnología y las resistencias fundamentales a la digitalización.

Falta, pues, la perspectiva de una nueva cultura de procesos educativos que complete la digitalización hacia una transformación digital educativa. La mayor virtud de la pandemia y la supresión total o parcial de la docencia presencial ha sido, pues, poner de manifiesto las carencias de una educación anticuada en tránsito, deficitaria en tecnología y con muy poca tradición de cultura corporativa, de centros que aprenden. Si atendemos a la lección de la transformación digital primigenia con la que comencé este editorial, la empresarial, no lograremos esta transformación si no existe un liderazgo del más alto nivel en la escuela, en los centros educativos (Prieto, 2020). Esto quiere

decir, que por encima de una coordinación de TDE, el liderazgo de esta transformación debe partir de la dirección como eje central y distinguido de otros planes, proyectos o programas que se lleven a cabo ya que la transformación digital educativa debe nacer del proyecto de centro, del proyecto de dirección e imbuir todo lo demás.

Referencias bibliográficas

Abella García, V, et al. (2020) Guía de recomendaciones para la evaluación on line de las universidades públicas de Castilla y León. Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://zenodo.org/record/3780661#.YGbJ07BxfIV>. Consulta 2 de abril de 2021.

Area Moreira, M., Santana Bonilla, P.J. y Sanabria Mesa, A.L. (2020) La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias Digital Education Review - Number 37, June 2020- Disponible en: <http://greav.ub.edu/der/>. Consulta 2 de abril de 2021.

Cabero Almenara, J. y Marín Díaz, V (2017) La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI Notandum 44-45 mai-dez 2017 – CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4>. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/59053>. Consulta 4 de abril de 2021

Dans, Enrique (2009). «Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 6, n.º 1. UOC. Disponible en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3234/1/dans.pdf>. Consulta 3 de abril de 2021.

Deuze, mark (2006). «Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture». The Information Society. N.º 22, pág. 63-75

Freire, Juan (2009). Presentación. Monográfico "Cultura digital y prácticas creativas en educación". RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 6(1). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179007>. Consulta 1 de abril de 2021.

García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), pp. 09-22. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.239111>. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23911>. Consulta 1 de abril de 2021.

GARCÍA-PEÑALVO, F.J. Y CORELL, A (2020) La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. Campus Virtuales, 9(2), 83-98. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>. Consulta 1 de abril de 2021.

Lara, Tíscar (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. En: Cultura digital y prácticas creativas en educación [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 6, n.º 1. UOC. Disponible en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3233/1/lara.pdf>. Consulta 2 de abril de 2021.

Leceta, J. (2019) A vueltas con la sociedad de la información: la transformación digital como "innovación posible" para España February 2019 Boletín Económico de ICE DOI: 10.32796/bice.2019.3108.6759

Muñoz Sastre, Daniel, Sebastián Morillas, Ana, Núñez Cansado, Marian. (2019) La cultura corporativa claves de la palanca para la verdadera transformación digital Prisma Social: revista de investigación social, N.º. 25, 2019 (Ejemplar dedicado a: La Sociedad del Aprendizaje: Retos Educativos en la Sociedad y Cultura Posmoderna), págs. 439-463

Prieto, j Digitalizar personas. ON-OFF Claves de la transformación digital. Monográficos La Vanguardia. Barcelona <https://www.lavanguardia.com/lv/monograficos/on-off-transformacion-digital/digitalizar-personas.html>

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVId-19. Campus Virtuales, 9(2), 123-139.

INTEF (2016) RESUMEN INFORME HORIZON Edición 2016 Educación Primaria y Secundaria Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de

Formación del Profesorado (INTEF) Departamento de Proyectos Europeos
Octubre 2016