



La política en informàtica educativa en Chile. Visiones y creencias sobre su implementación

Rosa E. Romero Alonso

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



LA POLITICA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA EN CHILE. VISIONES Y CREENCIAS SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN

Autora: Rosa E. Romero Alonso
Directora. Dra. Juana M. Sancho Gil

Facultad de pedagogía
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Programa de Doctorado
Diversidad y cambio en educación. Políticas y prácticas

Para optar al título de doctora por la Universidad de Barcelona

A mis compañeros de camino
César, César Adolfo y Barbarita.
Por ser las lucecitas que
me alumbran
Y por esperar...

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO 1.	13
DE MI INTERÉS POR INDAGAR SOBRE LA POLÍTICA DE INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR CHILENA.	13
CAPÍTULO 2.	23
POR QUÉ IDENTIFICAR EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA CHILENA.	23
2.1 “LAS TIC ESTÁN EN LA ESCUELA. Y AHORA ¿QUÉ HACEMOS CON ELLAS?” ..	25
2.2 UNA PRIMERA EXPLICACIÓN: LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES	28
2.3 UNA SEGUNDA EXPLICACIÓN: DIFICULTADES PARA GENERAR INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS	29
2.4 UNA TERCERA EXPLICACIÓN: LAS CREENCIAS TRAS LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC	30
2.5 LAS CONCEPCIONES TRAS LA INSERCIÓN DE LAS TIC Y SU ROL ESPERADO .	35
2.6 EL DISCURSO TECNÓCRATA TIC SE EVIDENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	40
2.7 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA TIC QUE APOYE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA.....	42
2.8 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	43
CAPÍTULO 3.	46
EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO COMO ESTRATEGIA PARA COMPRENDER LAS CONSTRUCCIONES SOCIALES	46
SOBRE LAS TIC	46
3.1. SUBJETIVIDAD E INTERPRETACIÓN SOCIAL	48
3.2. COGNICIÓN SOCIAL Y DISCURSO	50
3.3. <i>LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO COMO ESTRATEGIA DE ANÁLISIS SOCIAL</i> ...	54
3.4. LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.....	59
3.5. ELEMENTOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DESDE LA PERSPECTIVA DE VAN DIJK	61
CAPÍTULO 4.	64
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	64

4.1.	RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
4.2.	UN ENFOQUE DESDE Y PARA LA COMPRESIÓN.....	67
4.3.	DISEÑO METODOLÓGICO	72
4.4.	TÉCNICAS Y MÉTODOS APLICADOS	81
4.4.1.	Para la recolección de datos.....	82
4.4.2	Procedimiento de análisis de los datos	91
CAPÍTULO 5.		94
LA TOMA DE DECISIONES EN RELACIÓN AL ANÁLISIS DE DATOS.		94
5.1.	DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS APLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN	96
5.2	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS TEXTUAL O DESCRIPTIVO UTILIZADOS. 100	
5.2.1.	Análisis Temático o de Macroestructuras Semánticas.....	102
5.2.2.	Análisis semiótico formal: frecuencia de términos y uso de términos clave	107
5.2.3.	Análisis semiótico formal o de significados implícitos	110
5.2.4.	Análisis de micro y macro proposiciones de contenido.....	115
5.3.	ANÁLISIS NIVEL CONTEXTUAL.....	120
	DISCURSO CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	122
	DISCURSO CONTEXTO ESCOLAR	122
5.4	ANÁLISIS SOCIOLÓGICO O EXPLICATIVO	123
5.4.	CLASIFICACIÓN GENERAL DE LOS TEXTOS. EL CORPUS.....	125
CAPITULO 6.		130
EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA		130
6.1.	DESCRIPCIÓN GLOBAL DEL DISCURSO CORRESPONDIENTE AL ÁMBITO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	132
6.2.	CARACTERIZACIÓN DEL MICRODISCURSO POLÍTICO.....	138
6.3.	CARACTERIZACIÓN DEL MICRODISCURSO DE DIFUSION	140
6.4.	CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO JURÍDICO	145
6.5.	CARACTERIZACIÓN DEL MICRODISCURSO CURRICULAR	147
6.6.	CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO PERSONAL ADMINISTRACIÓN.....	151
6.7.	EL DISCURSO SOBRE LAS TIC EN LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	157
6.7.1.	Sobre las TIC en si.....	158

6.7.2.	Con relación a la sociedad.....	162
6.7.3.	Los nuevos alumnos y el rol de la educación	163
6.7.4.	Aporte educativo de las TIC	165
6.8.	PRIMERAS RELACIONES Y CONCLUSIONES SOBRE EL DECIR Y HACER DEL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	168
CAPITULO 7		172
EL DISCURSO SOBRE LAS TIC DEL ÁMBITO ESCOLAR.....		172
7.1.	EL DISCURSO GENERADO POR LAS ESCUELAS	174
7.2.	EL MICRODISCURSO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA	180
7.3.	EL MICRODISCURSO DE LOS COORDINADORES TIC.....	188
7.4.	EL MICRODISCURSO DE LOS PROFESORES	196
7.5.	EL DISCURSO SOBRE LAS TIC EN LAS ESCUELAS. ELEMENTOS TRANSVERSALES.....	207
7.6.	RELACIÓN DEL DISCURSO DE LA POLÍTICA TIC Y EL ACCIONAR DE LA ESCUELA.....	214
CAPITULO 8		218
A MODO DE CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVA		218
8.1.	RESPECTO AL DISCURSO Y SUS CARACTERÍSTICAS.....	220
8.2.	RELACION ENTRE EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL DISCURSO GENERADO EN LAS ESCUELAS.....	222
8.3.	LOS DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA ESCUELA PARA INTEGRAR LAS TIC	226
8.4.	EL ACCESO COMO CABALLO DE BATALLA DE LA POLÍTICA	228
8.5.	CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	231
8.6.	EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y SU APORTE A LOS OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN	235
8.7.	EL EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN DE UNA TESIS DOCTORAL.....	236
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		239

INDICE DE ILUSTRACIONES, CUADROS Y GRÁFICAS

ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. TRIÁNGULO “DISCURSO, COGNICIÓN Y SOCIEDAD”	53
ILUSTRACIÓN 2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	74
ILUSTRACIÓN 3. NIVELES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO Y TÉCNICAS EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN.....	99
ILUSTRACIÓN 4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS NIVEL TEXTUAL O DESCRIPTIVO UTILIZADOS (ELABORACIÓN PROPIA).....	101
ILUSTRACIÓN 5. CREACIÓN, INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS TIC Y LA EDUCACIÓN.....	124
ILUSTRACIÓN 6. RELACIÓN ENTRE MICRODISCURSOS QUE COMPONEN EL.....	169
ILUSTRACIÓN 7. CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS TIC	221
ILUSTRACIÓN 8 . LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON TIC Y LA REINTERPRETACIÓN DEL DISCURSO DIFUNDIDO (ELABORACIÓN PROPIA)	225
ILUSTRACIÓN 9. EL ACCESO EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. (ELABORACIÓN PROPIA)	230

CUADROS

CUADRO 1. CARACTERIZACIÓN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES	78
CUADRO 2. INFORMANTES Y TÉCNICAS APLICADAS.....	80
CUADRO 3. LISTADO DE DOCUMENTOS ANALIZADOS	86
CUADRO 4. DETALLE DE ENTREVISTAS	88
CUADRO 5. DETALLE DE GRUPOS DE DISCUSIÓN PROFESORES.....	90
CUADRO 6. LISTADO DE TEMAS O MACROESTRUCTURAS.....	104
CUADRO 7. EJEMPLO DE SELECCIÓN LÉXICA.	109
CUADRO 8. EJEMPLO DEL USO DE DEÍCTICOS.	112
CUADRO 9. EJEMPLO DE IMPLICATURAS.....	113

CUADRO 10. EJEMPLO DE USO DE METÁFORAS.....	114
CUADRO 11. EJEMPLO DE MICROPROPOSICIONES ASOCIADAS AL TEMA ACCESO CIUDADANO....	117
CUADRO 12. REDUCCIÓN DE MACRO-PROPOSICIONES DOCUMENTO “WEB 2 ESTRATEGIA”	118
CUADRO 13. EJEMPLO DE RASTREO DISCURSIVO	122
CUADRO 14. CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS Y MICRODISCURSOS	127
CUADRO 15. SUPUESTOS DE BASE EN EL MICRODISCURSO DIFUSIÓN	142
CUADRO 16. SELECCIÓN DE MACRO Y MICROPROPOSICIONES DEL DISCURSO DE DIFUSIÓN.....	143
CUADRO 17. SELECCIÓN DE MACRO Y MICROPROPOSICIONES DEL DISCURSO JURÍDICO	146
CUADRO 18. MACROPROPOSICIONES DEL DISCURSO CURRICULAR	149
CUADRO 19. MACROPROPOSICIONES DE BASE DISCURSO PERSONAL ADMINISTRACIÓN	153
CUADRO 20. MACROPROPOSICIONES SOBRE LA POLÍTICA TIC EN EL DISCURSO PERSONAL ADMINISTRACIÓN.....	154
CUADRO 21. MACROPROPOSICIONES SOBRE EL SISTEMA ESCOLAR EN EL DISCURSO PERSONAL ADMINISTRACIÓN.....	155
GRÁFICAS	
GRÁFICA 1. TOTAL FRECUENCIA DE TEMAS EN EL CORPUS DE DOCUMENTOS	107
GRÁFICA 2. PRESENCIA DE TEMAS EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	134
GRÁFICA 3. FRECUENCIA LÉXICA EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	135
GRÁFICA 4. ÉNFASIS TEMÁTICO DE LOS DISTINTOS MICRODISCURSOS QUE COMPONEN EL	137
GRÁFICA 5. FRECUENCIA LÉXICA DE LOS DISTINTOS MICRODISCURSOS QUE COMPONEN EL.....	138
GRÁFICA 6. COMPARACIÓN FRECUENCIA DE TEMAS DEL MICRO-DISCURSO POLÍTICO.....	141
GRÁFICA 7. COMPARACIÓN TEMÁTICA TEXTOS CURRICULAR Y EL TOTAL.....	148
GRÁFICA 8. COMPARACIÓN TEMAS DEL TEXTO PERSONAL ADMINISTRACIÓN Y EL TOTAL DEL DISCURSO POLÍTICA EDUCATIVA.....	151
GRÁFICA 9. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA LÉXICA DEL TEXTO PERSONAL ADMINISTRACIÓN Y EL TOTAL DEL DISCURSO DEL ÁMBITO ESCOLAR.....	152
GRÁFICA 10. TEMAS DEL ÁMBITO ESCOLAR Y DISCURSO EN GENERAL	175
GRÁFICA 11. TEMAS DEL ÁMBITO ESCOLAR SEPARADAS POR MICRODISCURSO	176

GRÁFICA 12. FRECUENCIA LÉXICA DEL DISCURSO DEL ÁMBITO ESCOLAR Y EL DISCURSO EN GENERAL.....	177
GRÁFICA 13. FRECUENCIA LÉXICA DEL DISCURSO DEL ÁMBITO ESCOLAR AGRUPADO POR ESCUELA	177
GRÁFICA 14. FRECUENCIA LÉXICA DEL MICRODISCURSO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA.....	182
GRÁFICA 15. FRECUENCIA LÉXICA DEL MICRODISCURSO DE LOS COORDINADORES TIC.....	190
GRÁFICA 16. FRECUENCIA LÉXICA DEL MICRODISCURSO DE LOS PROFESORES.....	197

INTRODUCCIÓN

Desde hace un par de décadas, se habla de la necesaria transformación del mundo educativo para responder a los desafíos que la sociedad está demandando. Los espacios culturales, productivos y sociales en constante cambio, las grandes transformaciones en la comunicación y la gestión del conocimiento imponen un ritmo y necesidades a los sistemas educativos que no se han dimensionado completamente.

La evolución tecnológica y masificación de las llamadas tecnologías de la información y comunicación, TIC; han llevado a las políticas educativas de distintas naciones a considerar necesaria su integración en los procesos educativos. Esta integración no ha estado exenta de dificultades, generando, en una u otra medida, desafíos y tensiones que los sistemas escolares resienten.

La observación de que estas tecnologías han invadido y transformado distintos espacios del desarrollo social hace prever que su inclusión en el mundo educativo no es neutral y requiere de un proceso de planificación que visiones los cuidados necesarios para el desarrollo educativo y la calidad de la enseñanza.

Estas políticas se relacionan con una visión respecto de las TIC, de los fines educativos de su inclusión, del rol de la escuela y del profesorado que impregna los lineamientos que reciben las escuelas. Esta visión política se construye, asume y difunde a partir del discurso imperante. Un discurso, pocas veces analizado, cuyo impacto educativo pasa también a ser invisible

para la misma política que luego exige del sistema escolar eficiencia y calidad educativa.

El discurso sobre el papel de estas tecnologías y su fin educativo también es resignificado en la escuela y bajo esta comprensión se generan las acciones educativas que integran las TIC bajo una mirada u otra. La integración pedagógica de estos medios, llevada a cabo por el profesor en el aula, no es más que una última interpretación en la cadena de visiones, creencias y supuestos que operan tras el discurso que se ha generado sobre las TIC.

Esta investigación se construye para visibilizar el discurso desarrollado por la política educativa chilena en torno a las TIC y su aporte educativo. Fue de mi interés explorar las características de este discurso y contrastarlo con las visiones construidas en las escuelas, así como también reconocer su influencia en la acción pedagógica.

En pos de esta búsqueda, inicié a fines de 2008 un camino que me llevó a escudriñar tras documentos generados por la política y sobre la interpretación que sus propios creadores desarrollaron. En paralelo invité a esta reflexión a directores, coordinadores TIC y profesores de tres escuelas para que compartieran sus visiones sobre la integración de las TIC en sus espacios educativos. A poco andar, algunas de las principales definiciones de la política educativa chilena sobre las TIC comenzaron a salir a la luz, evidenciando los supuestos y utopías que fundamentan sus lineamientos. La entrada a las escuelas fue clave para observar cómo esta visión hegemónica se impone por diversas vías e invade al contexto escolar con lógicas que, más que traer eficiencia y calidad como pregonan, redundan en una pérdida del sentido pedagógico de esta integración.

La perspectiva de investigación construccionista como la principal mirada desde la que se construye este estudio y el enfoque de análisis crítico del discurso como principal soporte metodológico, fueron guías en este camino

de decisiones y encuentros con la realidad desde un cristal que debía dar cabida a voces y visiones poco estudiadas en el contexto chileno. En este andar fue clave la orientación de mi directora de tesis, la Dra. Juana Sancho, junto con el interés y motivación con el que participaron los profesores, coordinadores TIC y directores de las tres escuelas estudiadas.

Haber desarrollado este trabajo bajo la perspectiva construccionista se constituyó en una oportunidad única de ampliación de realidad que destaco como una de las fortalezas y aporte de este ejercicio investigativo. Las relaciones y conclusiones de las que da cuenta este informe nacen gracias al haber entrado en contacto reflexivo con el mundo social y sus construcciones subjetivas. El ejercicio intelectual de comprensión que implicó el análisis de documentos bajo una visión crítica y la experiencia de participar como observadora y mediadora en los espacios educativos enriquecen lo vertido en esta narración.

Este informe se construye ahondando en la mirada que lo inspira al dar a conocer parte de mi trayectoria e interés por el tema (capítulo 1), el sentido de esta búsqueda en el contexto chileno e internacional (capítulo 2), las características del enfoque de análisis crítico del discurso y su aporte al estudio realizado (capítulo 3), el diseño metodológico que dio forma a esta investigación (capítulo 4), una explicación detallada del proceso de análisis de la información obtenida (capítulo 5), el detalle de los hallazgos a nivel de la política educativa (capítulo 6), los hallazgos en el contexto de las tres escuelas estudiadas (capítulo 7) y las principales conclusiones y proyecciones de este estudio (capítulo 8).

Espero, a través de este recorrido, acercar al lector a una comprensión de cómo en la escuela interactúan los grandes fines de la política en conjunto con las alegrías, temores y cuestionamientos que los profesores experimentan en su hacer educativo, como sujetos sociales que construyen

en esta interacción la realidad que acoge a niños y jóvenes que son sujetos del sistema escolar chileno.

CAPITULO 1.

DE MI INTERÉS POR INDAGAR SOBRE LA POLÍTICA DE INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR CHILENA.

Este capítulo está dedicado a dar a conocer aspectos biográficos y reflexiones personales previas que influyen en la configuración del problema que aborda la investigación.

Entrega un marco interpretativo para comprender posturas y visiones que luego se traducen en preocupaciones y decisiones metodológicas para la interpretación de los resultados.

Algunos de los temas que son tratados en el capítulo se refieren a mi autobiografía profesional, el contexto histórico chileno, mis primeras experiencias como profesora, el tránsito por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación, ENLACES, mi búsqueda personal y el sentido de la investigación.

En las escuelas descubrí que intereses diversos se pueden instalar en estas instituciones para hacerlas tan alejadas de los niños y jóvenes, que, en muchos casos, llegan a ser intocables. Que muchas de ellas se han desgastado por estar inmersas en un quehacer rutinario y poco reflexivo. He visto como una gran estructura de creencias, rutinas y carga administrativa se puede venir encima del profesor como una tremenda muralla, cuyas ventanas tan altas, se cierran al menor atisbo de cambio y las rejas reprimen cualquier alternativa de movimiento... ningún profesor en ese mundo podría intentar creer en otra pedagogía sino en la del silencio.

(Romero, 2008, p. 8)

Este párrafo parte de mi autobiografía profesional, ejercicio del doctorado que agradezco profundamente, representa el origen y la principal motivación de esta investigación: desenterrar parte de las creencias que están tras de la política educativa, mostrar cómo éstas permean a la escuela y en contraparte, entregar voz a los profesores respecto de las mismas.

Creo necesario describir inicialmente algunos aspectos de mi formación personal y profesional que moldean el pensamiento que está tras esta

investigación (Schutz, 1972)¹ y que, seguramente, ayudarán al lector a comprender también la perspectiva y métodos elegidos.

Para muchos investigadores habría bastado con detallar parte de la formación y experiencia profesional. En mi caso, creo necesario develar algunos aspectos de mis primeros aprendizajes -que considero-, moldean gran parte de lo que ha sido esta búsqueda tras las creencias. Provengo de una familia campesina, de pocas letras, como dirían en mi tierra; un poco exótica para el medio por el aire de poeta que tuvieron mi padre y mi abuelo. Siempre tuve por vista desde mi ventana los árboles que plantamos como familia, un río y las montañas. Este horizonte se extendió en mi mente gracias a su fuerte influencia, que me desafiaba constantemente a buscar lugares en un atlas, leer noticias del periódico y escuchar... eso principalmente: escuchar a todo tipo de personas porque siempre tenían algo que decir, cada uno una historia importante que dar a conocer.

Esta concepción respecto de las personas, se ha traducido en mi profesión en una búsqueda constante de verdades tras de los sujetos, la historia, la filosofía y la educación. Siempre he pensado que las creencias en bambalinas son las que movilizan al mundo y que se esconden tras los textos y noticias que leemos o las acciones que analizamos. Son las que rebrotan cada vez que queremos sepultarlas, que se revelan cuando creemos que nadie las advierte y que refuerzan nuestro actuar en el día a día, sin pensarlo. Esta experiencia de vida es, también, la que moldea el sentimiento de querer mostrar lo que piensan aquellos que pocas veces son escuchados.

Tengo que familiarizar al lector, además, con el contexto social que viví en mi país desde la infancia (Brockmeier, 2000)². Nací a meses de que comenzara la

¹ (Schutz, 1972), plantea que la perspectiva e interpretación del mundo que hacen los sujetos está en gran parte determinada por su ubicación dentro de las matriz de coordenadas sociales y su conocimiento y experiencia. Una explicación más profunda del tema se realiza en el capítulo 3.

dictadura militar de Pinochet y en el seno de una familia que veía con tristeza derrumbarse el proyecto de país liderado por la Unidad Popular, que fue derrocada por éste. Pero, además, fui testigo de grandes transformaciones sociales a mi alrededor. Ya, desde la década anterior, el campo chileno vivió el desarrollo del proceso de Reforma Agraria, lo que significó la incorporación masiva de los niños y jóvenes campesinos al mundo de la educación. La gran tensión que acompañó estos cambios sociales en mi país, también se reflejó en el pequeño pueblo dónde trascurrió gran parte de mi vida. No por nada, esta provincia es el lugar con el mayor número de detenidos desaparecidos³ como consecuencia de la dictadura militar.

Me parece importante comentar al respecto lo que significó crecer bajo este contexto político en particular, el subrayar que pertenezco a una generación que se formó en el silencio, en la desconfianza a la información oficial, en el miedo a la autoridad y en la costumbre de no decir lo que se piensa. Ese momento histórico nos enseñó a muchos a no creer literalmente todo lo que se nos presenta como información; saber que tras las noticias y los textos escolares se esconden ideologías y la intención de resaltar u ocultar hechos; entender que no toda persona interpretará lo mismo de lo que lee o escucha y que, en la medida que nos detenemos a leer con atención y con los conocimientos adecuados, comienzan a aparecer las verdaderas intenciones

² En el texto de Brockmeier 2000, se hace alusión a tres dimensiones temporales posibles de distinguir en los relatos autobiográficos: en primer orden, el pasado, presente y futuro conviviendo en distinto momentos; en un segundo orden los diferentes procesos del individuo naturales y culturales, que el tiempo sintetiza (edades, décadas), y una tercera dimensión, referida al curso o la dirección del tiempo rememorado (**Conf. Pág. 58-59**). Esta aportación remarca la importancia de hacer alusión a algunos procesos culturales que están detrás de parte de mi narración para lograr darle mayor contextualización al lector respecto de las experiencias descritas y del enfoque que luego notarán en la investigación.

³ Los detenidos desaparecidos son personas civiles que fueron arrestadas durante la dictadura, de quienes aún no se sabe dónde descansan sus cuerpos, ni la forma exacta de cómo murieron. Un gran número de ellos corresponde a la toma de venganza de civiles que, afectados por la expropiación de tierras, se ensañaron acusando de activistas a campesinos para que fueran detenidos por las fuerzas armadas. Para mayor detalle de la situación de violación a los derechos humanos en Chile, revisar Informe Comisión Asesora para la calificación de detenidos desaparecidos, ejecutados políticos y víctimas de prisión política y tortura (Valech, 2010) .

de esta comunicación. Saber que el pensamiento dominante de la mano del poder encuentra vías para ir permeando toda la información que llega a nuestras vidas, en especial cuando existe una única opción de pensamiento.

Posteriormente, mi formación profesional de Profesora de Historia también aportó bastante a forjar esta visión crítica. Ambos aspectos se reflejarán en la elección de una perspectiva construccionista de investigación y el análisis crítico del discurso como principal método de análisis.⁴

Mi trabajo como profesora de secundaria se volcó a desarrollar esa inquietud en mis alumnos, a quienes quise acompañar en la búsqueda de respuestas a la realidad social, a aprender a respetar al hombre y lo que ha hecho en el tiempo y, lo principal, a convertirse en personas con opinión. Las charlas en ese patio entretenido, los niños, los consejos de profesores y reuniones con los padres ocuparon diez años de mi vida.

Por otro lado, enfocándome en la otra arista de esta tesis, debo decir que, ya en esos tiempos, las tecnologías de información y comunicación, en adelante TIC, transformaron todo mi quehacer profesional. Como profesora me hice del hábito de apoderarme de la sala de informática por casi toda la mañana con mis cursos, lo que me llevó a configurar un estilo de enseñanza que se salía del enfoque más común y generaba una relación muy distinta con mi alumnado. Observé cómo estas tecnologías transformaron la escuela -casi sin notarlo en mi caso-, pero para muchos profesores fue un complejo desafío. A fines de los noventa, mientras trabajaba en distintos centros educativos, cambiaron muchas cosas: se automatizó gran parte de los procesos administrativos relacionados con las calificaciones y asistencia de los niños, se masificó el uso de los recursos digitales en las clases, los consejos semanales pasaron de ser relatos a depender de presentaciones apoyadas

⁴ Se describe con detalle el enfoque de Análisis Crítico del Discurso en el capítulo 3 y la Perspectiva de Investigación Construccionista en el capítulo 4.

por un proyector y la demanda de los profesores por mejor café, en muchas instancias, se sustituyó por la demanda de más computadoras para la sala de profesores.

Después de dejar la escuela, las TIC y la educación se convirtieron en el centro de mi quehacer al trabajar en otro ámbito: el de la política y el diseño de programas en el Centro Nacional de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación chileno, ENLACES. Mi paso por este lugar me permitió ver cómo la política dictada desde los ministerios se yergue como una gran montaña muy difícil de mover, muy alta su cima y lejana para tantos, que mira a las escuelas desde lo alto, cuya visión no logra penetrar en las salas de clases, pero que está ahí imponente, ordenando la realidad educativa de todo un país. Para mí tuvo su encanto el participar de ella tratando de no perder de vista el paisaje completo, como un desafío, una oportunidad, una opción desde dónde llegar a muchas más salas, a muchos más niños.

Esta concepción de cambio e innovación atribuida a las TIC y que ha justificado su introducción en las escuelas lo considero como parte de los tremendos desafíos que se está planteando la escuela en este momento. La transformación de nuestra forma de vida por parte de estas tecnologías, las demandas sociales que genera, los fines asociados a su uso y su relación con las nuevas formas de comunicación que nos imponen, son cuestiones que parecen pasar por la vereda de la escuela sin que nos detengamos a consolidar una actitud de reflexión y propuesta.

Las acciones concretas que se implementan para desencadenar la integración pedagógica de las TIC, ya sean programas, planes y/o estrategias, que responden a la política educativa diseñada con tal finalidad, se constituyen en una de las vías de creación del sentido de las mismas en la escuela. Estas acciones son la expresión empírica de representaciones o “creencias

sociales⁵” (Van Dijk, 1999b), que se han generado sobre la tecnología y la educación, y que puedan compartir o no los actores llamados a implementarla.

Es de mi interés revelar estas construcciones y aportar a la comprensión de este complejo entramado de creencias y su proceso de perpetuación, a través del análisis de caso del Programa ENLACES⁶, parte de lo que fue mi realidad contextual y profesional.

Además, el tema de la innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje siempre me ha interesado. Este interés recoge lo observado mientras trabajé asesorando profesores de distintas escuelas y luego en ENLACES, supervisando directamente proyectos de innovación en informática educativa y procesos de formación docente. Antes, también, desde la práctica como profesora y coordinadora pedagógica en un centro educativo, fui aprendiendo a valorar la complejidad de los procesos de innovación en las prácticas del profesorado y de las dificultades para incorporar las TIC en el hacer cotidiano de una escuela.

A partir de revisar casos y observar otras realidades, así como al repensar gran parte de lo que ha sido mi experiencia profesional, he configurado una serie de interrogantes que fundamentan el propósito de esta investigación. Dentro de los planteamientos de base está el reconocimiento de que la innovación en sí es compleja y difícil de impulsar desde los diseños centrales. Y en este sentido, la política educativa, como representante de una visión que la genera, tensiona constantemente a la escuela tras la implementación de

⁵ Entendido el concepto como representaciones conceptuales socialmente compartidas, de naturaleza conceptual o abstracta, significados generales que dan por conocidos los pertenecientes a un grupo cultural determinado. Cfr. Van Dijk, 1999. Capítulos 2 y 3.

⁶ Enlaces es un Programa ministerial, actualmente reconocido como Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación Chileno, cuya finalidad es la integración de las TIC en el sistema escolar.

sus lineamientos, dejándole espacios relativos de acción y reproduciendo inequívocamente las ideas que sustentan su accionar.

Lo que ha configurado y guía esta investigación es una profunda intención de examinar la visión que sobre la educación y el uso educativo de las TIC que subyace a la política institucional puesta en práctica en Chile y las construcciones que han desarrollado las escuelas sobre este accionar. Esfuerzo que creo, va a encender algunas luces para una explicación a la dificultad en dotar de sentido pedagógico la integración de estas tecnologías a las prácticas docentes.

La investigación desarrollada buscó contribuir reflexivamente al desarrollo de una política educativa que considere integrar participativamente a los actores educativos, que rescate sus miradas e intereses ampliando así su concepción y propósitos. Un esfuerzo por promover la consolidación de una mirada pedagógica que articule su accionar y centre sus esfuerzos en las necesidades de la escuela, en un real cambio de prácticas y en la integración con sentido de estas tecnologías.

Bajo esta mirada se hizo fundamental desarrollar una investigación de carácter construccionista, centrada en desentrañar creencias y principios que no son parte del discurso declarado institucionalmente y, muy probablemente, tampoco han sido contruidos intencionadamente. Por otro lado buscó dar voz a los actores cruciales pero poco considerados en el diseño de la política educativa chilena: los profesores, siempre en el centro de la acción educativa, desprovistos del apoyo necesario y agobiados de exigencias sociales.

De lejos, lo más complejo e interesante que me presentó como desafío este trabajo fue el descubrimiento de mi propia realidad circundante, incluso, con relación al sentido de mi quehacer profesional actual, removiendo los principios desde los que me relaciono con la docencia. He vivenciado cómo la

investigación fenomenológica influye no sólo en los sujetos estudiados, sino también en el sujeto investigador a través del contacto con experiencias diversas y su reflexión (Van Manen, 2003).

En los siguientes capítulos observarán la desconexión entre el mundo de la política y las escuelas, que se desvela tras los hallazgos como un claro ejemplo de las contradicciones que nuestra sociedad construye en su empeño por simplificar la realidad y hacerla gestionable. Un empeño que, veremos, se traduce en tensiones, interpretaciones y acciones que constriñen a las escuelas en su papel en la construcción social y en su rol educativo.

CAPÍTULO 2. POR QUÉ IDENTIFICAR EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA CHILENA.

Este capítulo tiene como objeto dar a conocer los alcances del problema de investigación, así como la descripción de parte del enfoque teórico que es abordado en esta tesis.

Se desarrollan elementos para la comprensión del problema de la integración de las TIC en las prácticas educativas; las características de la política educativa y su incentivo para la innovación pedagógica; la importancia de las creencias en las prácticas docentes; los tipos de discursos desarrollados sobre las TIC en educación y la importancia de éstos para integración real de estas nuevas tecnologías en la acción pedagógica.

Como parte final del capítulo se define el problema de investigación, los objetivos y supuestos que guían esta tesis.

Algunos de los temas que componen este capítulo, son:

- El problema de integrar las TIC en las prácticas educativas.
- Las creencias tras la integración de las TIC.
- Las concepciones y el rol esperado en la educación.
- Características del discurso tecnócrata.
- La construcción discursiva tras la política TIC.

Conceptos clave del capítulo:

TIC, política educativa TIC, formación del profesorado, paradigma tecnológico, paradigma tecnócrata, complejidad del proceso pedagógico, cultura escolar y fines de la política TIC.

2.1 “LAS TIC ESTÁN EN LA ESCUELA. Y AHORA ¿QUÉ HACEMOS CON ELLAS?”

Esta frase, que escuché en algún congreso a mediados del 2000 y que hoy aún suena y es posible de leer como título de entrada en varios blog de profesores (Socolovsky, 2008; Montegrando, 2012). Es el claro reflejo del sentimiento de incertidumbre que este proceso de introducción de las tecnologías para la información y comunicación, TIC⁷, desencadena en muchos contextos escolares. Esta invasión de las tecnologías en los espacios educativos ha generado una resistencia profunda en parte importante del profesorado a integrarlas en sus prácticas pedagógicas.

Esta resistencia observada a integrar las TIC también ha sido acompañada de una creciente crítica a las prácticas docentes y a la débil capacidad del profesorado para abordar el desafío que esta innovación les impone, aunque en muy pocos casos se hace un análisis más profundo respecto de las causas y desconexiones tras esta dificultad observada.

Como es sabido, es una constante desde varias décadas, los incesantes esfuerzos de los sistemas educativos para incorporar las TIC en la educación. Los países desarrollados llevan en esta tarea un adelanto significativo, aunque los países en vías de desarrollo no dejan de tener iniciativas de interés para ponerse a la par en este proceso (Area, 2006).

América Latina, en general, se ha sumado al proceso globalizador de la educación a partir de una serie de reformas en sus sistemas educativos implementados en los últimos veinte años. En todas estas reformas se ha

⁷ El concepto Tecnologías de la información y Comunicación (TIC), abarca “...no solamente la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social (“mass media”) y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico como el teléfono, fax.” (Marqués, 2008). En el caso de esta investigación estará referida directamente a los medios informáticos.

incluido una agenda para la inclusión de las TIC como parte de su proceso de integración a la sociedad de la información (Herrera, 2009).

El caso de Chile no ha sido excepción, en 1992⁸ nace el programa ENLACES como parte de otro mayor: el Programa de Mejoramiento Educativo MECE⁹. En primera instancia, creado para integrar las TIC en la Educación Básica. Progresivamente se amplía a todo el sistema escolar que recibe financiamiento público, desarrollando iniciativas diversas en apoyo a la comunicación entre centros escolares, dotación de infraestructura y formación de profesores. A partir de 2005, pasa a ser el Centro Nacional de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación chileno: ENLACES. Esta transformación refleja la institucionalización progresiva de una política nacional para la inserción de las TIC que, se comporta y difunde acorde a los lineamientos y valoraciones que internacionalmente se da a estas tecnologías (Toro, 2010). Con esta nueva institucionalidad, desde entonces, se ha desarrollado una fuerte dotación de infraestructura TIC y subvención para el gasto por conexión a Internet a los establecimientos escolares, desarrollo de proyectos de innovación que integran las TIC al currículo y formación en competencias TIC al profesorado chileno. Su presencia en las escuelas le da el carácter de ser uno de los programas de mayor extensión nacional, llegando en 2007 a una cobertura promedio de 90% (Donoso, 2010)¹⁰.

⁸ Chile retoma la democracia como sistema de gobierno en 1990. Sólo a partir de entonces se integra explícitamente las TIC como objetivos de programas gubernamentales.

⁹ El programa de mejoramiento de la educación (MECE), incluye una serie de iniciativas de apoyo a las escuelas públicas o subvencionadas por el Estado, con el fin de mejorar la calidad de los procesos educativos.

¹⁰ Según estadísticas entregadas por Donoso (2010), en 2007, Enlaces logró una cobertura total (100%) de los establecimientos escolares subvencionados del país que entregan educación básica. En cuanto a la enseñanza media, Enlaces cubre en esa fecha una proporción, mayor al 80%. Para mayores detalles estadísticos del Programa y su evolución en el tiempo, recomiendo revisar la publicación coordinada por Bilbao y Salinas *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces*, disponible en http://intranet.redenlaces.cl/index.php?id=11413&no_cache=1&cat=1

Tampoco parece ser una excepción en el contexto educativo internacional, el que a pesar de los esfuerzos sostenidos en el tiempo por ENLACES, no se ha logrado una verdadera integración educativa de estas tecnologías en los establecimientos escolares chilenos. Ello se condice con la realidad internacional reflejada en estudios referidos a diversos países cuya inversión en esta materia, inclusive, es muy superior al de Chile (Pelgrum, 2001; Sigalés y otros, 2007; Coll y otros, 2008).

En el caso chileno, las evidencias de esta baja integración han sido una constante en diversos estudios. Ya en 2004, una evaluación sobre el impacto del programa ENLACES desarrollado por el CIDE¹¹, identificó grandes dificultades para hacer uso educativo de las TIC por la mayoría de las escuelas, escasa valoración de las mismas como estrategia didáctica por parte de los profesores y bajo desarrollo de competencias TIC en docentes y alumnos, entre otras dificultades (Román y otros, 2004). Vale la pena mencionar que esta evaluación se desarrolló antes de la expansión del programa y su institucionalización como Centro Nacional de Educación y Tecnología ocurrida en 2005.

Un nuevo estudio encargado en 2008 sobre Prácticas de Innovación con TIC repite en parte algunas de estas conclusiones y, si bien identifica algunas prácticas innovadoras, deja de manifiesto que su masificación es muy reducida en relación a la disponibilidad de recursos informáticos en las escuelas (C5 UChile, 2008).

A pesar de la falta de estudios pormenorizados en los últimos años, no es posible sostener que la situación haya cambiado ostensiblemente. En las propias reflexiones institucionales sobre la trayectoria de este programa y su aporte a la educación, se mantiene una evaluación que visibiliza como

¹¹ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, dependiente de la Universidad Alberto Hurtado

principal desafío pendiente superar "...las dificultades para que el currículum escolar integre el aporte de las TIC" (De Saint Pierre, 2010, p. 191).

2.2 UNA PRIMERA EXPLICACIÓN: LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Parte de la evidencia chilena e internacional apunta a identificar como una de las debilidades que impide la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas a los procesos de formación del profesorado. En el caso del programa ENLACES, las primeras críticas a su impacto señalaron a la política de desarrollo de competencias TIC en los profesores, observando que los procesos de formación no se vinculaban al saber pedagógico docente y su enfoque se centraba exclusivamente en el conocimiento de las "herramientas básicas" de ofimática, dejando fuera la formación para el uso didáctico de las mismas (Román y otros, 2004). Es decir, se da cuenta de un enfoque de formación netamente instrumental y de alfabetización informática.

Este énfasis detectado en la iniciativa chilena, ha sido considerado internacionalmente como una de las principales deficiencias de implementación de las políticas TIC en distintos países, y se advierte que, en general todas ellas han incurrido en grandes esfuerzos por dotar de ordenadores a las escuelas, pero escasamente han sido acompañadas de una formación centrada en lograr su apropiación como estrategia pedagógica por parte de los docentes, (Sancho, 2006; Alonso y otros, 2010).

Varias de estas investigaciones en el ámbito internacional también han observado la necesidad de que los profesores puedan acceder a ejemplos y

orientaciones sobre el uso educativo de las TIC en procesos de formación que logren redefinir su concepción de la buena enseñanza integrando a las TIC como un elemento constitutivo de éstas (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Gran parte de la bibliografía acumulada en esta problemática (Valverde, 2002; Cabero, 2004; Sancho, 2006) nos habla de cómo esta previsión es necesaria y, más aún, de la gran necesidad de reflexionar fuertemente respecto de los objetivos que pretende la política educativa al abordar tan gigantesca labor (Aviram, 2002; Herrera, 2009). Una revisión crítica de estos propósitos y de su implementación a través de las acciones programáticas puede convertirse en un aporte importante en esta tarea.

2.3 UNA SEGUNDA EXPLICACIÓN: DIFICULTADES PARA GENERAR INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS

Los estudios de cómo se lleva a cabo la innovación en las escuelas valoran la autonomía de los centros escolares para proponer cambios e implementar innovaciones como factor primordial. La innovación escolar no sería posible sin la implicación de todo el equipo del centro en la puesta en marcha de cambios sustanciales a la práctica docente (Fullan, 2002; García-Valcárcel, 2003; Salinas, 2004; Bolívar, 2005). Estas experiencias también nos resaltan, en el caso específico de las TIC, la importancia de fomentar la innovación que surge desde el profesorado más que imponer estrategias determinadas unidireccionalmente por la administración central (Sancho, 2006).

Es importante hacer notar en el enfoque de la política educativa sobre TIC chilena la ausencia de estrategias que involucren a los distintos actores educativos (docentes, directivos, alumnos), que ayude a la contextualización

de sus lineamientos en el quehacer de las escuelas, tarea que ha sido identificada como central para desarrollar una comprensión del sentido de las innovaciones requeridas y de las posibilidades pedagógicas que entregan (Fullan, 2002). Su ausencia se hace relevante cuando, diversos autores demuestran la importancia de la participación de los profesores para asegurar una mayor apropiación de la innovación con TIC (Gather Thurler, 2004; Jara, 2010).

La entrega de los recursos materiales a la escuela es una condición necesaria para que ésta haga efectiva la innovación, pero no suficiente, en el logro de los objetivos pretendidos y la investigación parece abogar por mostrar la necesidad de que la política educativa se centre en los aspectos pedagógicos que involucra la innovación con uso de las TIC (MacClintock, 2000). No se debe olvidar que el acceso no garantiza ni genera innovación (Gros, 2000; García-Valcárcel, 2003; Area, 2006; Alonso y otros, 2010).

Como es posible notar, el énfasis desde la política ha estado centrado en dar acceso a recursos tecnológicos a la escuela sin atender a la complejidad del proceso de innovación que involucra la integración de las TIC.

2.4 UNA TERCERA EXPLICACIÓN: LAS CREENCIAS TRAS LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Otra línea investigativa que parece ayudarnos a esclarecer aspectos relativos a la integración de las TIC en las prácticas educativas parece apuntar a elementos subjetivos propios de la acción humana, como son las creencias¹². Ya a mediados de los noventa, Ermert (1999) demostró cómo las barreras de

¹² Creencias entendidas como construcciones individuales subjetivas, que el sujeto considera verdaderas con o sin elementos de juicio que las valide. Para detalles ver (Baeza, 2000, pp. 22-25)

“primer orden”, es decir aquellos elementos externos como el equipamiento, la formación y acceso a las TIC, tenían un grado de impacto menor en las prácticas que aquellas barreras de “segundo orden” o “creencias”, las que se convertían en un obstaculizador para la integración de las TIC en el quehacer pedagógico (Ertmer, 1999).

Ertmer identificó que los supuestos a la base de las prácticas, tales como la visión o rol docente, los que determinan a su vez, los métodos, la organización de la clase, los estilos y procedimientos de evaluación, tienden a ser modificados con la integración de las TIC. Este cambio de prácticas, al que es invitado el docente se constituye en un serio obstáculo a la innovación para quienes sostienen creencias más tradicionales sobre la enseñanza. Es interesante el descubrimiento de Ertmer relativo a que el nivel de acceso o manejo tecnológico pase a ser un problema secundario, ya que, aquellos profesores con creencias menos tradicionales respecto de su rol y con bajo acceso a recursos, son capaces de hacer esta integración en forma más natural que aquellos que, teniendo un alto acceso, se ven limitados por esta barrera de “creencias” que les dificulta hacer el cambio. Sus observaciones le llevaron a concluir que los profesores sopesarán las barreras externas (de acceso, capacitación, y calidad de la infraestructura TIC), de acuerdo a sus propias creencias respecto de la docencia, de manera que tienden a tener mayor peso estas limitantes para quienes demuestran una resistencia al cambio de rol docente que para quienes han internalizado un rol menos directivo con anterioridad (Ertmer, 1999).

En 2001, Pelgrum en un estudio que involucró 26 países, reafirma el papel de las creencias haciendo alusión a estas barreras como un elemento de gran importancia para la integración de la TIC en la práctica docente, e identificando la falta de acceso a computadoras y a capacitación como los mayores obstáculos, pero también vislumbrando que las creencias son relativas y pueden relacionarse a otros elementos como el conocimiento más

experto o las mejores condiciones de desarrollo personal del profesorado (Pelgrum, 2001).

Otros estudios a nivel europeo que tratan de explicar cómo a pesar de la extendida presencia de las computadoras, no se ha extendido su uso educativo, nuevamente identifican y resaltan el papel de las creencias al visualizar cómo las concepciones sobre la educación que poseen los profesores condicionan el uso de las TIC y su adopción como estrategia didáctica (Tondeur y otros, 2008). Es más, se identifica una mayor integración en aquellos maestros cuyas creencias se pueden asociar con conceptos de enseñanza más flexibles y centrados en el estudiante.

También se constata que la integración de la tecnología se relaciona directamente y en función de los fines y prácticas del centro educativo, así como puede ser utilizada como palanca para activar el cambio de rol de alumnos y profesores en aquellos centros que buscan la innovación (Guilleran, 2006).

Estos resultados han sido confirmados en el contexto español en varias investigaciones. Ya en 2007 los resultados del estudio de Sigalés, desarrollado por la UOC, en Cataluña sobre el uso de Internet en escuelas primarias y secundarias, ratificó las dificultades para la integración de esta tecnología y la adopción de su uso por parte de los docentes en función de las prácticas pedagógicas que estaban acostumbrados a desarrollar (Sigalés y otros, 2007). También, recientemente en el estudio de Boza (2010) para la Comunidad de Andalucía, se reafirma cómo las creencias de los profesores “...influyen en la frecuencia con que usan la tecnología, su cualificación para utilizarlas, la valoración que tienen respecto de los recursos TIC con los que cuentan y de sus posibilidades de impacto en el aprendizaje de los alumnos” (Boza y otros, 2010, pp. 14-15).

Nuevamente, en España, De Pablos y otros (2010), caracterizando el uso educativo de TIC en las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Extremadura y el País Vasco, llega a considerar a la infraestructura y dimensión humana como los elementos que juegan un papel relevante en la innovación con TIC. En sus conclusiones se valora fuertemente a los centros educativos como entornos clave para la innovación, recalcando su papel frente a las diversas políticas desarrolladas en cada comunidad.

En un estudio sobre el proyecto Medusa desarrollado en la comunidad autónoma de Canarias, Area, no hace más que ratificar estos hallazgos al indicar que las TIC son adaptadas por los profesores en menor o mayor grado al modelo pedagógico al que adscriben, quedando suscrita la innovación a la formación y concepciones o actitudes del docente respecto de la enseñanza y aprendizaje (Area, 2010; Sancho y Alonso, 2012).

A nivel latinoamericano, específicamente en Colombia y Argentina, se constatan las dificultades para la integración de las TIC en la docencia universitaria. En el caso de Bogotá, Colombia (Padilla y Páez, 2008) y en el sistema escolar, en el caso de Tucumán, Argentina (Herrera, 2009), consolidándose la idea de que el uso educativo de las TIC se condice con la cultura ya desarrollada por los centros educativos.

Todas estas referencias no vienen más que a corroborar los resultados de muchos otros estudios desarrollados en los últimos veinte años que describen que la integración de las TIC a las prácticas educativas no son una consecuencia directa del acceso a la tecnología, sino que tienen mucho más que ver con la aceptación de las mismas por parte de los docentes, su apropiación y capacidad para desarrollar una postura fundamentada sobre su uso y las posibilidades pedagógicas que ofrecen. De la misma manera, nos vuelven a mostrar que esas tecnologías son menos transformadoras de la práctica docente de lo que muchos defensores y profesores suponen

(Pelgrum, 2001; Coll y otros, 2008; Sancho y otros, 2008; Valverde y otros, 2010).

En este sentido, vale la pena recordar a Sancho y otros (2007), quienes en un estudio biográfico de profesores han relevado cómo estas tecnologías, además, influyen el desarrollo de la vida profesional de los profesores al determinar parte de sus prácticas y generar distintos cambios dentro del centro escolar que los afectan en su labor docente.

Por su parte, Coll y otros (2008), en un estudio sobre prácticas educativas con TIC en Cataluña, concluye que no todos los usos de las TIC conllevan una transformación en profundidad de estas prácticas, sino más bien, una amplia mayoría de los usos reales de las TIC identificados, se constituyen en un refuerzo de las prácticas tradicionales de exposición, presentación de información y evaluación, las que serían posibles de desarrollar igualmente en ausencia de estos recursos.

En Chile se replica en parte estos resultados en el estudio de casos desarrollado por Arancibia en la región de Los Ríos, que relaciona las concepciones del docente sobre la enseñanza y el uso de las TIC en el aula. Así se da un uso coherente de las TIC a nivel transmisionista/reproductivo o abierta/autónomo en quienes han desarrollado dichas concepciones (Arancibia y otros, 2010).

Como es posible observar, la investigación reciente apunta a relegar la concepción utópica de las TIC como transformadoras de los procesos de aprendizaje y a situarlas en un papel de catalizadoras de la propia concepción docente respecto de la enseñanza. Las TIC, por sí mismas, no cambian las escuelas, sino perpetúan los enfoques pedagógicos e instalan prácticas acorde a estas concepciones.

2.5 LAS CONCEPCIONES TRAS LA INSERCIÓN DE LAS TIC Y SU ROL ESPERADO

Sabemos, entonces, que la integración de las TIC a la práctica pedagógica no surge espontáneamente por el contacto con las computadoras u otros elementos tecnológicos instaurados en la escuela. Sabemos que las creencias de los profesores, como sujetos que deben desarrollar la innovación didáctica, marcan fuertemente este proceso de integración. ¿Pero, acaso, las creencias sobre las TIC no son impulsadas además a través de diversos medios, entre ellos la misma política educativa?

No sólo las creencias del profesorado son importantes al momento de implementar una política que busca la innovación educativa, las concepciones tras la política van configurando los énfasis de las mismas y determinan sus estrategias de implementación (Area, 2006; Jara, 2010).

Desde esta perspectiva se ha observado cómo las distintas políticas educativas implementadas por diversos países demuestran una falta de pensamiento estratégico respecto de las TIC y la educación, dando por supuesto que estas tecnologías son neutrales o inocuas sin advertir su influencia sobre las organizaciones, cultura y sujetos usuarios de las mismas (Aviram, 2002). Este mismo autor también advierte sobre una serie de supuestos que se dan por sobreentendidos respecto de las TIC y su impacto en la educación, sin observar las consecuencias de estas creencias:

- entender la informatización de la educación como proceso inevitable y adentrarse en el mismo sin una planificación de los fines;
- no visibilizan el doble impacto, positivo y negativo, del acceso a información a través de la Web. Positivo por la difusión del conocimiento y democratización social y negativo por el fácil acceso a

contenidos de poca fiabilidad, veracidad e, inclusive, antisociales o poco éticos;

- la falta de una respuesta a cómo enfrentar socialmente los cambios que involucra la integración de las TIC y la formación de ciudadanos que las dominen y comprendan su impacto y
- la falta de un discurso explícito articulado y compatible con los fines educativos de los sistemas que lo implementan, dándose una variedad de enfoques y paradigmas que, en algunos casos, conviven o se reemplazan progresivamente.

En la misma línea, Area (2006; 2010) hace una reflexión al respecto, atendiendo a cómo el tremendo esfuerzo económico por traer estas tecnologías a la educación denota una falta de reflexión respecto de los fines, lo que ha determinado la supuesta integración “aséptica” de estas tecnologías en función de sus bondades para el mundo productivo. Este autor, también revalora el papel de la comunicación de los fines de la política a través de la inclusión de procesos reflexivos como un elemento clave en la orientación de los centros educativos y los profesores.

Si bien no es visible una reflexión consiente respecto de las perspectivas asumidas por las distintas políticas educativas en torno a las TIC, se hacen identificables algunos paradigmas tras las diversas posturas que estas políticas desarrollan en su accionar. Ellas fueron identificadas por Aviram en 2002:

“**El paradigma tecnócrata** que incluye a los que creen que las escuelas sobrevivirán, o deberían sobrevivir, a la revolución de las TIC con un cambio mínimo (principalmente refiriéndose a alguna adaptación modesta de los currículos actuales), del mismo modo que han sobrevivido a otras tecnologías (...) **El paradigma reformista**

constituido por¹³ los que creen que la introducción de la tecnología puede llevar o incluso necesita la introducción de nuevas didácticas o métodos de enseñanza/aprendizaje. Tales métodos se caracterizan generalmente como interdisciplinarios, constructivistas o como inductores del aprendizaje cooperativo (...) **El paradigma holístico**, que a diferencia de los dos anteriores grupos, los que se clasifican en éste normalmente presentan un conjunto explícito de aseveraciones relativas a la situación sociocultural y el papel que tienen en ella las TIC. A partir de considerar las TIC como el epítome de una revolución digital mucho más amplia, piden una reestructuración radical de todos los parámetros de la escuela.” (Aviram, 2002, p. 11)

Este aspecto también es tratado desde la filosofía por autores como Habermas (1986), Freenberg (2006; 2009) y Cabrera (2004), quienes en su análisis conciben a la visión tecnocrática como un cúlmine de la idealización tecnológica y hacen alusión a los cuidados que supone el traslado automático de los efectos benéficos de la tecnología a distintos contextos, la ilusión de suponer una separación de los fines con que fue creada y la conversión de su masificación en un objeto en sí mismo. Frente a esto, Freenberg también resalta las dificultades que esta separación genera para los distintos contextos cuando las tecnologías o bondades del aparato tecnológico se imponen, a pesar de su probada inadecuación a los fines del nuevo contexto en el que penetran.

Estas preconcepciones que idealizan el papel de la tecnología, son el soporte de la política educativa en distintos países (Da Porta, 2008), y se han transformado en el fundamento de su implementación desde énfasis que chocan con el accionar de los centros educativos.

¹³ Las palabras en cursiva son reemplazos o inserciones de la autora para facilitar la comprensión de la cita textual.

Una de las consecuencias de la integración de las TIC bajo esta perspectiva, es el choque cultural que presentan al interior de la escuela al desconocer la capacidad de esta institución para resignificar el mundo en los sujetos de su educación. También es una evidencia de la adhesión a una lógica dominante que considera a estos medios como necesarios y su masificación como inevitable para el desarrollo de una sociedad del bienestar (Aviram, 2002; Da Porta, 2008). Esta visión genera una resistencia de entrada a la escuela y se configura como una mirada ajena a sus fines, por lo que un grupo importante del profesorado la resiente como forzada (Gutiérrez, 2002; García-Valcárcel, 2003; Alonso y otros, 2010) o la asume como lineamiento institucional sin una reflexión pedagógica sobre las mismas (Area, 2010; Valverde y otros, 2010).

Como es posible deducir, en una primera fase la mayoría de las políticas educativas han sido inspiradas por una perspectiva *tecnócrata*, que mira muy de lado a la escuela y que sugiere que la integración de las TIC es inevitable y transparente (Sancho, 2006). La dificultad que trae tras sí la simplificación del proceso educativo que subyace a esta mirada es que minimiza la complejidad de la innovación y no permite poner atención a procesos de implementación que soporten los cambios necesarios en la práctica educativa (Area, 2006; Sancho, 2006; Area, 2010; Valverde y otros, 2010).

La necesidad de que las políticas educativas se acoplen culturalmente a la escuela y logren transmitir incentivos para la innovación es una dificultad identificada en distintos estudios (Alonso y otros, 2010). En algunos casos, las estructuras administrativas que rigen a los centros se convierten en un disuasivo de dichas innovaciones, más que en un apoyo a las mismas (Sancho y otros, 2007; Valverde y otros, 2010).

Una consecuencia importante de dichas políticas, fundadas en una visión que sobrevalora el alcance de las TIC, es descuidar la formación de profesores o

centrarla exclusivamente en capacitaciones para el uso instrumental de las tecnologías. Esto principalmente porque el foco está puesto en la *herramienta* es decir, en la dotación de infraestructura y supone que los cambios educativos se darán casi exclusivamente por el contacto y manejo técnico de los artefactos (Sancho y otros, 2008; Alonso y otros, 2010).

Esta condición discursiva de las políticas aplicada a la integración de las TIC en educación también ha sido observada en contextos específicos. Da Porta (2008), a partir del estudio del caso argentino hace alusión a la consolidación de una perspectiva que denota tras sí la implantación de un estereotipo¹⁴ que identifica estas tecnologías con *innovaciones* permitiendo su invasión de los espacios escolares “...como una estrategia de salvataje para la escuela y así logrando su adhesión incondicional...” (Da Porta, 2008, p. 5). La inserción de las TIC en el medio escolar se convierte en una ilusión con fundamento tecnócrata al atribuirle bondades innatas que en la realidad no son constatables, pero que justifican, incluso, un fin social levantado como bandera política, como es disminuir las barreras de acceso a ellas por condición social o la llamada *brecha digital* y poniendo un fuerte foco en esta finalidad (Guilleran, 2006).

Este enfoque también ha impulsado que en tiempo se haya buscado incesantemente evidencias sobre su efectividad educativa. De hecho una buena parte de la investigación sobre las TIC en educación se ha centrado en probar esta relación (Area, 2005; Vidal, 2006; González y Rodríguez, 2010).

Hoy se escuchan voces que abogan por instaurar un paradigma que permita vislumbrar la complejidad de la innovación en la escuela y que evalúe la política educativa a partir de las buenas prácticas que promueve (Colás y

¹⁴ Esta autora define el “estereotipo” como imaginarios *colectivos* cristalizados, que ayudan a ligar lo desconocido con nociones que ya manejamos y que por lo mismo nos ayudan a disminuir nuestro sentido de incertidumbre. En el capítulo siguiente se explicará cómo el uso del lenguaje puede aportar al desarrollo de estas “correlaciones ilusorias” como es llamado en términos lingüísticos.

Casanova, 2010; González y Rodríguez, 2010), lo que podría constituirse en un cambio sustancial de enfoque para la educación en muchos países que poseen e implementan políticas en este ámbito.

2.6 EL DISCURSO TECNÓCRATA TIC SE EVIDENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

Esta predominancia en los discursos sobre las TIC de carácter tecnócrata, especialmente centrado en los medios como fines, como dijimos, pierde el foco en otros aspectos importantes del proceso educativo (Sancho y otros, 2008), suponiendo que la innovación pedagógica esperada se basa en los artefactos o herramientas y dejando de lado la necesaria transformación de la escuela en un lugar de crecimiento y aprendizaje permanente para los sujetos en desarrollo (Delors y otros, 1999; Morin, 1999; Hargreaves, 2003). Como consecuencia de ello, se diluyen los esfuerzos por generar condiciones adecuadas para que el profesorado se forme pedagógicamente para enfrentar estos desafíos, tenga condiciones de trabajo adecuadas para desarrollar prácticas centradas en el alumno y se generen redes de crecimiento profesional (Hargreaves, 2003; Herrera, 2009).

En este sentido, llama la atención que en varias investigaciones los profesores identifiquen al *tiempo* como un gran obstáculo para la integración de las TIC a sus prácticas (Vidal, 2006; Herrera, 2009; González y Rodríguez, 2010), lo que denota las características adversas de trabajo en las que se trata de generar esta integración y la falta de previsión desde la política sobre las condiciones en que debe operar la innovación en la educación escolar.

Parte de esta concepción se plasma en un discurso construido sobre las TIC fuertemente “esloganizado” (Aviram, 2002), es decir, que se ha traducido a frases positivas que justifican su inserción en la educación, llegando incluso a convertirlas en fuente de redención de la escuela al considerarla como institución fuera de época o poco eficiente (Gutiérrez, 2002; Da Porta, 2008).

Otro punto en el que parece importante detenerse es la supuesta *transparencia* de los medios tecnológicos (Feenberg, 2006), un elemento presente en el discurso dominante sobre las TIC que hemos identificado como tecnócrata. Esta concepción sobre la tecnología se traduce en la simplificación de su inserción como medio pedagógico, generalmente reduciendo su papel a materiales o recursos didácticos, minimizando así su importancia como medio difusor de cultura (Gutiérrez, 2002) y muchas veces propulsora de nuevas relaciones en la práctica educativa (Guilleran, 2006). Su condición de importación al mundo educativo, a excepción del proyector y la pizarra digital, que se aprenden y coordinan en el espacio de aula, además, genera el que muchos profesores aprenden primero a usarlos en otros contextos, complicando su aplicación en el ámbito didáctico. Como culmine de esta cadena de supuestos, se suele dar por hecho que se inferirá su uso pedagógico. Esta concepción se observa tanto en el diseño curricular de la formación inicial de docentes como en la administración de las políticas educativas sobre TIC para la formación de profesores en ejercicio (Sancho, 2008; Gutiérrez y otros, 2010).

2.7 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA TIC QUE APOYE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA

Considerando el peso de la política educativa, Area (2006) plantea la importancia de que ésta se formule bajo principios que aseguren la innovación, planteando que la Política TIC debe considerar y dar a conocer a la comunidad educativa tres aspectos clave para su éxito pedagógico: bases ideológicas que justifiquen la inserción de las TIC, como un compensador o paliativo a la brecha digital; explicitación del modelo pedagógico que da sentido a esta integración pedagógica y la planificación de un conjunto de estrategias institucionales que permitan esta implementación.

Estos aspectos también se deben complementar con una formación de competencias TIC docentes en el uso con sentido crítico reflexivo sobre su impacto y potencialidad didáctica (Tejada, 1999; Valverde, 2002; Perrenoud, 2004; UNESCO-ENLACES, 2008; Area, 2010).

En Chile, parte de esta reflexión está siendo instalada. Un estudio de buenas prácticas pedagógicas con TIC, encargado por el propio ENLACES en 2008, arrojó evidencia de que los profesores más exitosos en esta integración pedagógica son los que centran su actuar en lo pedagógico. Sus conclusiones marcaron un énfasis en la necesidad de hacer una integración de las TIC que sea guiada por procesos pedagógicos y que esté fuertemente marcada por la reflexión sobre la práctica educativa (C5 UChile, 2008).

A su vez, reflexiones emanadas de los propios ex directivos de la política TIC chilena, avanzan sobre algunas propuestas para reformular la política considerando la definición de los modelos de organización y utilización de las TIC en las escuelas, sólidos desde sus principios a sus propuestas de acción, en equilibrio con las posibilidades de la escuela, los fines de la política y las

tendencias internacionales. De esta manera “...los planes de acción de las políticas deben ser concebidos en forma integrada y considerar los siguientes componentes principales: (i) infraestructura; (ii) contenidos; (iii) desarrollo profesional docente; y (iv) adecuaciones al currículum” (Jara, 2010, p. 75).

Haciéndome cargo de estas reflexiones, vuelvo a replantear la importancia de esta investigación sobre la caracterización del discurso de la política educativa chilena sobre las TIC, como punto de inicio a la reconfiguración de su enfoque y como una estrategia para construir cimientos que permitan la innovación didáctica en consonancia a los principios de reflexividad y centralidad pedagógica, que hasta ahora se han definido como ausentes.

2.8 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Chile, entre 2004 y 2009¹⁵, se ha desarrollado una política de incorporación de las TIC al sistema escolar fuertemente marcada por un discurso tecnócrata (Aviram, 2002) que ha puesto énfasis en la dotación de recursos informáticos a las escuelas más que en su utilización pedagógica. Desde esta constatación y para lograr evidenciar su impacto en el quehacer pedagógico de la escuela se hace necesario caracterizar detalladamente este discurso y también pesquisar en qué forma ha permeado al profesorado y las prácticas educativas. Es posible que parte de las dificultades para la integración de las TIC en el quehacer pedagógico de las escuelas esté radicado en la asimilación y/o reinterpretación de este discurso.

¹⁵ Considero referencialmente estas fechas a partir de los documentos revisados y la información recabada en las escuelas. Esto no excluye que la tendencia a construir un discurso bajo este enfoque tenga un origen o manifestaciones anteriores al período mencionado, pero en esta investigación no se hace un análisis de antecedentes que permitan afirmarlo.

Desde esta mirada se han fijado como objetivos de esta investigación:

- Explorar, desde los actores del proceso educativo, las creencias, supuestos y valoraciones que han desarrollado sobre las TIC, la educación y las estrategias de implementación de la política en informática educativa chilena, particularmente en el período 2004 a 2009.
- Reconstruir y comparar el discurso que sobre estos temas han desarrollado las escuelas estudiadas y la administración de la Política Educativa Chilena a través del programa Enlaces.

Las preguntas que dimensionan y orientan la consecución de estos objetivos son:

- ¿Qué características ha tenido el discurso desarrollado sobre la integración de las TIC en la Política Educativa?
- ¿Se replica este discurso en las escuelas o se resiste?
- ¿Hay una tendencia en el discurso sobre las TIC que permita identificar elementos que tensionen a la política y la escuela en este ámbito?
- ¿Se evidencia en las escuelas la generación de prácticas pedagógicas coherentes con alguno de estos discursos?

Un estudio sobre el discurso que ha construido la política educativa en TIC podría evidenciar que la baja integración de las TIC en la práctica educativa

tiene relación con el foco de este discurso no ha considerado aspectos relevantes para su verdadera apropiación en las escuelas, porque:

- es un discurso construido por elites tecnológicas sin la participación de los actores educativos (Bolívar, 2005);
- pone énfasis en la integración de infraestructura tecnológica en las escuelas, sin fundamentar la importancia de su uso pedagógico;
- presenta una postura acrítica frente a las TIC y sobrevaloración de sus posibilidades de impacto (Aviram, 2002). Es ingenuo, supone la adquisición de habilidades para el uso de las TIC sólo por garantizar el acceso a las mismas (Alonso y otros, 2010);
- no integra las necesidades educativas que los establecimientos escolares identifican como prioritarias (García-Valcárcel, 2003);
- falta una sólida propuesta didáctica que oriente su uso en las escuelas (Valverde, 2002; Area, 2010) y
- subestimación de la importancia de los actores educativos en el proceso de apropiación didáctica (Valverde, 2002; Gather Thurler, 2004; Bolívar y otros, 2004,).

El proceso de construcción social que trata de descubrir este estudio sobre el discurso desarrollado sobre las TIC en la política educativa chilena no puede ser pensado como neutro e inocuo, debe ser relevado como central y de impacto profundo en el quehacer de la escuela. Es un elemento que puede darnos luces para enfocar una escuela en construcción que responda a la formación de los ciudadanos que demanda esta sociedad que deseamos algún día pueda ser llamada *del conocimiento*.

**CAPÍTULO 3.
EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL
DISCURSO COMO ESTRATEGIA
PARA COMPRENDER LAS
CONSTRUCCIONES SOCIALES
SOBRE LAS TIC**

En este capítulo se da cuenta de la teoría sobre la construcción social y la importancia del discurso como generador y reproductor de prácticas sociales. Se describe en detalle los supuestos tras la internalización del discurso, el enfoque de análisis del discurso utilizado en esta investigación y las oportunidades de investigación que se abren tras esta perspectiva.

Se introducen elementos para comprender el enfoque de análisis de los datos desarrollado en esta tesis, así como su articulación metodológica que permite interpretar el discurso TIC generado por la Política Educativa Chilena, desde los principios enunciados en el análisis crítico del discurso propuesto por Teun Van Dijk.

Los subtemas tratados en este capítulo son:

- La subjetividad como principio de la interpretación social
- La cognición social y el discurso
- Los estudios del discurso como estrategia de análisis social
- La perspectiva de análisis crítico del discurso
- Elementos del análisis del discurso desde la perspectiva de Van Dijk

Conceptos clave del capítulo:

Subjetividad, socialización, constructo social, lenguaje, discurso, cognición social, dispositivos, estudios del discurso, emisor, receptor, texto, corpus, macroestructura semántica, macroproposiciones, microproposiciones.

3.1. SUBJETIVIDAD E INTERPRETACIÓN SOCIAL

Desde una perspectiva construccionista, la realidad es una interpretación humana, y dicha interpretación es construida gracias a la interacción social (Schutz, 1972). Lo que ocurre en el mundo puede ser interpretado por los sujetos de distinta forma lo que lo convierte en subjetivo, y esta subjetividad se enraíza socialmente gracias a los procesos de socialización que vivenciamos (Berger y Luckmann, 1968/2006; Baeza, 2000)

Las personas pensamos, hablamos y actuamos acorde a lo que la sociedad nos transmite como pautas y gracias a la interpretación que hacemos de las mismas. El individuo construye simbólicamente dentro de parámetros que han sido ya tipificados por la sociedad, de manera que comprende e interpreta información acorde a esta orientación social (Berger y Luckmann, 1968/2006).

La política, en este caso la política educativa sobre TIC, es desarrollada por personas o grupos que detentan el poder institucionalizado, quienes no pueden desprenderse de su subjetividad al momento de establecer sus relaciones y comprensión de la realidad, con la diferencia que, de alguna manera, al estar dictando la política pública están comunicando e interpretando el mundo para otros (Van Dijk, 1999b, p. 32). Detrás de los discursos gubernamentales, reglamentos ministeriales y estrategias diseñadas para la apropiación de las TIC en la escuela, se encuentran a la base concepciones socialmente compartidas por quienes dictan la política, respecto de la pedagogía, la tecnología y su potencial educativo, y el papel de los sujetos (profesores y otros actores educativos) como parte del proceso educativo.

Siguiendo a Schutz (1972), los sujetos que construyen la política y los profesores que la implementan, se verán a su vez constreñidos socialmente a interpretar su realidad, por su nivel de conocimiento del tema o acervo de conocimiento a mano, sus experiencias de vida y formación profesional o situación biográfica y su propia perspectiva de análisis local que lo sitúa en un lugar y contexto social determinado que corresponde a lo que él denomina como coordenadas de la matriz social¹⁶.

Estas tipificaciones o interpretaciones construidas socialmente pueden tener un carácter más personal y responder a lo definido como *imaginarios individuales* o ser compartidas socialmente por un grupo y convertirse en *imaginarios sociales*. Así, los imaginarios individuales responden a una interpretación de la realidad realizada por los sujetos, enmarcada por la comprensión social que han desarrollado y que responde, más específicamente, a las condiciones de éstos para interpretar su realidad, en un contexto particular y bajo el influjo o adhesión a determinadas ideas. Por otro lado, los imaginarios sociales son interpretaciones socialmente compartidas por grupos que responden a construcciones compartidas fundadas en experiencias, historia y/o interpretación común. Al intentar analizar situaciones sociales no podemos dejar de lado que las construcciones individuales y sociales se nutren mutuamente y se enraízan en los grupos a través de los procesos de socialización en los que las personas participamos día a día (Baeza, 2000).

El principal vehículo para la socialización, también entendida como el proceso de internalización del mundo social, es el lenguaje, ya que nos entrega un patrón común para interpretar la realidad. De esta manera también podemos desprender que lo que decimos o comunicamos responde

¹⁶ Estos conceptos elaborados por Schutz, identifican a los sujetos dentro de la red de interacción social para comprender desde dónde construyen su realidad y la interpretación que hacen de ella. De manera que su comprensión social se verá influida por el conocimiento construido, su historia de vida y el contexto actual desde el cual se aproximan a la realidad. Para una explicación mas detallada ver Schutz (1972). El problema de la realidad social. p. 18

a estas configuraciones que tenemos arraigadas y asumimos como socialmente correctas y, ayudando a otros a construir su realidad. En el mundo de las construcciones personales y colectivas el principal puente es el lenguaje: lo que otros nos indican y relatan, lo que leemos, las conversaciones a las que asistimos y los comentarios respecto de las acciones que observamos, se convierten en nuestro principal referente orientador para transitar socialmente (Berger y Luckmann, 1968/2006)

El lenguaje es considerado como parte esencial de la construcción social e individual en cuanto a que permite la definición del mundo concebible (podemos concebir el mundo en cuanto lo tipificamos como tal a través del lenguaje), genera la definición del autoconcepto (no somos algo diferente de nuestra propia interpretación lingüística y esta se modifica a la vez que la verbalizamos en distinta forma), y es acción sobre el mundo o sobre los demás sujetos, es decir se constituye en el principal instrumento mediante el cual incidimos en otras personas (Ibáñez, 2003, pp. 32,37)

Para los estudiosos del discurso, y en especial para la corriente de análisis crítico del discurso, el lenguaje es también un medio de dominación y una fuerza social (Habermas, 1994; Foucault, 2002), puesto que sirve para legitimar las relaciones de poder. De esta manera, se puede decir que el lenguaje es también ideológico. (Wodak, 2003)

3.2. COGNICIÓN SOCIAL Y DISCURSO

Respecto de los medios o TIC, se han construido discursos que son posibles de conocer a través de los textos (escritos y orales), que dan a conocer los

distintos actores sociales. Con el tiempo se les ha reconocido como un producto cultural que tiene la potencialidad de construir simbólicamente la realidad y, por lo mismo, con una capacidad de impactar socialmente (Gros, 2000; García-Valcárcel, 2003; Area, 2006)

Existen diversas acepciones al concepto de discurso. Desde una mirada amplia podemos entender el discurso como “un acontecimiento comunicativo, lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos... imágenes y cualquier otra dimensión o significación «semiótica» o multimedia” (Van Dijk, 2003b, p. 146).

Si bien desde una perspectiva netamente lingüística se encontrará una variante de definiciones que lo concibe desde un sinónimo del término texto a una modalidad o género (Cortés y Camacho, 2003), en el caso de los estudios sociales tiende a ser asimilado a construcciones teóricas (ideas, conceptos), presentes en las interacciones comunicativas.

Bajo una mirada que nos permite centrarnos en los efectos o importancia social de los discursos, también puede ser entendido como un cuerpo conceptual compartido y consolidado por un grupo que se refuerza a través de la acción y se convierte en vehículo para influir en el resto de los actores sociales (Jäger, 2003). Otro especialista en temas de discurso Norman Fairclough (2008) lo concibe como una categoría referida al uso lingüístico hablado, escrito, o parte de otras modalidades semióticas como la fotografía y la comunicación no verbal, que se constituye en una forma de práctica social.

Todos los discursos son históricos y sólo pueden entenderse por referencia a su contexto. *“Los factores extralingüísticos como la cultura, sociedad e ideología, son los elementos que lo cruzan y determinan, y que nos permiten su interpretación”* (Meyer, 2003, p. 37).

El discurso mueve la acción o la guía. No es netamente conceptual, sino que se materializa en acciones. Y este es el sentido de estudiarlo y comprenderlo, puesto que contribuye a fines específicos y al desarrollo y práctica del poder (Jäger, 2003).

El discurso ayuda a la configuración de imaginarios o representaciones sociales, desde las cuales cada sujeto va comprendiendo e interactuando con la sociedad de forma individual. A su vez, el discurso está constituido de configuraciones semánticas que responden a estas construcciones sociales y que se entienden como compartidas por un grupo. Se puede entender a estas representaciones sociales como el conjunto de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, etc. , compartidas por un grupo, en permanente cambio y creación que se sustentan a través de la comunicación (Meyer, 2003).

El discurso es supraindividual, se entreteje gracias al aporte individual y de grupos específicos, evolucionan desde su creación u origen, al punto de transmitir mensajes diferentes a los propuestos en su génesis, además transmiten conocimientos más allá de lo que somos capaces de percibir (Jäger, 2003).

Para Van Dijk (2003), la importancia del discurso a nivel social sólo puede ser comprendida a través de esta doble relación representada por la cognición social, que explica los elementos que configuran el discurso (o su génesis), así como, las interpretaciones sociales que genera en cuanto a productor o reproductor de ciertas prácticas.

No es sencillo explicar las relaciones entre el discurso y las estructuras sociales, puesto que no tienen una expresión directa. El discurso se sitúa en una de las aristas del triángulo discurso-sociedad-cognición (ver ilustración1) que Van Dijk considera como el núcleo para el análisis de interacción social. En este triángulo es posible analizar la doble relación entre

la sociedad y el discurso, primero como creadora del discurso y luego como consecuencia de éste. También se visibilizan las relaciones entre el discurso y la cognición social que permiten entender cómo el discurso proporciona elementos para la configuración de marcos conceptuales y de interpretación, que interactúan en el proceso de la construcción social y que luego influyen en los sujetos individualmente¹⁷ (Van Dijk, 1980/2007;2003b).

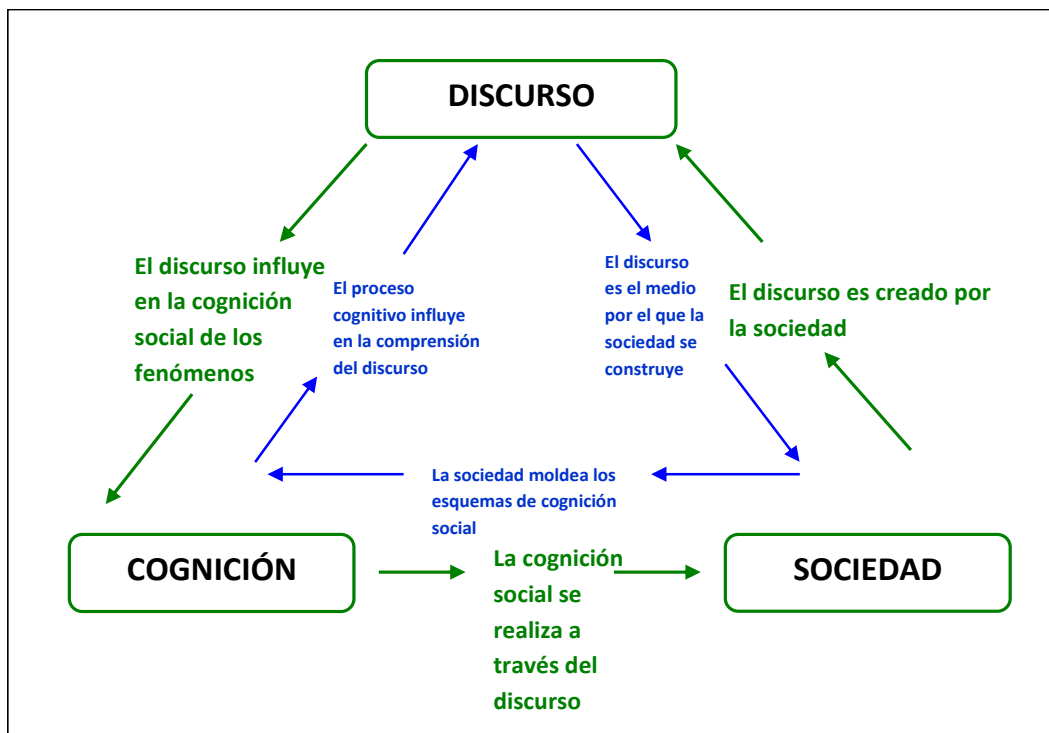


ILUSTRACIÓN 1. TRIÁNGULO "DISCURSO, COGNICIÓN Y SOCIEDAD"

(ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN VAN DIJK, 1993; 2003B; 2005)

En la comprensión del discurso interactúan fuertemente el conocimiento (personal, social, cultural), las actitudes y las ideologías. El discurso actúa dentro de la sociedad en medio de las relaciones entre el actor social, las

¹⁷ Ver cuadro N° 1, Triángulo "Discurso, Cognición y Sociedad".

estructuras sociales, la acción y la situación social (Van Dijk, 1993;2003b;2005).

En este sentido es importante reconocer que cuando las personas comprenden los mensajes que son parte del discurso, lo hacen a partir de las representaciones mentales que tienen sobre las mismas y estas representaciones se han formado en su interacción social. Las personas son entes activos en el proceso de decodificación de un discurso y su nivel de conocimientos o representaciones previas tienen mucha importancia al momento de interpretarlos (Van Dijk, 1980/2007; Habermas, 1994; Condor y Antaki, 2003; Graesser y otros, 2003).

Así, en el caso de la política educativa chilena, interesa conocer a través del discurso, los imaginarios o construcciones socialmente compartidas (Van Dijk, 1999a), que se transmiten a la sociedad y también la forma en que han sido resistidos o reproducidos por el resto de los sujetos involucrados en la acción educativa.

3.3. LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO COMO ESTRATEGIA DE ANÁLISIS SOCIAL

Como análisis del discurso encontramos tipificados una serie de métodos y perspectivas en la investigación social, entre las que se observan distintas orientaciones y variadas tradiciones intelectuales, tales como la semiótica, la sociolingüística, la etnografía, el análisis de la conversación y el análisis crítico del discurso. Como denominador común entre ellas se encuentra el lenguaje como centro del análisis y elemento principal para desarrollar las estrategias investigativas.

Desde una visión meramente lingüística, es a la pragmática como disciplina a quien corresponde el estudio del lenguaje y su significado en el contexto, preocupándose más allá de las estructuras lingüísticas, de reconocer el significado completo que éstas adquieren durante su funcionamiento al tomar en consideración los principios que explican la interacción entre los hablantes (Cortés y Camacho, 2003, p. 22).

A partir de la irrupción de nuevos paradigmas en la comprensión del lenguaje y de los fenómenos sociales a mediados del siglo XX, los estudios basados en la comprensión del fenómeno lingüístico para entender mejor al ser humano y su interacción en el mundo proliferaron en las distintas ciencias sociales y nutren las corrientes construccionistas y sociocríticas. Este llamado “giro lingüístico” ha contribuido a resaltar la dimensión hermenéutica en ciencias sociales, entender que la interpretación del mundo es formativa de lo que somos a la vez que lo que somos nos permite interpretar el mundo (Ibáñez, 2003).

Bajo esta perspectiva, la teorización sobre los actos de habla pasa a tener relevancia en los distintos métodos de investigación en ciencias sociales, puesto que le atribuye al lenguaje la capacidad de influir en la acción (Ibáñez, 2003). En general, el análisis sociológico, utilizado en distintas ciencias humanas, se apoya en análisis de contenido o semántico de las interacciones lingüísticas que captura como corpus de análisis. También bajo esta mirada se pueden agrupar la mayoría de los métodos interpretativos.

Pero el análisis del discurso en particular, no sólo atiende a la comprensión del contenido comunicacional y el contexto de los hablantes, sino que observa, además, algunas de las estructuras del lenguaje utilizado para interpretar elementos de la intención comunicativa (Íñiguez, 2003). Los estudios de análisis del discurso establecen también relaciones funcionales entre unidades lingüísticas y su función comunicativa, se mueven entre el

micro y macronivel que abarca el discurso (conversación, contexto, sociedad), e identifican esquemas, gestos, palabras y/o estrategias comunicativas (Van Dijk, 2000)

Como práctica interpretativa variada el análisis del discurso comparte algunos elementos que lo validan y le dan unidad. Según Van Dijk (2000) los estudios del discurso con orientación social presentan los siguientes principios:

- Se interesan por los textos naturales o cómo se generan en la realidad.
- Estudian los contextos de producción del discurso.
- Estudian tanto los textos escritos como los desarrollados en la interacción verbal.
- Consideran al discurso como práctica social de los integrantes de un grupo.
- Recogen categorías propias del grupo y válidas para la interpretación contextual.
- Analizan la secuencialidad del discurso.
- Analizan constructivamente las formas, el sentido y la interacción.
- Analizan el discurso en niveles o dimensiones.
- Persiguen el sentido y función del discurso.
- Analizan las reglas gramaticales que sigue o transgrede.
- Reconocen las estrategias mentales y/o comunicativas integradas en el discurso.
- Identifican los procesos y representaciones mentales que genera”

Sólo para referencia, es interesante anotar que los distintos métodos de análisis del discurso se acercan o nutren de dos tradiciones forjadas en el transcurso del siglo XX. Desde una perspectiva más tradicional y centrada en las formas lingüísticas se identifican la tradición anglosajona que pone énfasis en la independencia interpretativa del investigador. A su vez, la tradición francesa asentada en las aportaciones de Foucault y Bajtin, se constituye en una mirada cuyo centro es la interpretación, entendiendo al lenguaje como una ventana a los significados construidos socialmente (Íñiguez, 2003).

Desde cualquiera de las corrientes o enfoques, el centro del análisis individualiza los siguientes elementos (Cortés y Camacho, 2003):

- Se considera que existe un **emisor** del discurso, el que tiene unas intenciones u objetivos al momento de comunicarse.
- El **receptor**, oyente o lector será el destino de este emisor y quien descifrará el mensaje de la comunicación. Este receptor no es un ser pasivo, sino activo en el proceso de interpretación del discurso.
- El **canal** es el medio para la transmisión del mensaje. Puede ser a través de una comunicación verbal, escrita, audiovisual, gestual, etc.
- Se identifica como **código** a la forma en que se concreta el mensaje, la selección de palabras y estructuras de la redacción propiamente tal.
- Toda comunicación se hace dentro de un **contexto** que le da el sentido a la misma y se configura en el marco general para su comprensión.
- El trasfondo comunicativo es identificado como el **mensaje**. Son parte de éste las distintas ideas expresadas. Desde una evaluación

comunicativa se considera que el mensaje ha sido exitoso cuando ha logrado ser comunicado al receptor.

- En algunos enfoques también se hace alusión al *texto* como conjunto de enunciados transcritos de distinto origen, que se constituyen en centro del análisis. El conjunto de textos considerados en un proceso de análisis es identificado como *corpus*, que puede constituirse de transcripciones de conversaciones, documentos escritos, imágenes, etc. (Íñiguez, 2003)

Gran parte del trabajo del análisis del discurso consiste en una decodificación pormenorizada del mensaje transmitido en el discurso. Se ha hecho corriente que utilicen un corpus de textos que permite su interpretación. La selección de los mismos y de los procedimientos de análisis responden al objeto de estudio así como al enfoque investigativo. Una principal distinción entre corrientes, tiene relación con el énfasis en distintos procesos que son parte del fenómeno comunicativo estudiado. Las corrientes estructuralistas de tradición anglosajona se centrarán en el código como clave de la interpretación. Las corrientes más cercanas a la sociología identificarán como importantes el contexto y las características de los actores (emisor y receptor). En especial la corriente de análisis crítico del discurso se centrará en desvelar detalles del mensaje a partir de las intenciones comunicativas y las consecuencias que genera en los actores sociales.

3.4. LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Se puede entender que la progresiva importancia social atribuida al lenguaje en el siglo XX y XXI ha llevado a un mayor control de las prácticas lingüísticas en función de diversos objetivos (Fairclough y Wodak, 2003). La perspectiva del ACD se preocupa de cómo las formas lingüísticas modelan o manipulan las relaciones de poder en distintos ámbitos (Wodak, 2003).

Se puede definir al análisis crítico del discurso (ACD), como un enfoque o perspectiva de análisis multidisciplinario, que desde una perspectiva crítica se centra en el papel del discurso en la producción y reproducción del poder o dominación (Van Dijk, 2003b). Complementariamente se podría decir que esta perspectiva aborda problemas específicos (del ámbito social), y una serie de métodos correspondientes a la naturaleza de los problemas estudiados, que interpretan el discurso como una forma de práctica social (Fairclough y Wodak, 2003).

Esta perspectiva se apoya fuertemente en aspectos teóricos que hemos abordado en partes precedentes del capítulo, y pone énfasis en entender que el discurso, al ser un fenómeno social, contribuye a reproducir constructos sociales o a transformarlos. Una premisa que tiene alcances importantes por considerar que las prácticas discursivas tienen efectos ideológicos cuyas consecuencias sociales pueden sustentar otras prácticas o fenómenos de relaciones desiguales de poder, lo que pasa inadvertido por los receptores del discurso. Un objetivo propio del ACD es develar estas prácticas y la ideología que transmiten como mensaje (Wodak, 2003).

Para comprender el alcance ideológico de un discurso, es necesario no sólo analizar los textos, sino tener en consideración cómo se interpretan y los efectos sociales que generan. La ideología puede considerarse un proceso que

articula representaciones individuales sobre la realidad y construcciones de identidad compartidas por grupos sociales (Fairclough y Wodak, 2003).

Si bien se apoya en elementos lingüísticos para sus interpretaciones, el ACD reconoce que los discursos son históricos y sólo pueden entenderse en su contexto, que hacen alusión a procesos, conocimiento y otros discursos producidos con anterioridad, por lo que se basan en la presunción de un conocimiento previo disponible en la audiencia (Fairclough y Wodak, 2003). En este sentido el ACD se preocupa de analizar la relación de un discurso con otros textos que le preceden y ayudan a explicar su contenido y función (Meyer, 2003).

El ACD establece nexos entre la sociedad y las propiedades del texto. De esta forma, dependiendo de los objetivos de la investigación y procesos sociales estudiados pueden ser especialmente importantes de analizar algunas categorías lingüísticas como la deíctica¹⁸, el uso de pronombres, el género, las estrategias argumentativas, las estrategias de nominación, las afirmaciones, la selección semántica y las generalizaciones entre otras (Meyer, 2003, pp. 37-56).

El ACD no puede ser identificado como un método de investigación en particular. En esta perspectiva se agrupan distintas miradas investigativas que comparten la concepción crítica de considerar al discurso como modelador y reflejo de prácticas sociales. En general siguen estrategias empíricas analizando datos obtenidos de prácticas sociales (Meyer, 2003). Los métodos de investigación concretos dependen de un estudio profundo de la situación social a analizar, del contexto, los objetivos de investigación, los sujetos, entre otros elementos (Van Dijk, 2003b).

¹⁸ Se entiende como deíctica o deixis, a los elementos de la estructura gramatical que relacionan el lenguaje con el contexto. Los deícticos señalan o indican a las personas, lugares y tiempo (Íñiguez, 2003, pp. 55-56)

Por otro lado, algunos investigadores ponen un fuerte énfasis en cómo los discursos producen la realidad social. El discurso da forma a los dispositivos, es decir, crea prácticas que se materializan socialmente, generan costumbres, usos, tecnologías. A partir de la comprensión del discurso y la identificación de los dispositivos generados por este, se llega a la comprensión de las prácticas sociales (Jäger, 2003).

3.5. ELEMENTOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DESDE LA PERSPECTIVA DE VAN DIJK

Las representaciones semánticas¹⁹ en la mente de los individuos, se anclan en las experiencias y conocimiento previo del mundo. Para recordar, las personas deben acceder a este banco mental, activar los conceptos en la memoria a largo plazo, comparar y construir nuevas estructuras para agregar, reordenar, modificar, o conectar la nueva información (Graesser y otros, 2003, p. 418).

Bajo esta mirada, la cognición social se desarrolla con base en que la información de entrada, proporcionada por la interacción comunicativa, es procesada a partir de las facultades inferenciales de cada sujeto. Este complejo proceso no es perfecto, ni menos uniforme, sino que está basado en las posibilidades de inferencia de cada sujeto, lo que nos lleva a fijar la mirada en el uso del lenguaje y su estructura como forma de presentación de la información que será procesada individualmente. El énfasis o repetición de determinadas palabras, las correlaciones ilusorias (asociaciones falsamente

¹⁹ Pueden ser entendidas como ideas asociadas a palabras específicas.

ligadas o percibidas)²⁰, o el uso de ciertos verbos o adjetivos, tendrán influencia en cómo las personas interpretan el discurso (Condor y Antaki, 2003, pp. 460-462).

La capacidad de la memoria de trabajo de las personas utilizada para la comprensión es limitada y no permite acceder sino a un número restringido de proposiciones o argumentos. Como no podemos recordarlo todo, vamos procesando parte de la nueva información a la vez que la asimilamos a las proposiciones o estructuras que ya poseemos, esto incluso a nivel de una interacción específica que va reciclando y englobando las ideas o argumentos que secuencialmente han aparecido con anterioridad en el texto (Van Dijk, 1980/2007;2000; Cortés y Camacho, 2003; Graesser y otros, 2003)

“Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación e interacción” (Van Dijk, 2003b, p. 152). Son los temas los que presentan el qué del discurso o comunicación, los que son reconocidos por Van Dijk como macroestructuras semánticas. Estos grandes temas se abstraen a partir de las interacciones comunicativas específicas a nivel micro o de un fenómeno comunicativo particular; un proceso que hacemos muy recurrentemente al organizar la información. Muy particularmente Van Dijk propone que la información sustancial de un texto puede resumirse en proposiciones²¹ que nos transmiten una idea con respecto a algo. Las proposiciones explícitas dentro de un texto pueden ser consideradas microproposiciones puesto que se refieren a información local contextualizada al evento comunicativo. Estas

²⁰ Entre las correlaciones ilusorias más frecuentes se encuentra la generación de “estereotipos” que se formarían por la percepción falsa de *“...una asociación entre dos grupos vividos de cosas: uno un grupo externo... otro cualquier comportamiento... que podría percibirse que realizan”* (Condor y Antaki, 2003, pp. 460-461)

²¹ Definida por Van Dijk como *“...significado que subyace a una cláusula u oración simple.”* (Van Dijk, 1980/2007, p. 27). Las proposiciones en un texto permiten entender el contenido de una oración y simplificarlo a nivel de una propuesta que nos hace sentido. Pueden ser verdaderas o falsas. También, desde otra perspectiva, se considera que las proposiciones dan cuenta de una organización semántica interna ya que permiten relacionar los conceptos en nuestra estructura cognoscitiva (Novak y Gowin, 1988)

microproposiciones, cuando las procesamos internamente las asimilamos a proposiciones más amplias o las englobamos en ideas generales que pueden denominarse macroproposiciones. Producto de la limitación memorística, lo que persiste a largo plazo, generalmente corresponde a estas macroideas, de manera que se transforman en elementos esquemáticos que nos ayudan a reinterpretar nueva información (Van Dijk, 1980/2007; Cortés y Camacho, 2003; Van Dijk, 2003b).

En una perspectiva crítica de análisis del discurso es interesante identificar micro y macroproposiciones que se transforman en la forma que un discurso se difunde y perpetúa socialmente. Como será posible apreciar con claridad en el capítulo cinco, el método de análisis aplicado en esta investigación se fundamenta en este principio y permite visualizar los significados implícitos tras ciertas proposiciones que ha llevado a la implantación de un discurso respecto a las TIC en las escuelas ajeno a su quehacer y muy poco fundamentado desde su valor pedagógico.

El análisis de cómo las representaciones sociales quedan particularizadas en los modelos mentales, nos lleva a la importancia de reconocer los temas o tópicos tratados en el discurso sobre las TIC, y que se considerarían, como parte del conocimiento común o social sobre las mismas. Reconocer la frecuencia o importancia dada en el discurso a ciertos temas, la selección léxica (uso de palabras específicas), el uso de ciertas figuras retóricas y la utilización de estrategias argumentativas, permitirá visualizar en parte las prioridades y centralidades del discurso TIC que se consolida en la política educativa chilena sobre las TIC.

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo explico en detalle el procedimiento de investigación llevado a cabo para concretar esta tesis. En una primera instancia se resumen los elementos propios de la investigación y luego se detallan el enfoque investigativo, el método de estudio de casos, el detalle de las principales técnicas aplicadas, los elementos de rigor metodológico y de los procedimientos generales de análisis de los datos.

Algunos de los subtemas tratados en este capítulo son:

- Resumen de la investigación.
- El enfoque comprensivo.
- Diseño metodológico.
- Técnicas y procedimientos aplicados para la recolección y análisis de los datos.

Conceptos clave del capítulo:

Estudio de casos, análisis documental, entrevistas en profundidad, informantes clave, grupos de discusión, análisis crítico del discurso, escenarios de investigación, criterios de selección de informantes, documentos, procedimientos, codificación de textos, conteo de frecuencia de términos, análisis de contenido.

4.1. RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo 2 se enunció el problema como la evidencia de que la política de incorporación de las TIC al sistema escolar chileno fuertemente marcada por un discurso tecnócrata (Aviram, 2002) que ha puesto énfasis en la dotación de recursos informáticos a las escuelas más que en su utilización pedagógica.

Se fundamenta la necesidad de caracterizar detalladamente este discurso y también el pesquisar en qué forma ha permeado a las escuelas.

Las preguntas orientadoras que he seguido se refieren a ¿Qué características ha tenido el discurso desarrollado sobre la integración de las TIC en la Política Educativa? ¿Se replica este discurso en las escuelas? ¿Hay una tendencia en el discurso sobre las TIC que permita identificar elementos que tensionen a la política/escuela en este ámbito? ¿Se evidencia en las escuelas la generación de prácticas pedagógicas coherentes con alguno de estos discursos?

Así también he definido al enfoque de investigación como de carácter construccionista centrado en la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Esta perspectiva se expresa en los principales objetivos de la investigación que son: explorar, desde los actores del proceso educativo, las creencias, supuestos y valoraciones que han desarrollado sobre las TIC, la educación y las estrategias de implementación de la política en informática educativa chilena, particularmente en el período 2004 a 2009. Y reconstruir y comparar el discurso que sobre estos temas han desarrollado la Escuela y la administración del Programa Enlaces.

Se ha elegido el diseño de Estudio de casos como la estrategia más adecuada a las características del problema de investigación. Las principales técnicas utilizadas para la obtención de los datos fueron el análisis de documentos, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. El procedimiento general de análisis corresponde al enfoque de Análisis Crítico del Discurso, basado en la propuesta de Teun Van Dijk.

En adelante, se fundamenta cada una de las decisiones del diseño de investigación desarrollado, se explican en detalle los elementos del diseño y se describen aspectos relacionados con el contexto de investigación.

4.2. UN ENFOQUE DESDE Y PARA LA COMPRESIÓN.

La elección de una perspectiva construccionista para desarrollar la investigación está fundada en la naturaleza del objeto de estudio: la construcción subjetiva de significados por parte de los actores educativos.

Al entender la realidad social como una construcción e interpretación de los sujetos (Berger y Luckmann, 1968/2006; Schutz, 1972; Baeza, 2000), de alguna manera, dejó en claro el sentido de indagar en el fenómeno educativo desde esta perspectiva. Entiendo que el espacio del conocimiento educativo es netamente social, así como el discurso que han generado los actores de la política educativa chilena. Se requiere acercarse a éste desde un conocimiento lo más profundo posible y con el sentido de describir las construcciones e interpretaciones que dan los propios sujetos y las consecuencias de éste en las prácticas educativas, considerándolas desde la macro-dimensión de la Política TIC a la micro-dimensión de la escuela.

“...el discurso es (...) un fenómeno *práctico, social y cultural* (...) los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan *actos sociales* y participan en la *interacción social* (...) en la *conversación* y en otras formas de *diálogo*.”

“...las historias y los argumentos no sólo tienen estructuras abstractas e involucran procesos y representaciones mentales (...) sino que son, al mismo tiempo, una dimensión de los *actos* comunicativos de narración y argumentación realizados por usuarios reales del lenguaje en situaciones reales...” (Van Dijk, 2001b, pp. 21-22)

Por otro lado, la evolución de la investigación en TIC y educación ha dado evidencias de orientarse a este enfoque. Varios autores (Sancho y Hernández, 1997; Area, 2005; Bolívar, 2005), llegados a la conclusión de que los procesos de innovación pedagógica eran imposibles de comprender en su complejidad desde estudios explicativo-causales, han señalado la importancia de dar cabida a investigaciones que plantean como meta el conocimiento profundo de estos procesos en la escuela. Nuevamente recurrimos a Area (2005), quien en un artículo sobre la investigación en tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar, distingue esta línea como estudios sobre los usos y prácticas pedagógicas con ordenadores en contextos reales de centros y aulas. En su trabajo valora el aporte de este tipo de investigaciones como de gran interés ya que “proporciona conocimientos valiosos sobre lo que ocurre en la realidad escolar”(Area, 2005, p. 12). Algunos de estos investigadores también reconocen y enfatizan la necesidad de una investigación contextualizada que emerja de la reflexión sobre la experiencia (Sancho y Hernández, 1997)

En el mismo artículo referido anteriormente, el autor hace una revisión de las corrientes de investigación en el contexto internacional y español que han abordado la inserción de las TIC en la educación. Se observa una lenta

transición desde estudios muy generales, basados en indicadores de número de computadoras, aulas habilitadas, número de profesores capacitados; luego, una etapa centrada en conocer efectos de las TIC en el aprendizaje para ir dejando cabida a estudios más explicativos de las prácticas docentes, las creencias de los docentes respecto de las TIC y los estudios profundos de casos. En los inicios de esta tendencia, destaca el trabajo realizado por Cristina Alonso (1993) de la UB como el pionero en su estilo y los desarrollados por Cabero (1994) y Gallego (1994). De entre los estudios recientes hace referencia a la nutrida producción de tesis doctorales dirigidas por Juana Sancho en la UB, y los trabajos de Urbina (2001), Paredes (1998) y Martínez (2002) en esta misma línea (Area, 2005).

Si este panorama representa el estado de la investigación en España, la inexistencia de estudios de esta naturaleza sobre la administración y la política educativa en TIC chilena, aporta la relevancia de haber desarrollado esta tesis desde esta perspectiva. Especialmente en lo concerniente a los discursos y su construcción como estrategia de reproducción social, tema también, muy poco desarrollado en la investigación chilena.

Hay que señalar que la investigación sobre el uso educativo de las TIC en Chile ha estado centrada especialmente en probar aplicaciones en el contexto escolar y describir sus resultados en términos de mejora en los aprendizajes (MINECOM Chile, 2006).

La mayoría de los estudios sobre el uso de las TIC en el aula, de los que se ha nutrido la política educativa chilena, son de carácter explicativo causal²². Bajo este escenario se hace necesario ampliar las perspectivas de investigación para abordar la integración de las TIC en el aula, tener antecedentes centrados en la caracterización de los procesos innovadores más que en el

²² Comentario referido a los estudios publicados en la web del Programa Enlaces. <http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=764&tm=2> y la reseña detalla en el informe del Ministerio de Economía referenciado

intento de probar cuánto aprenden los alumnos con el uso de estas tecnologías (Area, 2005).

Haciendo referencia a los pocos estudios existentes en Chile basados en una perspectiva más construccionista, me parece interesante mencionar la producción de estudios aplicados respecto de la implementación de innovaciones pedagógicas desarrollada por investigadores de la Universidad Católica de Valparaíso. Esta institución, bajo el financiamiento del Programa Enlaces, desarrolló algunas experiencias cuyo enfoque está centrado en los docentes y su propia reflexión pedagógica (Meyer, 2006).

Con anterioridad se desarrollaron algunos estudios institucionales por parte de MINEDUC, cuya finalidad era la evaluación del impacto del programa Enlaces. Puedo destacar, al menos dos, que complementaron su indagación explicativa con la aplicación de métodos de corte más comprensivo, como grupos focales y entrevistas. Entre estos, se encuentra el Estudio Uso de Recursos Informáticos por parte de los Docentes (DESUC, 2003), cuyo objetivo fue caracterizar los usos pedagógicos que los profesores dan a los medios que han sido entregados a las escuelas o publicitados a través de las páginas web oficiales de Enlaces. El otro estudio de impacto del programa Enlaces que incorporó este tipo de análisis fue desarrollado en 2004 por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), en este se también se utilizan técnicas cualitativas en forma complementaria a los datos cuantitativos (Román y otros, 2004). Estos dos informes hicieron una valoración del Programa recogiendo valoraciones desde las escuelas. Si bien, representan una primera aproximación que contempla métodos de corte más comprensivo, como grupos focales y entrevistas, se restringen a la búsqueda de evidencias sobre aspectos muy puntuales y se sitúan a nivel de evaluaciones encargados por la propia administración del Programa Enlaces.

Este esfuerzo se basa en la convicción de que un estudio centrado en la construcción de significados desde la Política TIC y su reflejo en las escuelas, aportará una visión diferenciada de las voces que se han difundido hasta este minuto. La administración central de la Política TIC Educativa chilena, siempre de la mano de algunos expertos en informática, no se ha expuesto con anterioridad a un autoanálisis respecto de sus propias construcciones, creencias e “imaginarios sociales”²³ a los que responde su accionar y, menos, a un escrutinio respecto de su predominio conceptual al momento de desarrollar estrategias de la política que implementa.

Desde una concepción construccionista de la investigación se puede dar cabida a la complejidad social (Nikander, 2008), considerando la interpretación de los actores (Van Manen, 2003), la comprensión de las ideas que los mueven y se permean en el proceso de apropiación de esta política, la experiencia de los protagonistas y las posibilidades pedagógicas que éstos han descubierto con la llegada de las TIC a las escuelas .

Esta perspectiva nos permite considerar la realidad educativa como un ámbito de investigación complejo (Jackson, 2008), donde confluyen una serie factores que pueden potenciar los cambios e innovaciones curriculares. En este sentido se ha centrado el foco de investigación en el discurso de los actores: el discurso que nutre la política y su estrategia por una parte y el discurso de la escuela, donde se vivencia la apropiación de estas nuevas tecnologías.

²³ Considerados como estructuras conceptuales socialmente compartidas (Baeza, 2000 p.10)

4.3. DISEÑO METODOLÓGICO

Tal como es resumido en el punto anterior, esta investigación doctoral se circunscribe a una perspectiva construccionista cuyo centro es la comprensión e interpretación del fenómeno educativo en cuanto a su condición de constructo social. Específicamente las aristas del problema de investigación hizo necesario desarrollar un diseño que me permitiera caracterizar el discurso en estudio, tanto a nivel de la política educativa como a nivel de las escuelas.

La estrategia o método de investigación que se presentó como una oportunidad de indagación acorde al sentido de esta búsqueda fue el *Estudio de Casos*. Este tipo de investigación desde un sentido general, se orienta a la comprensión profunda de una realidad a través de su descripción y análisis (Bisquerra y otros, 2004). Al mismo tiempo, su diseño es de carácter progresivo e interactivo, lo que considera fases de investigación que se van retroalimentando de la propia información obtenida en el proceso, según las peculiaridades del objeto investigado y la interacción con los sujetos participantes del estudio (Latorre y otros, 1996). Estas dos condiciones se prestaron como una oportunidad que permitieron abordar el tema de investigación en una primera fase caracterizando e indagando en un contexto exclusivamente; el de la política educativa, para luego adentrarme en un contexto más amplio como fue el trabajo en las escuelas.

El carácter particularista del estudio de casos como método de investigación, lo lleva a centrarse en un evento, programa o fenómeno particular (Rodríguez y García, 1999; Neiman y Quaranta, 2006). En este caso específico en el fenómeno del discurso de la Política Educativa chilena sobre las TIC, y en cómo este discurso es reelaborado por las escuelas. Para este tipo de estudios tiene gran importancia desarrollar una comprensión de los

significados desde los sujetos involucrados, en este caso los encargados de la política y actores del sistema escolar que la implementan en las escuelas, resaltando el carácter subjetivo de su construcción como el elemento teórico que fundamenta el estudio de este “discurso TIC” como un caso en particular (Pérez Serrano, 2001).

Por otro lado, el Estudio de Casos permite la utilización de una variada gama de técnicas de aproximación a la realidad de estudio (Sabariego y otros, 2004). Esta condición me permitió abordar los distintos tipos de datos que se convirtieron en fuente de análisis para esta investigación.

Estas características del método y las propias de un diseño basado en evidencias de tipo cualitativas, respecto a su condición de emergente o flexible y sensible al contexto (Valles, 1999; Ruiz Olabuénaga, 2003; Sandín, 2003; Dorio y otros, 2004) se reconocen como una oportunidad para hacer una serie de exploraciones en función de las preguntas orientadoras, las que a su vez permitieron nutrir la toma de decisiones respecto a la selección de los contextos, de los métodos, de los participantes y el enfoque de análisis.

Para una mejor comprensión del diseño general ver la ilustración 2 sobre el diseño de la investigación.



ILUSTRACIÓN 2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

(ELABORACIÓN PROPIA)

Ya identificado el método general, el diseño consideró la selección de *unidades de análisis* o *contextos relevantes* (Valles, 1999) que permitieran acceder a información relevante para la investigación. El primer contexto seleccionado fue el de la Política Educativa Chilena, que se encarna en el Programa *Enlaces* o también llamado *El Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación*, lugar desde el que emanan los distintos programas específicos para la integración de las TIC al Sistema Educativo Chileno. Esta

unidad de análisis o contexto es nombrado en el cuadro de Diseño General de la Investigación y en adelante como “Contexto Política TIC”.

Además, por las características del problema de estudio fue necesario abarcar otro contexto de investigación, el que se ha identificado como “Contexto Escuelas”, constituido por tres Establecimientos Educativos de diversas características y donde se implementan los lineamientos emanados desde el Programa Enlaces.

Para la selección de estos tres establecimientos, fue necesario aplicar una serie de criterios que nos permitieran dar con unidades de análisis diversas, representantes de distintas realidades educativas y que, a su vez, reportaran información valiosa para el estudio.

Los criterios de selección de los establecimientos fueron los siguientes:

- ubicación geográfica: que se encontraran emplazados en la Región Metropolitana;
- de dependencia diversa: pertenecientes algunos a administración municipal²⁴ y otros a particular subvencionado²⁵;
- participación en el Programa: tener una antigüedad de tres años, mínimo, en el Programa Enlaces y
- tamaño del establecimiento: que atienda a un número inferior a 800 alumnos.

²⁴ Estos establecimientos educativos son administrados directamente por los Municipios, es decir por instituciones de carácter público.

²⁵ Estos establecimientos educativos son administrados por sostenedores particulares, los que pueden ser desde sociedades anónimas a instituciones sin fines de lucro como las distintas Iglesias.

Las razones para aplicar estos criterios se fundan en aspectos diversos, por una parte, la ubicación geográfica y dependencia administrativa señaladas eran accesibles a la investigadora. Circunscribir la investigación a la región Metropolitana, por otro lado, permitió abarcar un gran número de escuelas, luego que en Chile el 40,3 % de la población se concentra en esta región (INE Chile, 2010).

Como es posible apreciar, algunos de estos criterios lograron resguardar la accesibilidad a la información requerida y además permitir un amplio margen de heterogeneidad de la información a recabar. Para favorecer, aun la variabilidad de la información, se seleccionaron escuelas representativas de tres realidades muy diversas respecto del desarrollo de las TIC en su interior. La introducción del criterio de antigüedad de incorporación al Programa Enlaces tuvo como finalidad resguardar que tanto directivos como profesores entrevistados tuviesen una noción de las acciones del mismo y aportaran información relevante a la finalidad del estudio. Por otro lado, acotar el tamaño del establecimiento a un máximo de 800 alumnos lo que constituye un número muy por sobre la media nacional²⁶ permitió acceder a los informantes clave, en este caso, profesores, directores y coordinadores de informática. Al ser instituciones de mediano tamaño no significó grandes esfuerzos acceder a un número de profesores dispuesto a participar.

Otros criterios de heterogeneidad que se consideraron para identificar los establecimientos a estudiar fueron:

- *índice de vulnerabilidad social*²⁷ de la población escolar que atienden. Es decir se seleccionaron Establecimientos Educativos de diversa

²⁶ El promedio de matrícula nacional 2010 corresponde a 295 niños aproximadamente, en esta cifra se incluye los diversos tipos de establecimientos educacionales básicos, los liceos científico-humanistas y técnico-profesionales de niños y adultos. Cálculos de la investigadora sobre base de datos del Ministerio de Educación Chileno en archivo on line (MINEDUC Chile, 2010)

²⁷ Índice de clasificación que aplica el Ministerio de Educación Chileno y el sistema de apoyo social y becas para definir las características socioeconómicas de las familias atendidas en el sistema escolar.

condición socioeconómica. Un colegio con alto índice de vulnerabilidad, otro de condición medio y un tercer colegio de bajo índice de vulnerabilidad;

- ubicación urbano-rural: se contactaron dos Escuelas urbanas una correspondiente al sector rural²⁸. Implementación tecnológica de la escuela, es decir diversidad en el número de ordenadores y/o salas de informática con las que cuenta. Los tres colegios contaban con diversa implementación tecnológica y
- tipo de educación impartida: se incluyó dos colegios que imparten Educación Básica y Media Científico-Humanista, y un colegio que sólo imparte Educación Media Técnico Profesional.

La combinación de estos criterios permitió una selección estratégica de escenarios relevantes para el estudio (Latorre y otros, 1996). En esa etapa de selección establecimientos escolares, se trabajó con la base de datos de los centros que pertenecían a la fecha²⁹ al programa Enlaces, identificando inicialmente un listado de 16 colegios que cumplieran con los criterios de selección definidos, agrupados según vulnerabilidad y condición urbano-rural. Luego se hizo contacto telefónico con los directivos hasta conseguir autorización de uno por grupo, para incluirlos en el estudio. Este procedimiento permitió seleccionar los tres establecimientos con heterogeneidad relevante para la investigación.

En el cuadro 1 se resumen las principales características de los tres Establecimientos Educativos estudiados:

²⁸ Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas en Chile, en 2010 la proporción de población urbana era de 87% y en el caso de la región Metropolitana de 97% (INE Chile, 2010, p. 101)

²⁹ El listado de establecimientos escolares corresponde a 2009.

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Dependencia	Municipal	Particular Subvencionada	Municipal con administración delegada ³⁰
Condición urbano rural	Rural	Urbana	Urbana
Tipo de Enseñanza que imparte	Ed. Básica Ed. Media Científico-humanista	Ed. Básica Ed. Media Científico-humanista	Ed. Media Técnico-Profesional
Matrícula promedio 2009	365	495	756
Condición de vulnerabilidad	ALTO. Entre 80,01% y 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.	BAJO. Entre 5,01% y 25,00% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.	MEDIO. Entre 22,51% y 45% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

Cuadro 1. CARACTERIZACIÓN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Como el principal objetivo de reconocer este contexto era caracterizar el discurso sobre las TIC generado en la escuela, fue necesario identificar los informantes clave que representaran ese discurso. Una primera decisión fue concentrar el análisis de la escuela en los actores educativos que se nutren más directamente del discurso generado en la política educativa. Bajo esta premisa se descartó contactar alumnos y apoderados como informantes, ya que éstos iban a tener muy poca cercanía a este discurso y, seguramente, sus concepciones se han construido a partir de muchas otras vías. Los actores a contactar debían ser el profesorado y algunos directivos de los centros escolares. Los informantes elegidos fueron directores, encargados de informática (también llamados coordinadores de Enlaces), encargados pedagógicos de las escuelas (definidos como Jefes de la Unidad Técnico-pedagógica³¹), y profesores que atiendan a diversos niveles.

³⁰ La administración delegada es un tipo de organización poco común en las escuelas públicas chilenas, en las que la dirección de la escuela tiene mayor independencia para gestionar sus recursos internamente.

³¹ En lo común son llamados Jefes de UTP, son los responsables pedagógicos de la escuela y desarrollan una labor de acompañamiento al profesorado en el proceso educativo.

Los directores y en algún caso los jefes de UTP fueron seleccionados por su condición de gestores, en cada escuela, de la implementación de los programas ministeriales.

Los encargados de informática o coordinadores de Enlaces son profesores, en su mayoría, dedicados a coordinar internamente el uso de los recursos informáticos, organizar políticas internas para promover este uso en profesores y alumnos.

Los profesores, sabemos, son quienes deciden implementar estos lineamientos en su práctica pedagógica. Son quienes influyen en el uso didáctico a los recursos informáticos con los que cuentan las escuelas y hacen vida sus creencias respecto de las TIC y la educación cada vez que deciden utilizarlos o descartarlos.

Por otro lado, en el Contexto Política TIC se identificó a tres profesionales pertenecientes al Programa Enlaces del Ministerio de Educación. Estos informantes comprendían diferentes niveles en la toma de decisiones sobre la implementación del programa.

La muestra de informantes clave quedó constituida de la siguiente forma según muestra el cuadro 2 sobre informantes y técnicas aplicadas.

Enlaces MINEDUC	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Entrevista a 1 Profesional de alta dirección	Entrevista a Director	Entrevista a Director	Entrevista a Jefe UTP
Entrevista a 1 Profesional encargado de Proyectos Educativos	Entrevista a Encargado de informática	Entrevista a Encargado de informática	Entrevista a Encargado de informática
Entrevista a 1 Profesional a cargo de formación de profesores en Centro Zonal (Universidad asociada al Programa)	Grupo de discusión, participan 9 Profesores de diversos niveles	Grupo de discusión, participan 6 Profesores de diversos niveles	Grupo de discusión, participan 8 Profesores de diversos niveles
3 Informantes	11 Informantes	8 Informantes	10 Informantes
Total: 32 Informantes 9 entrevistas y 3 grupos de discusión			

Cuadro 2. INFORMANTES Y TÉCNICAS APLICADAS

Respecto de los criterios evaluativos de calidad o de rigor científico (Valles, 1999; Sandín, 2003; Bisquerra y otros, 2004), se consideraron varias estrategias.

Para cautelar la fiabilidad de los datos obtenidos en el registro, se aplicó concordancia intraobservador, es decir los datos obtenidos en registro de audio fueron analizados como mínimo dos veces por la investigadora en compañía de dos alumnas de pedagogía que hicieron las transcripciones (Losada y López, 2003).

Con relación a la validez de los datos recabados para el estudio se consideró la congruencia entre la información recogida por distintas técnicas. Se considera como un enriquecimiento interno el contar con una variedad de técnicas y/o procedimientos de recogida de información (Ruiz Olabuénaga, 2003), observando una estabilidad de los datos en forma transversal, que permite dar solidez a las afirmaciones de la investigadora.

También se ha definido como criterio de validez, la integración de la mayor pluralidad de voces visibilizado en la participación de varios informantes, para dar cabida y consistencia a la generación de conclusiones, así como la definición del marco de subjetividad crítica de la investigadora como parte del contexto de investigación (Lincoln, 1995). Por otro lado, la validación de las interpretaciones fue contrastada con los propios participantes del estudio tomando en consideración además las consecuencias que puede tener para su propia comprensión del fenómeno (Lincoln, 1995; Van Manen, 2003).

La transferibilidad de los resultados de la investigación está definida por las características del caso estudiado, limitándose a contextos similares. Además, se ponen a disposición de otros investigadores los instrumentos y antecedentes que han permitido desarrollar el análisis y las conclusiones de la investigación.

Por último, cabe señalar que el compromiso ético de esta investigación estuvo centrado en mostrar la pluralidad de miradas respecto del tema estudiado (Lincoln, 1995; Sandín, 2003), cuidando el resguardo a la privacidad e identidad de los participantes y su consentimiento para la divulgación de datos y el desarrollo de conclusiones, esperando siempre velar porque sus puntos de vista se vieran reflejados en el estudio.

4.4. TÉCNICAS Y MÉTODOS APLICADOS

En este apartado se hace una descripción de las técnicas utilizadas para recoger información, el detalle de cómo fueron aplicadas y las estrategias de organización que permitieron su implementación en los escenarios de

estudio. En una segunda parte se enuncian los procedimientos de análisis aplicados a la información recogida, aspecto que es profundizado en el capítulo 5.

4.4.1. Para la recolección de datos

Para acceder a la información se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos correspondientes al enfoque comprensivo; entrevistas en profundidad, análisis documental y grupos de discusión. Éstas nos permitieron recoger el discurso generado por los distintos actores y también, en el caso del análisis de documentos, contrastar sus apreciaciones con lo direccionado desde la administración de la Política Educativa chilena. Esta diversidad de técnicas aplicadas responde, además, a una estrategia de triangulación que nos permitió obtener datos desde distintas perspectivas y fuentes (Bisquerra y otros, 2004).

A continuación se detalla la selección y aplicación de las técnicas en las distintas etapas del proceso de investigación.

4.4.1.1 Selección y Análisis de Documentos

Una técnica de gran importancia para esta investigación fue la estrategia de investigación documental (Valles, 1999) o análisis documental (Sabariego y otros, 2004). Fue utilizada esencialmente para caracterizar el discurso oficial de la Política Educativa, y consistió en la selección y análisis de una serie de documentos de carácter público en los que se da cuenta de la política TIC chilena.

Varios autores (Valles, 1999; Ruiz Olabuénaga, 2003; Sabariego y otros, 2004) coinciden en definir esta técnica como una estrategia complementaria en los análisis cualitativos debido a la falta de interactividad en su generación, a diferencia de la observación y entrevistas; pero en el caso de los estudios del discurso, pasa a tener un especial valor, ya que nos permite decodificar lo que se ha transmitido o se transmite permanentemente y que queda evidenciado o registrado en estos documentos. Este enfoque entiende a la escritura y la lectura de textos como otra forma de acción social encarnada en la acción pragmática atribuida al texto (o su función en la sociedad como las leyes, instructivos, libros de texto escolar, etc.). A diferencia del lenguaje oral, los textos escritos se reconocen como pasivos bajo la característica de ser expresiones revisadas en su elaboración con la finalidad de cautelar su eficiencia comunicativa (Van Dijk, 2001b).

Por estas condiciones de constituir una *acción social* y de ser *elaborados* con una finalidad comunicativa -a las que hace referencia Van Dijk- pasan a tener una gran importancia en esta investigación, ya que se convierten en la concreción de un “mensaje elaborado” que se difunde hacia la sociedad y más específicamente, al contexto educativo.

El trabajo con documentos que plantea esta investigación es de enfoque interpretativo (Ruiz Olabuénaga, 2003), y crítico (Wodak y Meyer, 2003), centrado especialmente en la caracterización del discurso oficial sobre la Política TIC que emana desde la administración ministerial chilena, a través de elementos y recursos lingüísticos, como a través del ejercicio inductivo de realizar inferencias a partir de las expresiones que contienen.

Inicialmente y en las distintas etapas de investigación se desarrolló este análisis documental, entendiendo estos documentos como una posibilidad de acceder a información que develara la perspectiva de quienes escribieron (Sabariego y otros, 2004) e instruyeron a la comunidad respecto de la política

TIC educativa. Se seleccionaron documentos emanados desde la administración educativa que dan cuenta de los objetivos del Programa Enlaces y su acción en las escuelas. Los documentos analizados fueron un total de once, agrupados según su función:

- **documento de carácter legal**, corresponde al Reglamento de Enlaces. Un refundido de artículos presentes en diversos cuerpos legislativos por los que se rige el Programa en estudio. Este documento puede ser clasificado como material interno³², no tiene difusión pública y fue proporcionado para el estudio por la administración del Programa;
- **documento de carácter político**, corresponde a un segmento seleccionado del Discurso Presidencial de Cuenta Pública del 21 de Mayo de 2008 presentado por la Presidenta Michelle Bachelet. Se consideró de importancia por referirse in extenso a las TIC en Educación. Es un documento de carácter público o externo (Sabariago y otros, 2004), es decir que ha sido expuesto a la comunidad y que fue difundido en cadena nacional por la propia Presidente de la República;
- **documentos de difusión**, conformados por un total de 7 textos publicados en la Web de ENLACES, cuatro correspondientes a 2008, y tres a 2009, en los que se da a conocer las acciones propias de la institución y sus proyecciones hasta el 2010. Son todos documentos de carácter público o externo debido a su difusión a la comunidad a través de la Web de Enlaces y
- **documentos de carácter curricular**, compuestos por dos extractos de Marcos Curriculares desarrollados por el Ministerio de Educación

³² He utilizado la clasificación dada por Sabariago y otros en 2004, en la que distingue los documentos oficiales como *material interno* el que es disponible en las organizaciones sólo para su uso interno y *material externo* el que utiliza la misma institución para comunicar sus acciones, fines, etc., (Sabariago y otros, 2004, p. 350)

(actualización 2005 y reformulación 2009) que describen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del currículo escolar chileno. Se seleccionaron los apartados correspondientes a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) especialmente referidos a la integración curricular de TIC. Estos dos documentos son de carácter público o externo, que han sido difundidos a la comunidad escolar y se mantienen permanentemente disponibles a través de la web.

En el cuadro 3 se caracterizan los documentos analizados, fecha, fuente y objetivo principal.³³

³³ Para un análisis más completo de su contenido se puede revisar el anexo 1 que contiene todos los documentos in extenso.

Nº	Documento	Fecha	Autor/fuente	Objetivo
1	Reglamento del Programa ENLACES	2008	Equipo Jurídico Enlaces.	Legal Reglamentar las acciones del Programa Enlaces
2	Cuenta Pública 2008	21/05/2008	Presidente Sra. Michelle Bachelett http://www.gobiernodechile.cl/viewNoticia.aspx?idarticulo=23439&estilo=2	Político Exponer a la nación los lineamientos del Gobierno en diversos temas.
3	Quiénes Somos	2008	Equipo Enlaces, M Ministerio de Educación http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=171&tm=2 Revisión 20/05/2008	Difusión Dar a conocer las principales acciones del Programa Enlaces
4	Estrategia	2008	Equipo Enlaces, Ministerio de Educación http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=91&tm=2 Revisión 20/05/2008	Difusión Dar a conocer la Estrategia de trabajo del Programa Enlaces para 2008-2010
5	Orientaciones Estratégicas de Educación y Tecnología	2008	Equipo Enlaces, Ministerio de Educación http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=171&tm=2 Revisión 20/05/2008	Difusión Dar a conocer los objetivos del Programa Enlaces 2008-2010
6	Plan Estratégico de Enlaces	2008	Equipo Enlaces, Ministerio de Educación http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=171&tm=2 Revisión 20/05/2008	Difusión Dar a conocer las principales acciones planificadas por el Programa Enlaces para 2008-2010
7	Plan TEC	2009	Equipo Enlaces, Ministerio de Educación http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1171&tm=2 Revisión 17/11/2009	Difusión Dar a conocer características del Plan Tecnologías para una Educación de Calidad anunciado por el Gobierno.
8	Presentación de Enlaces	2009	Equipo Enlaces, Ministerio de Educación http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=1273&tm=2 Revisión 17/11/2009	Difusión Dar a conocer las principales acciones y objetivos del Programa Enlaces en 2009
9	Cifras 2009	2009	Equipo Enlaces, Ministerio de Educación http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=230&tm=2 Revisión 17/11/2009	Difusión Dar a conocer los principales logros del Programa Enlaces con relación a dotación de infraestructura y conectividad a Colegios.
10	OFT de Informática para la Educación Media. Actualización 2005	2005	Ministerio de Educación. Unidad Curricular http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=1	Curricular Norma los objetivos del currículo de educación Media. Es un documento que orienta la acción pedagógica.
11	OFT para la Educación Básica y Media 2009.		Ministerio de Educación. Unidad Curricular http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=1	Curricular Norma los objetivos del currículo de educación Básica y Media. Es un documento que orienta la acción pedagógica.

CUADRO 3. LISTADO DE DOCUMENTOS ANALIZADOS

4.4.1.2 Entrevistas en Profundidad

Como se puede observar, una de las principales técnicas de investigación utilizadas fue la Entrevista (9 en total). Las entrevistas se realizaron a informantes clave pertenecientes a la administración ministerial y a las escuelas. La técnica en formato de entrevista abierta también denominada *entrevista en profundidad* (Valles, 1999; Bisquerra y otros, 2004), se aplicó siguiendo un orden flexible, abierto, y con ayuda de un guion de temas a tratar; es decir, que no se estructuraron preguntas específicas con anterioridad a su aplicación. Estas fueron formuladas en el orden y con los matices que sintonizaron en la conversación entablada con los entrevistados (Valles, 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra y otros, 2004). Esta forma de aplicar la entrevista permitió acercarnos a los contextos, acceder a las preocupaciones más inmediatas de los protagonistas y desarrollar una conversación fluida con cada entrevistado.

El sentido de incorporar esta técnica en el estudio fue ir tras la descripción de experiencias individuales de los sujetos implicados, conocer las impresiones, creencias, opiniones, valoraciones y conocimiento respecto de la implementación del Programa Enlaces, ya sea en las escuelas o los distintos niveles de la administración ministerial. Nos permitió describir e interpretar estos aspectos de la realidad social (Latorre, 2003), que fueron el foco de la investigación.

Las entrevistas en profundidad se aplicaron en dos contextos, se contactó a tres funcionarios del Programa Enlaces con cargos de diverso nivel en la administración del mismo, considerándose este el "Contexto Política TIC". Estos tres informantes pertenecían uno a la alta dirección del programa, otro era encargado de una línea de implementación y un tercero perteneciente a una de las instituciones de la Red de Asistencia técnica que atiende a las

escuelas. Todos ellos participan en el programa a nivel de diseño o implementación de la Política TIC definida desde el Programa Enlaces.

Por otro lado, en el “Contexto Escuelas”, luego de la selección de los tres establecimientos finales y haber acordado su participación con los directivos, se procedió a desarrollar entrevistas en profundidad a los Directores o jefe de UTP en el caso de la Escuela 3 y coordinadores de informática. Ambos informantes seleccionados desarrollan experiencias de trabajo pedagógico con los profesores y les ha correspondido implementar estrategias definidas desde la administración del Programa Enlaces en las escuelas, por lo cual se consideró su participación como muy valiosa al momento de identificar características y apreciaciones respecto de la implementación del Programa.

En el cuadro 4 se detalla el número de entrevistas desarrolladas según contexto, escuelas, los sujetos entrevistados y actividad que cada uno de ellos realiza en relación al tema de estudio.

Contexto Política TIC	Contexto Escuelas		
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Entrevista a 1 Profesional de alta dirección	Entrevista a Director	Entrevista a Director	Entrevista a Jefe UTP
Entrevista a 1 Profesional encargado de Proyectos Educativos	Entrevista a Encargado de informática	Entrevista a Encargado de informática	Entrevista a Encargado de informática
Entrevista a 1 Profesional a cargo de formación de profesores en Centro Zonal (RATE)	2 Informantes	2 Informantes	2 Informantes
3 Entrevistas Contexto Política TIC	6 Entrevistas Contexto Escuelas		
Total: 9 Entrevistas en Profundidad			

CUADRO 4. DETALLE DE ENTREVISTAS

Las entrevistas fueron realizadas en las propias escuelas o en las oficinas desprograma Enlaces, en lugares cerrados con la participación sólo del entrevistado y la investigadora (además de dos alumnas de pedagogía contactadas por la investigadora que hicieron de anfitrionas a cargo de manipular la grabadora).

4.4.1.3 Grupos de Discusión

La técnica de los *grupos de discusión* se consideró adecuada de utilizar en los profesores, el grupo más numeroso, por tener como fortalezas la posibilidad de conocer las apreciaciones compartidas o definidas intersubjetivamente por el grupo de actores, su dinamismo que permite acceder a la variabilidad de posturas, a la vez que define espacios y sentidos comunes entre los participantes (Valles, 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra y otros, 2004; Suarez, 2005). En estos encuentros se buscó comparar experiencias de los participantes y que se expresaran diferentes perspectivas sobre los temas, de manera que pudiesen emerger sus percepciones, necesidades, intereses y preocupaciones (Latorre, 2003; Suarez, 2005).

A través de estas discusiones guiadas en la que participaron grupos de profesores de cada establecimiento educacional, se trató de captar el discurso que han construido los profesores respecto de la incorporación de las TIC a sus prácticas educativas, las dificultades y apoyos para esta tarea, sus expectativas, opinión sobre las estrategias que se han diseñado desde la administración central, de los procesos formativos en los que han participado, etc. También se pudo reconocer las unidades discursivas dentro de la escuela y algunos de los criterios que las orientan. Uno de los objetivos principales de los grupos de discusión desarrollados en cada colegio fue captar la singularidad de cada contexto escolar y las interacciones que llevan a una configuración de prácticas pedagógicas sobre el uso de TIC en el

proceso de enseñanza-aprendizaje aterrizada a las singularidades de la realidad educativa chilena.

A partir de la información que facilitaron los directivos en las entrevistas se seleccionó (dentro de lo posible), a los profesores participantes de los grupos de discusión. En cada escuela se desarrolló un grupo de discusión con profesores, lo que nos da un total de tres grupos de discusión aplicados (ver cuadro 5).

Contexto Escuelas		
Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Grupo de discusión, participan sólo profesores de Enseñanza Básica	Grupo de discusión, participan profesores de Enseñanza Básica y Media (4 y 2)	Grupo de discusión, participan sólo profesores de Enseñanza Media
9 Informantes	6 Informantes	8 Informantes
Total: 23 profesores - 13 profesores Enseñanza Básica - 10 profesores Enseñanza Media		

Cuadro 5. DETALLE DE GRUPOS DE DISCUSIÓN PROFESORES

Para la conformación de los grupos de discusión se siguieron algunos de los principios que facilitan el diálogo y la generación de la discusión como mantener mínimos de homogeneidad y heterogeneidad en el grupo (Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra y otros, 2004). Se conformaron los grupos de discusión sólo de profesores, sin la participación de directivos, alumnos u otros grupos que pertenezcan a la comunidad educativa estudiada, constituyendo un grupo homogéneo y para evitar invalidación de las opiniones. Con esto se buscó dar espacios para la libre expresión y sentido de

igualdad en el plano discursivo. También se favoreció la heterogeneidad del grupo al conformarlo con profesores de distintas edades, sexo, asignaturas que imparten y cursos a los que atienden.

Los grupos de discusión también fueron realizados en las propias escuelas, en espacios de tiempo facilitados por la dirección de cada establecimiento. Para los grupos de discusión se desarrolló la estrategia de invitar a los profesores con antelación y servir un café en una sala que se adaptó para este fin, organizando una rueda de conversación.

4.4.2 Procedimiento de análisis de los datos

Como se expondrá con mayor detalle en el capítulo siguiente, se utilizó como modelo de análisis de los datos la propuesta de análisis crítico del discurso desarrollada por Teun Van Dijk. Respecto de las estructuras del discurso (Van Dijk, 2003b) se explicarán los procedimientos específicos en el capítulo 5. A continuación se detallan algunos de los procedimientos generales de tratamiento de la información desarrollados:

4.4.2.1 Codificación de textos

Se aplicó codificación de las principales ideas contenidas en los documentos. Este procedimiento es reconocido como el primer paso del Análisis por Teorización o, comúnmente llamado, análisis de contenido (Muchielli, 2000;

Soneira, 2006), con la finalidad de reducir parte del contenido interno de los textos.

Específicamente se desarrollaron tres tipos de codificación a los textos. Primero una dedicada a detectar los temas generales identificadas por Van Dijk como Macro-estructuras semánticas. Esta codificación permitió un acercamiento al contenido de cada texto.

Una segunda codificación se hizo a partir de la variación al interior del tema o Macro-proposiciones que permitió identificar los matices y el contenido de cada texto. También a partir de esta diferenciación fue posible identificar criterios de variabilidad (Ruiz Olabuénaga, 2003) que ayudaron al desarrollo de una incipiente categorización de la información.

Y una tercera codificación dedicada a seleccionar algunas estructuras semánticas de interés, identificadas como estructuras formales sutiles (Van Dijk, 2003b) para observar la selección semántica y uso de estrategias lingüísticas propias de los discursos que se orientan a una audiencia. Esta codificación sólo se aplicó a los textos de carácter público, debido a considerarse como estrategias de manipulación de la cognición social.

4.4.2.2 Conteo de Frecuencia de términos

Este procedimiento propio de estudios semiótico- estructurales (Ruiz, 2009), se integró como una estrategia para identificar aquellas palabras más repetidas en los distintos textos. Esta información tiene relevancia en los estudios del discurso para reconocer los focos temáticos en cada discurso por una parte, y , por otra -de una mayor relevancia- para reconocer los énfasis que son transmitidos a los oyentes, ya que parte de la teoría de cognición social (Van Dijk, 2003b;2005) desde la que hemos estructurado nuestro

análisis, atribuye gran relevancia a la selección semántica en la transmisión de significados.

4.4.2.3 Análisis de contenido.

El análisis de contenido ha sido definido como “...una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 192). Este mismo autor hace hincapié en que debe ser una lectura científica, o sistemática lo mismo que su análisis y teorización. El análisis de contenido implica realizar una interpretación a partir de inferir información de los textos analizados respecto de lo que transmiten literalmente e indirectamente.

A partir de la identificación de temas y microproposiciones, se abstrajeron a propuestas más genéricas que implicaron inferir y deducir relaciones entre afirmaciones, grupos, experiencias e información referenciada en los documentos. A este procedimiento se le ha denominado análisis de contenido y se puso de manifiesto a través de esquemas por tipo de texto. Permitted identificar categorías de orden general y de contexto para explicar diferencias de discurso en cada tipo de texto y grupo de sujetos.

El detalle de cada tipo de análisis realizado se presenta en el capítulo 5. En éste además, se identifican los niveles de análisis aplicados a partir de cada procedimiento de tratamiento de la información.

CAPÍTULO 5. LA TOMA DE DECISIONES EN RELACIÓN AL ANÁLISIS DE DATOS.

El capítulo cinco está dedicado a explicitar el proceso de análisis desarrollado en esta investigación y a la descripción del corpus de documentos analizados. En la primera parte se detallan los procedimientos utilizados, la fundamentación teórica que justifica su aplicación y la estrategia bajo la cual se aplicaron en esta investigación a través de ejemplos. En la segunda parte, el punto 5.5 en particular, se hace una caracterización global de los textos analizados y su clasificación desde una perspectiva descriptiva.

Los subtemas tratados en este capítulo son:

- Procedimientos y técnicas de análisis aplicadas en la investigación.
- Niveles de análisis del discurso presentes en la investigación.
- Análisis textual o descriptivo.
- Análisis Contextual.
- Análisis Sociológico.
- Descripción general de los textos analizados. El corpus.

Conceptos clave del capítulo:

Niveles de análisis del discurso, análisis de contenido, análisis semiótico, contexto, significados locales, macroproposiciones, microproposiciones, frecuencia léxica, centralidad temática, análisis sociológico, corpus y texto.

5.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS APLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN

El Análisis Crítico del Discurso, como enfoque investigativo, engloba diversas teorías y reconoce una gran variedad de métodos de análisis. Se entiende cómo un posicionamiento investigativo con un enfoque de crítica analítica respecto del discurso y su impacto social, más que representar la definición de una metodología de investigación en particular (Fairclough, 2003; Wodak y Meyer, 2003; Nikander, 2008; Ruiz, 2009). Luego de una revisión de las distintas corrientes y a partir de la naturaleza de esta investigación se tomó la decisión de aplicar principalmente la propuesta de Teun Van Dijk, quien en su teoría de la cognición social y el discurso proporciona el marco general de análisis utilizado³⁴.

Se establece que el discurso en su naturaleza dialógica (Fairclough y Wodak, 2003; Van Dijk, 2003a; Potter y Hepburn, 2008) es construido socialmente, a la vez que es también un modelador en el ámbito social de acciones, ideas y creencias. En otras palabras...

“...el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma... constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí” (Fairclough y Wodak, 2003, p. 367)

Producto de esta condición es que su estudio debe considerar procedimientos que visibilicen su contenido como producto social y que

³⁴ El capítulo 3 de esta investigación está dedicado a la caracterización de la perspectiva de análisis crítico del discurso de Van Dijk y los supuestos teóricos que la sustentan.

además permitan identificar elementos de su estructura que ayuden a su comprensión desde el mundo social en un sentido u otro.

Van Dijk (2001), si bien se muestra flexible respecto a las posibles técnicas a aplicar en un caso de estudio en particular, recomienda una secuencia general y procedimientos específicos que permiten observar determinados elementos del discurso. En el caso de esta investigación he seleccionado aquellos procedimientos que permiten una aproximación progresiva a los discursos desde una mirada más global y descriptiva a una comprensión analítica de cada texto y de las relaciones interdiscursos posibles de establecer.

Desde una perspectiva general, los procedimientos aplicados para el análisis del discurso pueden ser clasificados según el tipo de información que generan como pertenecientes a un nivel textual o descriptivo, nivel contextual o comprensivo y nivel interpretativo (Ruiz, 2009). La organización de este capítulo dedicado a la descripción de estos procedimientos se ha realizado bajo esta clasificación.

Siguiendo la clasificación de Ruiz (2009) se puede considerar que las técnicas propias del nivel textual o descriptivo permiten una caracterización del discurso a partir de los enunciados y la estructura lingüística del mismo. A su vez, el nivel de análisis contextual agrupa técnicas que ayudan a la comprensión del discurso en su dimensión de hecho comunicativo propiamente tal. Por último, el nivel analítico identificado como explicativo se refiere al ordenamiento de las relaciones, acciones, actores y contexto desentrañando los alcances del discurso desde su sentido social.

Es importante señalar que los tres niveles de análisis del discurso convergen y se retroalimentan continuamente. Si bien la aplicación de técnicas o procedimientos específicos se centran más en un nivel en particular, al momento de analizar un material en concreto, los niveles del análisis se van

superponiendo uno a otro, de manera que la información textual se comprende a la luz de los contextos y da pie a interpretaciones más complejas entre actores, discursos y acciones, que corresponderían al nivel sociológico o explicativo (Ruiz, 2009).

En esta investigación se aplicaron técnicas de análisis propias de los tres niveles descritos por Ruiz (2009). Bajo la metodología de una aproximación progresiva se generaron distintos tipos de reflexiones a partir de los microdiscursos reconocidos; primero, desde una mirada descriptiva, lo que dio luces para su comprensión y posteriormente, generando explicaciones como fenómenos sociales complejos. Las distintas estrategias de análisis se aplicaron también en consonancia con el género discursivo al que pertenecen los distintos documentos analizados, considerando su naturaleza como condición previa y determinante de gran parte del contenido de los mismos, tanto en su estructura gramatical como en la explicación de su sentido y función, así como en las estrategias que transfieren el contenido (Menéndez, 2009). De tal forma que para los documentos correspondientes a distintos géneros discursivos se fueron aplicando procedimientos que visibilizaran las estrategias discursivas empleadas por los mismos y que les son propias por su naturaleza y función comunicacional.

Para una comprensión panorámica de la clasificación desarrollada por Ruiz (2009) y la secuencia de los procedimientos de análisis utilizados en esta investigación, se presenta una representación gráfica (ver ilustración 3) que clasifica los procedimientos de análisis aplicados en las tres categorías de análisis textual, contextual y sociológico.

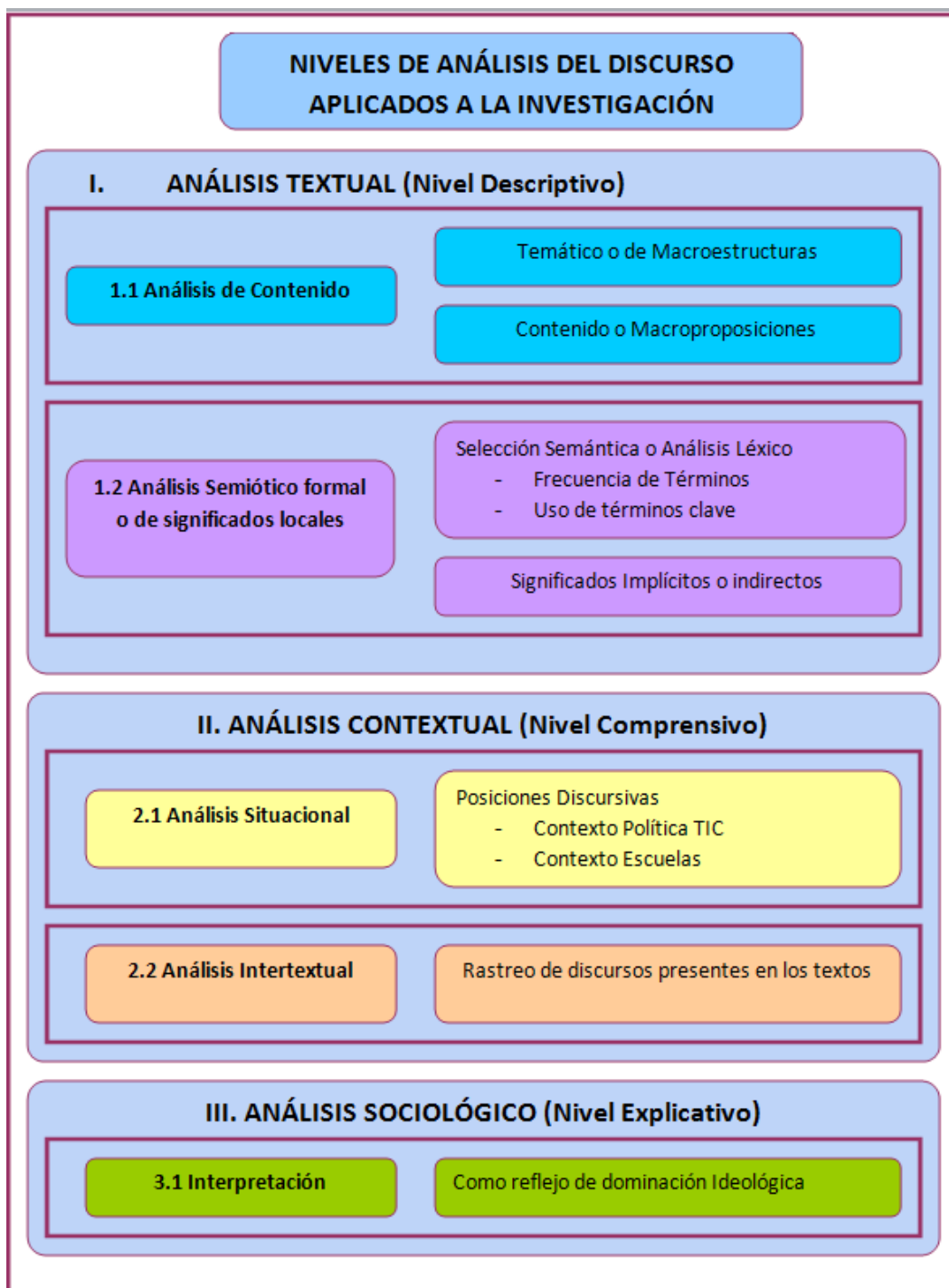


ILUSTRACIÓN 3. NIVELES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO Y TÉCNICAS EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN

(ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN LOS NIVELES DESARROLLADOS POR RUIZ, 2009)

5.2 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS TEXTUAL O DESCRIPTIVO UTILIZADOS.

El nivel de análisis textual considera una aproximación descriptiva a los textos, que da cuenta de su contenido, énfasis y variación discursiva. Se puede decir que se centra no sólo en conocer lo que están transmitiendo los actores en los medios analizados, sino que trata también como centro de la descripción la estructura discursiva convirtiéndola en objeto de estudio (Ruiz, 2009). En este nivel se da cabida a esta caracterización del discurso entendiendo su configuración como una expresión que ayuda a la producción de sentido social. En la medida que ésta forma o estructura del discurso se convierte en un filtro para su comprensión en tal sentido o en otro (Abril, 1999).

En este nivel confluyen dos intenciones o búsquedas de conocimiento y en función de ello se agrupan las técnicas que les son propicias. Un primer tipo de acercamiento para la descripción del discurso es lo que se conoce más comúnmente como análisis de contenido, es decir, el análisis o descripción de lo que comunica el discurso. Para el caso de nuestro estudio se aplicó un análisis de contenido basado en dos estrategias que permitieron, primero, describir temáticamente el discurso, el análisis de temas o de macroestructuras de contenido y luego, entender y organizar los enunciados en una red de relaciones más profundas, identificadas como micro y macro proposiciones que pueden ser inferidas de los distintos textos y que refieren al sentido de las expresiones acorde a una red de comprensiones a su base.

El segundo propósito desarrollado a nivel descriptivo, fue conocer la estructura discursiva para hacer emerger los recursos y estrategias propias del discurso analizado que ayudan a su comprensión social. Para ello se aplicaron técnicas propias de los análisis semióticos o también conocidos

como de *Significados Locales*, (Van Dijk, 2003b). El análisis semiótico³⁵ aplicado consideró elementos propios tanto de la tendencia de análisis estructuralista, como de los enfoques formales. Por una parte se ocupó del uso y frecuencia léxica a partir de estrategias de recuento de textos (Russell y otros, 2003) perteneciente a la primera línea de análisis semiótico, y la selección semántica (Van Dijk, 2001b;2003b), el estudio de la utilización de recursos retóricos como las implicaciones, metáforas y deícticos, propios de los análisis semióticos formales. En la ilustración 4 se pueden observar la diversidad de análisis utilizados en esta investigación y su finalidad para captar elementos que permitiesen hacer una descripción del discurso en cuanto a su contenido y estructura.

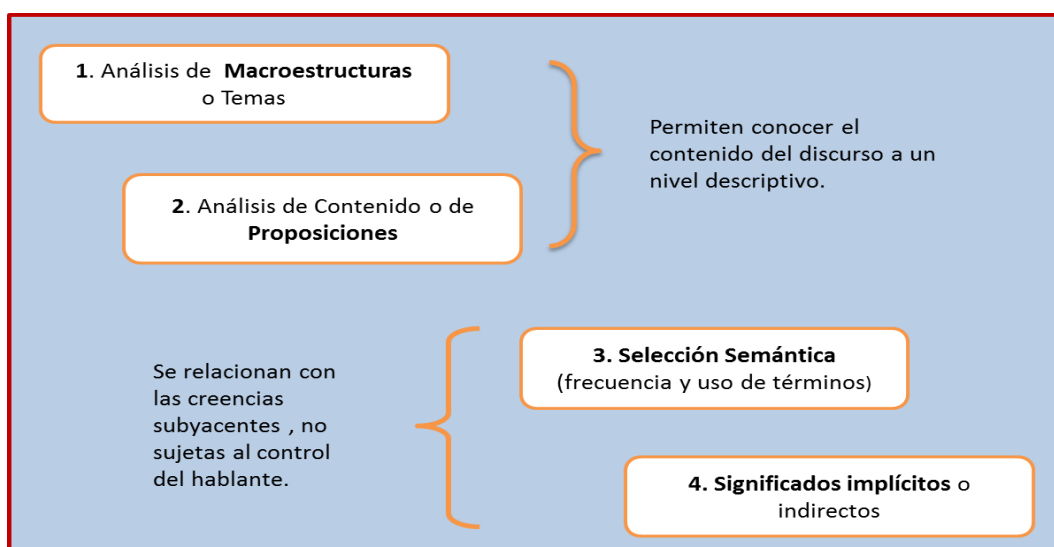


ILUSTRACIÓN 4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS NIVEL TEXTUAL O DESCRIPTIVO UTILIZADOS
(ELABORACIÓN PROPIA)

Estos cuatro tipos de análisis se reflejaron directamente en codificaciones y cuadros de frecuencia que fueron desarrollados con ayuda del software de análisis cualitativo “AtlasTi”, que se centraron, en una primera etapa,

³⁵ La denominación de análisis semiótico ha sido tomada de Ruiz (2009) y de Abril (1999). En el sentido de ir tras elementos que desde la utilización del lenguaje permitan inferir procesos de construcción lingüística a la vez que entregan pautas para su interpretación y reconstrucción por parte de los sujetos sociales.

especialmente en la caracterización del discurso y micro-discursos presentes en los distintos textos que componen el “corpus”³⁶ de análisis. A continuación se detalla cada uno de estos procedimientos y su aplicación en la investigación.

5.2.1. Análisis Temático o de Macroestructuras Semánticas

Son conocidos como análisis temáticos aquellos procedimientos que permiten identificar, clasificar y describir el comportamiento de los distintos temas o cuestiones dentro de un texto (Navarro y Díaz, 1999; Ruiz, 2009). Su principal finalidad es acercarnos a los énfasis discursivos de una manera global.

Se tiene la impresión en general que los análisis temáticos se focalizan únicamente en la descripción o enunciación de temas presentes en un determinado discurso y en su conteo o registro de frecuencia, de manera que se asocian a investigaciones realizadas bajo un enfoque descriptivo-cuantitativo (Abril, 1999; Ruiz, 2009). En este caso, el registro de temas se aplicó inicialmente como una estrategia de reconocimiento de los temas presentes y constantemente referidos en el discurso. También proporcionó bases para identificar la centralidad temática del discurso, en la medida que la frecuencia da cuenta de los temas más recurrentes en cada texto (Russell y otros, 2003).

Desde la perspectiva de la teoría de la cognición social, este tipo de análisis presenta una gran utilidad cuando se analizan documentos de carácter

³⁶ Corpus es la denominación común en los estudios del discurso para definir al conjunto de textos o información que será analizada en un estudio sobre el discurso. Puede estar compuesto de entrevistas, documentos escritos, imágenes u otros, seleccionados como relevantes según la naturaleza y fines de la investigación (Íñiguez, 2003; Wodak, 2003; Nikander, 2008)

público y que pueden haber sido creados con la finalidad de influir sobre la opinión o la acción de los sujetos; en este caso, sobre la Política Educativa respecto a las TIC. Hay que recordar que “los receptores de un discurso interpretan lo que trata el discurso identificando estas macro-ideas o temas, los que se convierten en el asunto del discurso analizado” (Van Dijk, 2003b, pp. 152-153). A partir de esta interpretación los actores sociales involucrados en la Política Educativa sobre las TIC como los funcionarios de la administración del Programa ENLACES, los profesores o los directores de los colegios, desarrollan también acciones que son inspiradas en la comprensión que han tenido del discurso lo que se traduce en lineamientos, programas específicos y actividades educativas, entre otras.

Los temas y las macroestructuras semánticas son elementos que varían en función del contexto en que son emitidas; por eso, algunos investigadores las llaman sensibles al contexto y éstas tienen mucha influencia respecto de la idea global que percibe el receptor del discurso (Van Dijk, 2001a). Las personas hablan de TIC en distintos momentos y contextos, pero no es lo mismo hablar de las TIC en el ámbito educativo que en otro. Cuando se mencionan en el marco educativo se está haciendo referencia a una creencia colectiva o compartida por este contexto sobre lo que son, para qué sirven, cómo se deben usar, etc.

Como uno de los focos de la investigación es la caracterización del discurso generado desde la Política TIC y recreado por las escuelas. Este procedimiento se constituyó en un elemento clave para identificar la penetración del discurso en las distintas esferas del mundo escolar y las formas en que se reproduce el discurso tras la acción profesional de los docentes.

El procedimiento aplicado, que involucró a la totalidad de los textos analizados, consistió en la clasificación de segmentos de los distintos textos

identificando los temas a que hacían referencia. El análisis del discurso se abordó en distintos recorridos de lectura, avanzando progresivamente en el paso de un nivel al siguiente y recursivamente, para develar sus sentidos en los contextos referidos. De esta manera se identificaron quince (15) macroestructuras temáticas o centros discursivos presentes en las 645 codificaciones realizadas al corpus de textos, y que se comportaron a modo global según la frecuencia descrita en el cuadro 6.

TEMAS	FRECUENCIA	TEMAS	FRECUENCIA
1. ACCESO CIUDADANO	14	2. ESTRATEGAS	42
3. ALUMNOS	45	4. INFRAESTRUCTURA	25
5. APORTE EDUCATIVO	58	6. PROFESORES	101
7. CAPACITACIÓN	57	8. POLITICA TIC	34
9. DIFICULTADES	30	10. SOCIEDAD	18
11. EDUCACION	5	12. TIC EN SI	29
13. ESCUELAS	58	14. USO	80
15. ENLACES	49		
TOTAL		645	

CUADRO 6. LISTADO DE TEMAS O MACROESTRUCTURAS

Estos quince temas se componen según la siguiente descripción:

- codificada como ACCESO CIUDADANO se rotularon todas las expresiones referidas a la necesidad o beneficios del acceso ciudadano a las TIC;
- bajo el código ALUMNO se incluyen todas las referencias a los alumnos y su relación con las TIC, caracterizaciones de su rol social y de cómo la educación lo debe considerar;

- como APORTE EDUCATIVO se registraron las reflexiones sobre el aporte de las TIC a la mejora de la educación o el aprendizaje;
- para el tema de CAPACITACIÓN se analizaron las referencias a la formación para el uso de las TIC;
- bajo el código DIFICULTADES se agruparon los comentarios sobre los problemas identificados por y para la integración educativa de las TIC en el sistema escolar;
- como EDUCACIÓN quedaron registradas las reflexiones generales respecto de la educación y sobre su relación con las TIC;
- bajo la denominación ESCUELAS se agrupan los comentarios generales sobre los establecimientos escolares y la integración de las TIC a su quehacer.
- con el código ENLACES se registran las referencias directas al accionar del Programa Enlaces, su relación con los establecimientos escolares y los fines de la política educativa.
- como ESTRATEGIAS se identifica la descripción de acciones asociadas a la masificación de las TIC en el ámbito escolar y ciudadano.
- bajo la codificación INFRAESTRUCTURA se incluyeron todas las referencias a su compra, necesidad y o utilidad de la infraestructura digital proporcionada por el Estado, escuelas y particulares.
- el tema PROFESORES considera las reflexiones sobre los PROFESORES y su relación con las TIC en el ámbito profesional.

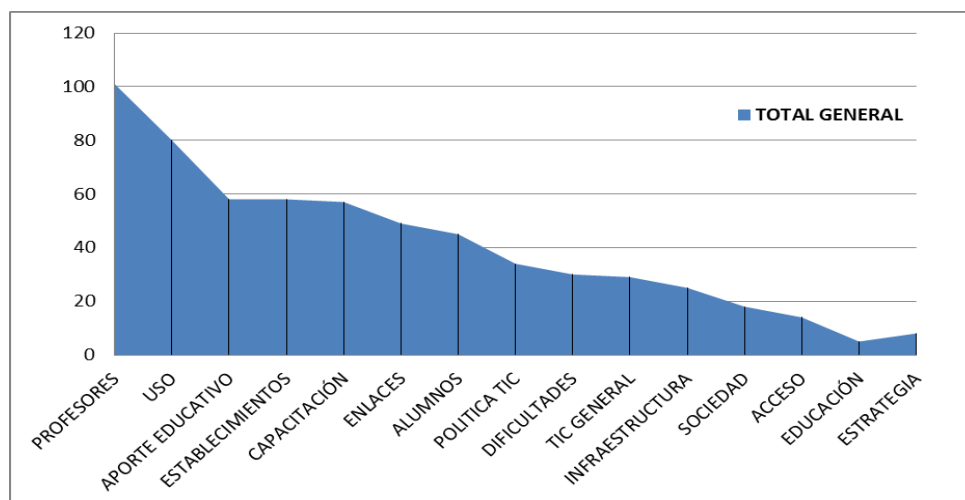
- bajo la denominación de POLITICA TIC se incluyen las referencias a los fines y quehacer de la Política TIC chilena;
- con el código SOCIEDAD se agruparon todas las referencias o extrapolaciones respecto de la sociedad en general, que tuviesen alguna relación con las TIC;
- como TIC EN SI se codificaron las reflexiones que dan cuenta de una valoración respecto de las TIC como objeto tecnológico por sí mismo, atribución directa de bondades o desdichas sin una relación con el contexto de acción y
- bajo la denominación de USO se incluyen todas las expresiones respecto de cómo deben utilizarse o se utilizan las TIC en el contexto social, personal y educativo.

Cada uno de estos macro-temas, a su vez, se componen de una serie de micro-ideas o especificaciones de sentido que serán analizadas en detalle en el subpunto de macro y microproposiciones.

Tanto el cuadro 6 como el gráfica 1 por sí mismos entregan información muy reducida respecto al discurso analizado, ya que toman como referencia todos los textos y sólo permiten al lector identificar en la generalidad con qué frecuencia se trata un tema. La lectura se hace mucho más rica en información cuando profundizamos en cada uno de los tipos de discurso identificados³⁷ y en los temas que éstos abordan. Esta descripción también se enriquece al superponer otros procedimientos que permitieron caracterizar más profusamente los microdiscursos identificados y luego explicar las relaciones que se dan entre los mismos³⁸.

³⁷ Los que son clasificados y descritos a partir del punto 5.3 de este capítulo.

³⁸ La explicación referida a las relaciones interdiscursos es tratada en detalle en los capítulos 6 y 7.



GRÁFICA 1. TOTAL FRECUENCIA DE TEMAS EN EL CORPUS DE DOCUMENTOS

5.2.2. Análisis semiótico formal: frecuencia de términos y uso de términos clave

Los análisis identificados como léxicos son parte de la caracterización del ámbito que Van Dijk identifica como de *Significados Locales* y tiene mucha relevancia a nivel ideológico, puesto que se manifiestan como estructuras que articulan un tipo de información que influye directamente en los modelos mentales de los destinatarios (Van Dijk, 2003b).

El análisis desarrollado en esta investigación se constituyó a partir de la aplicación de dos procedimientos: estudio de la frecuencia léxica y la selección de términos utilizados. Ambos contribuyeron a la descripción del discurso en un nivel macro o general, a la vez que fueron entregando indicios respecto de los énfasis discursivos y la centralidad temática de la cual nos da cuenta la persistencia temática en un determinado corpus (Russell y otros, 2003).

La frecuencia de términos o léxica, consiste en un registro de las palabras en cuanto a su recurrencia en cada texto. Para el caso de esta investigación se desarrolló un conteo desagregado por cada documento y uno global por grupo de textos. Este procedimiento fue realizado con el programa de análisis cualitativo AtlasTi, que tiene la funcionalidad de entregar los listados de palabras y su frecuencia en los distintos documentos. Esta técnica aportó información respecto a los énfasis discursivos. Permitted que se visibilizaran aquellas palabras cuya repetición es reiterada en cada texto o grupo de textos (Navarro y Díaz, 1999), las que por su frecuencia pudiesen llevar al lector a inferir determinadas relaciones de sentido en los discursos identificados (Van Dijk, 2003).

Con un fin similar, el análisis respecto de la utilización de términos o selección semántica, consistió en la búsqueda de expresiones que resaltarán por su fuerza ilocutiva³⁹ dentro de la narración, y su análisis respecto del contexto comunicativo en que fueron emitidas, así como su connotación cultural. Su aplicación entregó algunas luces respecto de la clasificación de la información inferida del discurso por los lectores a partir de sus propias categorías de análisis local o de contexto y, que por lo mismo, orientan la interpretación del discurso en un sentido determinado.

En este sentido, el análisis de la selección semántica permite visibilizar elementos que para la teoría de inferencia social o cognición social pueden ser significativos, ya que considera la importancia que pueden tener elementos fragmentarios del discurso al momento de ser comprendidos o interpretados por los oyentes. Así palabras individuales como verbos y adjetivos pueden tener relevancia dentro del discurso y su comprensión

³⁹Por una parte “El acto ilocucionario o ilocutivo es el acto que se realiza al decir algo; es aquel que posee cierta fuerza al hacer alguna manifestación” (Íñiguez, 2003, p. 51). A su vez la forma en que interpretamos estos actos dependen de la fuerza contenida en ellos (fuerza ilocutiva) a través del uso de los verbos, el orden de las palabras, su acento, entonación y relevancia, entre otros (Anolli y Quetglas, 2012).

(Condor y Antaki, 2003), ayudando a una interpretación comunicativa en tal sentido o en otro.

Este análisis permitió, además, identificar la asociación implícita de conceptos que puede dar pie a correlaciones ilusorias, implicaciones o generalizaciones, y que responde, generalmente, a una concepción ideológica de las relaciones conceptuales tras el discurso (Van Dijk, 2003b).

En el caso de esta investigación es importante aclarar que el análisis de selección semántica se desarrolló sólo para los documentos de carácter público que, debido a su intención comunicativa, pueden influir en la opinión de su audiencia.

A continuación se presenta un ejemplo de uso de la selección semántica en dos párrafos, que permite visualizar énfasis discursivos a través del uso específico de términos clave. En los dos ejemplos se han aislado elementos de contexto para visibilizar mejor la fuerza que les imprime a las expresiones el uso de los términos subrayados y la connotación de los mismos.

DOCUMENTO	SELECCIÓN SEMÁNTICA
- Orientaciones Estratégicas de Enlaces. Documento Web (2008). Línea 4.	“...el desarrollo de las competencias <u>esenciales</u> para el siglo XXI”
- Cuenta Pública. Discurso presidencial (2008). Línea 25.	“Hoy queremos dar un <u>gran salto</u> en equidad”

CUADRO 7. EJEMPLO DE SELECCIÓN LÉXICA.

Como es posible observar en el cuadro 7, la utilización de las palabras *esenciales* y *gran salto con uso metafórico*, le adicionan una connotación específica que resalta el valor de las frases y le imprime notoriedad a la

proposición que se presenta tras estas expresiones. La primera justificando la formación en competencias TIC y la segunda resaltando el valor social de la inversión pública en el uso de las TIC.

5.2.3. Análisis semiótico formal o de significados implícitos

Existen estructuras del texto que están poco sujetas al control consciente de los hablantes, entre las que podemos incluir el uso de las figuras retóricas, estructuras sintácticas y proposicionales. Estas formas comunicacionales nos introducen en intenciones subyacentes al discurso (Van Dijk, 2001a;2003b). El análisis de estas estructuras lingüísticas permite identificar ideologías tras los discursos, al transparentar la estrategia propia de estas construcciones que representa a un “yo o nosotros positivo, frente a un otro negativo” (Van Dijk, 2003b, p. 154).

El análisis de significados implícitos desarrollado puso especial atención a los elementos deícticos⁴⁰, el uso de implicaturas y el uso de metáforas, como expresiones que permiten subsumir ideas o hacer referencia a elementos, como conocimientos, principios y/o fundamentos, anteriores o conocidos por los destinatarios a partir del contexto en que son emitidos, pero que no son explicitados en el discurso.

- Los recursos deícticos que fueron analizados son los identificados como deícticos de *personas*, es decir los referidos al rol de cada persona en el contexto comunicativo (Íñiguez, 2003). Su utilidad es que permite visibilizar elementos propios de una polarización discursiva fundamentada en posturas ideológicas al “definir grupos y

⁴⁰ Ver capítulo 3, pp. XX, en el que se señala el significado del término.

su posición dentro de estructuras sociales complejas y en relación con otros grupos”(Van Dijk, 2001b, p. 52).

- Las implicaturas a su vez, corresponden a “...inferencias que los participantes de una situación comunicativa realizan a partir de un enunciado o conjunto de enunciados” (Íñiguez, 2003, p. 57). Corresponde a frases que son construidas de manera que el lector desprende unas cualidades o consecuencias que no se han explicitado en el enunciado. Pueden ser consideradas una consecuencia del enunciado y se construyen a través de asociaciones previas desprendibles en el contexto comunicativo. Dan cuenta de un mecanismo de sobreentendido desde el cual se infieren sentidos del enunciado que sobrepasan la información proporcionada (Abril, 1999). Para el caso de un estudio del discurso es interesante reconocer implicaturas que puedan ayudarnos a deducir ciertos principios o ideas clave que están a la base de lo comunicado.
- Las metáforas reconocidas más comúnmente como formas retóricas que abstraen la realidad a través de la comparación, son un elemento de investigación importante en el ámbito del discurso al ser consideradas una transición teórica que permite generar una visión global de algo; en ese sentido, se considera que al transferir significados, crea y recrea un sentido común, logrando visibilizarlo o haciéndolo observable de una manera total, para otros (Román, 2007). En un sentido desde el construccionismo social a través de la metáfora conformamos un nuevo objeto cuyas cualidades desde otro plano de la realidad se transfieren y se integran al contexto desde el que es enunciada, logrando así transformar la visión del objeto metaforizado (Gill y Whedbee, 2003). En ese sentido, pueden ser consideradas la expresión de un conocimiento o representación más allá de un mero recurso retórico, en la medida que como expresión

contribuyen a estructurar la realidad incidiendo en las representaciones e imágenes que las personas desarrollan sobre el mundo social (Vásquez, 2010).

El uso de todos estos recursos puede ser considerado el ...“resultado de la selección que hacen los hablantes o escritores en función de los modelos mentales que tienen de los acontecimientos, o de las creencias de carácter más general que comparten socialmente” (Van Dijk, 2003b, p. 154). Estos significados tienen gran influencia en la opinión pública y se refuerzan a través de concepciones socialmente compartidas. Nos permiten identificar elementos contextuales que dan un sentido al discurso en función de sus objetivos de comunicación. En el caso de esta investigación, el análisis de significados indirectos fue desarrollado sólo para los documentos de carácter público y las entrevistas desarrolladas a personal de la administración del programa Enlaces, todos textos que por su condición de públicos o generadores de política pública como lo son las entrevistas, bajo los supuestos de la teoría de la inferencia social, tendrían esta condición de influencia.

A continuación se presentan ejemplos de análisis para el uso de deícticos, implicaturas y metáforas:

a) Ejemplo de uso de deícticos

Documento	Uso de Deícticos
13: Entrevista Enlaces 2008-2 (13:6)	... nosotros tenemos una visión que es privilegiada... que en el Ministerio no están dimensionando”... ... yo creo que en el Ministerio las búsquedas van por otro lado

CUADRO 8. EJEMPLO DEL USO DE DEÍCTICOS.

Estas expresiones, correspondientes a una entrevista de personal de la administración de la política educativa TIC, son un ejemplo de cómo los sujetos se apropian de una postura frente a las acciones de la política que denota la relevancia del objeto de referencia, el conocimiento superior de la visión experta incomprendida por la institución que lo cobija y la atribución de focos de interés institucionales distintos a los que el hablante intenciona. En este caso, llama la atención en el discurso se haga referencia al Ministerio de Educación como otra entidad, siendo que el Programa ENLACES es parte constitutiva del mismo. Se observa una marcada necesidad de establecer una diferencia entre lo que hace o diseña el Programa ENLACES y las otras acciones que dirige el Ministerio de Educación. Esto se refleja en expresiones como las del ejemplo. En este caso las referencias al “nosotros” implican sólo al Programa ENLACES, excluyendo directamente a otras iniciativas ministeriales. Se observa aquí la desvinculación institucional y ruptura de la dependencia de línea programática subyacente agregada a la mirada crítica de la política, perspectiva y actuar ministerial.

b) Ejemplos de implicaturas

Documento	Implicatura
4: Web 2008-2 “Estrategia” (4:12)	... ha permitido el acceso de profesores y estudiantes a oportunidades educativas asociadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación...
10: “OFT Media 2005” (10:4)	El marco curricular en Informática considera a los computadores en la Educación Media como un medio de acceso a un conjunto de posibilidades...

CUADRO 9. EJEMPLO DE IMPLICATURAS.

Como es posible apreciar en ambos ejemplos, se hace una relación directa entre el acceso a las TIC y acceso a unas “oportunidades educativas” o “conjunto de posibilidades”. Esta asociación, presente en varios de los documentos generados desde la Política educativa, denota la asociación

implícita de que al acceder a las TIC se accede inmediatamente a ciertos beneficios de tipo educativo o social que le son propios. Desde esta perspectiva y como veremos en el capítulo siguiente, el que esta implicatura esté incluso presente en un documento normador del currículo nacional como es el caso de la segunda cita, tiene la condición de llegar directamente al profesorado y de ese modo traspasar el aula a través de acciones concretas.

c) Ejemplo del uso de metáforas

Documento	Uso de Metáforas
13: Entrevista Enlaces 2008-2 (13:33)	...el laboratorio Enlaces uno lo ve, como importado, como que no es parte, da la sensación que no es parte de la escuela misma, si no que es un apéndice de la escuela.
13: Entrevista Enlaces 2008-2 (13:22)	...una de las grandes cosas que se valora de Enlaces es que no ha sido una política espasmódica , o sea, de repente mucho y de repente se suelta, sino que ha sido continua en el tiempo...

CUADRO 10. EJEMPLO DE USO DE METÁFORAS.

Los dos casos ejemplificados corresponden a la misma entrevista, en ella estamos en el contexto de una conversación informal en la que el lenguaje tiende a distenderse. Esta condición permite un menor control sobre el lenguaje utilizado lo que reflejó a través del uso de metáforas y algunas asociaciones que, en este caso, corresponden todas a una transferencia de condiciones del organismo humano a las acciones o descripciones de la Política Educativa. En cierta forma, se le quieren atribuir a través de usos de elementos biológicos, es la construcción de la unidad educativa como un organismo vivo y los dispositivos, órganos. Estas condiciones orgánicas de los elementos de la escuela a los que se influye con los lineamientos de la Política TIC, le otorga capacidades que se basan en una condición que no posee por sí misma ya que corresponde a la descripción de elaboraciones y acciones desarrolladas en el mundo social, específicamente en el contexto educativo.

5.2.4. Análisis de micro y macro proposiciones de contenido.

Como segundo paso para la comprensión del discurso, los dieciocho temas identificados como macroestructuras fueron abiertos en una serie de proposiciones específicas, que proporcionan un sentido a los distintos textos. El corpus analizado permitió identificar 115 variaciones o microproposiciones que se convirtieron en un segundo nivel de codificación de los textos. Con la identificación de estas microproposiciones se pudo reducir cada texto a un listado de expresiones que lo describen a nivel global, además se pudo visibilizar su presencia en cada contexto estudiado.

Para Van Dijk (2003) la importancia de hacer este análisis radica en su relevancia social porque indica hacia dónde se orienta el discurso y las acciones que de él se desprenden, enuncia las relaciones entre ideas y actores y da cuenta del qué o el asunto del discurso.

Las proposiciones se relacionan entre sí y permiten interpretar el discurso como un todo a partir de una lectura lineal y acumulativa. De alguna manera denotan un conocimiento a la base que se da por supuesto, sin el que no podríamos realizar su interpretación. Estas ideas de base o presupuestos de carácter contextual, al responder a una estructura mayor, pueden ser identificados como un “marco interpretativo” (Van Dijk, 1980/2007, p. 41). Estos marcos varían al responder a realidades culturales diversas, conocimiento especializado y/o la adhesión a ideas compartidas por un grupo, entre otras posibilidades de diferenciación (Potter y Hepburn, 2008). Para visibilizar este marco, desde el cual se plantea y se espera se realice la interpretación del discurso se hace necesario el análisis de las proposiciones y sus relaciones.

El procedimiento aplicado en esta investigación puede ser asimilado a una codificación temática del texto, con la diferencia que cada frase es abstraída a una idea más genérica o global que reduce su contenido a un listado de frases. Siguiendo este procedimiento se realizó una identificación de los temas presentes en el discurso a través de la lectura analítica de cada texto y su reducción a frases u oraciones generales que dan cuenta del tema global al que apuntan. En el caso de los documentos de carácter público, este análisis se complementó con un proceso de reducción progresivo de las micro y macroproposiciones de contenido que eran desprendibles y englobaban proposiciones a nivel local presentes en los textos⁴¹.

Este procedimiento se utilizó para acceder a una descripción detallada de cada texto y de las ideas que se podían inferir tras frases o afirmaciones concretas. El sentido de identificar estos macro-temas y observar cómo se comportan en cada texto, está ligado a reconocer aquellas estructuras que se asocian al discurso sobre las TIC y la Educación en el contexto chileno. Estas mismas estructuras pueden evidenciar actitudes, acciones o comportamiento a nivel micro. Bajo esta mirada adquiere especial relevancia la caracterización de los textos de carácter público puesto que la presencia temática en éstos será el primer elemento de transmisión para su reproducción social ya que marcará las asociaciones primarias entre los componentes de este discurso.

Para una mayor comprensión del análisis realizado en el cuadro 11 se detalla como ejemplo las microproposiciones asociadas al tema *acceso ciudadano*, que permite identificar el tipo de relaciones encontradas en los distintos textos analizados. La codificación ejemplificada se aplicó en forma transversal a los distintos documentos y es la principal técnica de análisis de

⁴¹ El procedimiento sugerido por Van Dijk considera la lectura lineal del texto que permite inferir significados a partir de las proposiciones anteriormente leídas, eso lleva a mayores niveles de abstracción ya que engloba en cada nivel de interpretación los supuestos que permiten hacer inferencias más indirectas que al trabajar fragmentariamente el texto desde los temas.

contenido desarrollada en esta investigación, lo que luego permitió inferir las distintas relaciones encontradas entre el discurso de la política educativa y su expresión en el decir y actuar de las escuelas estudiadas.

MICROPROPOSICIONES		EJEMPLO DE EXPRESIONES CODIFICADAS
1	El acceso a las TIC es una expresión de equidad social	4: Web 2008-2 Estrategia (4:15) ... el desarrollo de competencias asociadas al uso de las TIC podrá disminuir las brechas en acceso e integración ciudadana a redes de participación y desarrollo humano acorde con los requerimientos de una sociedad del conocimiento.
2	El Estado debe facilitar el acceso a las TIC de los ciudadanos	6: Web 2008-4 Plan Estratégico de Enlaces (6:27) Es misión de Enlaces... contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital en la ciudadanía.
3	La integración de las TIC en la educación aporta a disminuir la brecha digital	9: Web 2009-3 Presentación Enlaces (9:12) ... De acuerdo a los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2006, el 66% de los estudiantes más vulnerables accede a la nuevas tecnologías desde la escuela. Enlaces ha sido la principal política pública para la inclusión digital en el país.

CUADRO 11. EJEMPLO DE MICROPROPOSICIONES ASOCIADAS AL TEMA ACCESO CIUDADANO

Para complementar este análisis fue relevante observar cómo opera la comprensión de un discurso en el ejercicio de reducción de los documentos de bajo distintos niveles de abstracción a frases desde las que se extrapolan una serie de ideas que van siendo asociadas por el lector en forma natural, pero que involucran una serie de supuestos que pasan desapercibidos por los oyentes. Así en el siguiente ejemplo (cuadro 12) se desglosan las micro y macro proposiciones que componen el documento de difusión en la web de 2008 que hemos titulado como “*Web 2 Estrategia*”.

Documento original	Reducción en micro y macro proposiciones
<p>En los últimos 15 años, la Red Enlaces, hoy Centro de Educación y Tecnología, ha permitido el acceso de profesores y estudiantes a oportunidades educativas asociadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Gracias a la disponibilidad de tecnologías, contenidos, servicios, capacitación y la asistencia técnica brindada, es posible contar hoy —en más de 10.000 establecimientos educacionales— con una base tecnológica de un enorme potencial educativo.</p>	<p>MICROPROPOSICIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - POLÍTICA TIC, el Estado ha entregado infraestructura TIC a los EE - OPORTUNIDADES, Las TIC instaladas en los EE son un potencial educativo <p>MACROPROPOSICIÓN 1 La POLÍTICA TIC ha instalado infraestructura TIC de gran potencial educativo en los EE</p>
<p>Esta base implica que el 95% de los estudiantes cuentan con computadores en sus escuelas (promedio nacional de 26 alumnos por computador) y el 75% accede a Internet (60% banda ancha), lo que constituye la mejor infraestructura escolar de TIC en América Latina. Por su parte, el 80% de los docentes ha sido especialmente capacitado por Enlaces para hacer uso educativo de estos nuevos recursos y más de 600.000 personas han aprendido a usar la tecnología como parte de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital.</p> <p>Asimismo, se cuenta con EducarChile, el Portal Educativo Nacional más importante de la región, con más de 60.000 profesores inscritos y que recibe más de 4 millones de visitas al mes a sus bases de datos de planificaciones, recursos y servicios educativos.</p> <p>Desafíos</p> <p>En suma, el país ha desarrollado una amplia base de infraestructura tecnológica, contenidos y servicios digitales, competencias docentes y diversidad de usos educativos de los nuevos recursos tecnológicos, que están preparando a nuestros niños y jóvenes, así como a sus padres y apoderados, para participar en la emergente sociedad del conocimiento.</p>	<p>MICROPROPOSICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - POLÍTICA TIC, ENLACES ha capacitado a los profesores para el uso educativo de las TIC - POLÍTICA TIC, ENLACES ha permitido a los profesores y estudiantes acceder a oportunidades a través de las TIC <p>MACROPROPOSICIÓN 2 La POLÍTICA TIC ha desarrollado estrategias para integrar a niños y ciudadanos a la sociedad del conocimiento</p> <p>MICROPROPOSICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - POLÍTICA TIC, se ha instalado la mejor infraestructura TIC de Latinoamérica - POLÍTICA TIC, Se cuenta con el Portal Educativo más importante de Latinoamérica <p>MACROPROPOSICIÓN 3 La POLÍTICA TIC, ha desarrollado acciones destacadas a nivel internacional</p>
<p>Sin perjuicio de estos logros, los nuevos desafíos de Enlaces dicen relación con introducir en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje que contemplen el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender con las TIC) y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas, y de esta forma impactar la calidad de la educación.</p> <p>Esta enorme tarea implica entrar al aula con nuevos recursos pedagógicos digitales diseñados especialmente para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto conlleva también traspasar a los sostenedores la responsabilidad sobre la mantención y crecimiento de los tradicionales laboratorios de computación, que pasan a ser parte de la infraestructura básica de cualquier establecimiento educacional.</p> <p>Por otra parte, la ampliación de la cobertura de la Campaña de Alfabetización Digital así como su focalización en el desarrollo de competencias asociadas al uso de las TIC podrá disminuir las brechas en acceso e integración ciudadana a redes de participación y desarrollo humano acorde con los requerimientos de una sociedad del conocimiento.</p>	<p>MICROPROPOSICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - ENLACES, deberá capacitar a los profesores para utilizar las TIC y así mejorar la educación - POLÍTICA TIC, ENLACES deberá desarrollar recursos digitales para apoyar la enseñanza <p>MACROPROPOSICIÓN 4 Las TIC pueden mejorar los aprendizajes escolares</p> <p>MICROPROPOSICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - POLÍTICA TIC, Serán los Sostenedores Educativos quienes deberán mantener condiciones para el uso de las TIC en los EE - OPORTUNIDADES, las acciones de la POLÍTICA TIC mejorarán diferencias sociales al dar acceso a las TIC a los ciudadanos e integrarlos a la sociedad del conocimiento <p>MACROPROPOSICIÓN 5 La POLÍTICA TIC desarrollará nuevas acciones para dar acceso a las TIC a los ciudadanos e integrarlos a la sociedad del conocimiento</p>

CUADRO 12. REDUCCIÓN DE MACRO-PROPOSICIONES DOCUMENTO “WEB 2 ESTRATEGIA”

En este caso, la lectura lineal de las microproposiciones permite hacer inferencias más complejas en el texto que van englobando lo ya leído en ideas que las contienen y abstraen. El documento puede ser reducido a cinco ideas globales:

- la *Política Educativa* ha instalado infraestructura TIC en los *Establecimientos Educativos* de gran potencial educativo;
- la *Política TIC* ha desarrollado estrategias para integrar a niños y ciudadanos a la sociedad del conocimiento;
- la *Política TIC* ha desarrollado acciones destacadas a nivel internacional, Las TIC pueden mejorar los aprendizajes escolares y
- la *Política TIC* desarrollará nuevas acciones para dar acceso a las TIC a los ciudadanos e integrarlos a la sociedad del conocimiento.

Es interesante elevar aún más la abstracción de las inferencias y constatar que las macro-proposiciones identificadas en este documento, a su vez, responden a una serie de principios o ideas que las preceden. Así, detrás del discurso que da origen al texto analizado se encuentran a la base al menos los siguientes supuestos sobre las TIC que le dan coherencia y sustento:

- las TIC pueden potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas valoradas por la sociedad;
- las TIC pueden mejorar los aprendizajes;
- las TIC son un elemento que permite acceder a oportunidades de desarrollo personal y social y
- el Estado quiere imprimir mayor equidad social a través de la implementación de la Política TIC.

De esta forma podemos comprobar cómo las microproposiciones, que son expresiones muy variables en función del contexto comunicativo, se configuran recreando macroproposiciones de fondo asumidas como información de base que orienta el desarrollo de la comunicación de la cual se hace cargo, en este caso, el documento de difusión en la web, pero que

recrea un accionar que trasciende el tipo de interacción y contexto comunicativo.

5.3. ANÁLISIS NIVEL CONTEXTUAL.

El análisis a nivel contextual como es sindicado por Ruiz (2009), se refiere a una interpretación del discurso a nivel de comprensión respecto del espacio o contexto donde nace y se interpreta. Se refiere a lo que Van Dijk (2003b) identifica como “Modelos Contextuales”, los que desde la comprensión del significado local permiten interpretar la situación comunicativa de cada discurso.

La comprensión del contexto se debe tener en consideración la multiplicidad de elementos que están actuando tras cualquier evento discursivo, de tal forma que las estrategias de análisis deben permitir acceder tanto a una comprensión del “...contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio o contexto de cultura” (Fairclough, 2008, p. 176). En gran medida los procedimientos de análisis utilizados en la investigación y el orden de su aplicación proporcionan elementos para la comprensión del discurso y sobre su proceso de generación contextual desde una mirada macro (ideas subyacentes), al mundo de lo micro o de la acción social en particular.

La construcción de esta comprensión se llevó a cabo a partir de dos enfoques que podemos identificar como “análisis del contexto situacional” y “análisis del contexto intertextual”. Así el análisis situacional responde a una caracterización de los contextos en estudio. Por una parte se estudia el contexto de la Política Educativa sobre las TIC, el programa ENLACES, los

tipos de textos analizados, el contexto de su creación y finalidad comunicativa, así como la interpretación respecto de los fines que la motivan. Al mismo tiempo, que se reconocen las características de los establecimientos escolares visitado, y de los distintos tipos de docentes y otros actores educativos cuyo discurso fue analizado.

Por otro lado, desarrollar un análisis intertextual tiene el sentido de visibilizar las posiciones frente a las variantes del discurso que son adoptadas por los sujetos o actores sociales. Algunos autores identifican el análisis intertextual como de “posiciones discursivas” (Ruiz, 2009, p. 29), ya que se hace un rastreo de estas posturas a través de los textos las que se explican en función de elementos de contexto.

Realizar una búsqueda de este tipo se hace imprescindible en un estudio sobre el discurso. Sobre todo si se considera que “el discurso es intertextual: *ya que* todo discurso se inserta en un universo simbólico y cultural en el que adquiere sentido” (Ruiz, 2009, p. 12). La forma de visibilizar este entorno cultural tan determinante es a través de su caracterización y comprensión con relación al discurso que genera.

La lectura intertextual realizada sobre los discursos generados en Chile respecto de las TIC en la educación, se hizo especialmente significativa para chequear la introducción de tendencias que han sido observadas en contextos internacionales. Por esta razón se hizo un rastreo de discursos a través de la codificación de macro-proposiciones, generando cruces y puntos en común entre los discursos difundidos respecto a las TIC desde diversas perspectivas (Aviram, 2002; Da Porta, 2008; Sancho y otros, 2008).

Este análisis contextual se desarrolló a partir del seguimiento en las macro y microproposiciones de contenido, de aquellas expresiones que permitiesen inferir la presencia de una concepción determinada sobre el papel de las TIC en la educación. Los temas que representan especialmente estas cuestiones

de base están referidos a la *sociedad*, el *aporte educativo de las TIC y las TIC en sí mismas*.

Por ejemplo, en el cuadro 13 se muestra el seguimiento a las expresiones que atribuirían un potencial educativo a las TIC sin una fundamentación dentro del mismo texto o en referencia a una reflexión analítica que ayude a esta asociación. Como es posible de observar el discurso de la política educativa desarrolla frases tipo eslogan que lleva a esta asociación implícita mientras en las escuelas, las expresiones se utilizan como una fundamentación tras la acción pedagógica que ha integrado las TIC.

DISCURSO CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	DISCURSO CONTEXTO ESCOLAR
<p>Difusión</p> <p>P 4. Web 2008 2 Estrategia (1:1) "Se cuenta con una base tecnológica de un enorme potencial educativo"</p> <p>P 6. Web 2008 4 Plan Estratégico de Enlaces (15:15) "Intensificar el uso educativo de las TIC a fin de aprovechar el potencial de las tecnologías para impactar los aprendizajes y contribuir de esta forma a mejorar la calidad de la educación con equidad"</p>	<p>Directores</p> <p>P15. Entrevista 2009 1 Director Escuela 1. (1:1) "...no es lo mismo que los niños escriban y escriban, a que observen las diapositivas y sean protagonistas de su aprendizaje, es mucho mas valioso ese recurso"</p>
<p>Curricular</p> <p>P11. OFT BASICA Y MEDIA 2009 (4:4) "..conduciéndolos a un uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, que potencie su aprendizaje y desarrollo personal"</p>	<p>Profesores</p> <p>P23. Grupo de discusión profesores escuela 3 (3:3) "Yo trabajo con software educativo y todo ese tipo de cosas. Esto favorece mucho el aprendizaje de ellos".</p>
<p>Personal Administración</p> <p>P13. Entrevista Enlaces 2008 2 (6:6) "...y por otro, permite, eh, mejorar los aprendizajes, curriculares u otros a través de utilizar las capacidades de la tecnología,"</p>	<p>P23. Grupo de discusión profesores escuela 3 (10:10) (Refiriéndose al uso de computadores)"...creo que es imprescindible este sistema para el desarrollo de las clases, para el aprendizaje".</p>

CUADRO 13. EJEMPLO DE RASTREO DISCURSIVO

Por otro lado, el análisis situacional en el que se describe con detalle los dos contextos de estudio es desarrollado en parte en los puntos 5.4 y 5.5 de este capítulo, mientras que las conclusiones abstraídas a partir de ambos tipos de

análisis del contexto son expuestas en los capítulos 6 y 7 referidos especialmente a la interpretación general respecto de los discursos de la Política TIC y de las escuelas estudiadas y a la interpretación de la relación global entre los discursos.

5.4 ANÁLISIS SOCIOLÓGICO O EXPLICATIVO

Este nivel de análisis según es definido por Ruiz (2009) hace una referencia al enfoque general de esta investigación. Se refiere explícitamente al fondo del análisis crítico del discurso, cuyo foco es generar una interpretación que identifique, caracterice y exponga los sesgos ideológicos del discurso y su influencia en la sociedad (Van Dijk, 2003b; Wodak y Meyer, 2003; Ruiz, 2009).

Haciendo una bajada al objeto de esta investigación se refiere a la difusión velada en el sistema educativo chileno de una serie de supuestos que llevan a una interpretación tecnocrática del aporte de las TIC en educación, las utopías que avala y la desviación del centro del problema educativo que se produce cuando esta perspectiva domina el accionar de la Política Educativa (Area, 2006; Sancho, 2006; Da Porta, 2008; Landau, 2008; Sancho y otros, 2008).

El procedimiento bajo el cual se llegó a este nivel de interpretación y análisis se logró tras la mirada de toda la información aportada luego de la aplicación de los distintos procedimientos para el tratamiento de los textos que ha sido descrito en el capítulo, además de la identificación de categorías conceptuales que se han generado en la interpretación global, las que se obtuvieron a

partir de la reducción de los textos y el comportamiento de las macroproposiciones en cada tipo de discurso y contradiscurso identificado.

La interpretación a nivel explicativo de este estudio pretende llegar a develar las relaciones que se generan en la concepción, interpretación y reconstrucción del discurso sobre las TIC en la Política educativa y las escuelas estudiadas. También, mostrar cómo los contextos participan en la creación del discurso en los dos ámbitos estudiados y explican en parte las perspectivas adoptadas como las acciones que se derivan de los mismos; así como constatar la penetración de una perspectiva discursiva en el ámbito escolar, gestada en un contexto de interpretación cultural de la tecnología es trasladada a la dimensión de la política educativa como supuestos de base, transita por los distintos contextos que nutren al sistema escolar y es plasmada en la acción educativa (ver gráfica 5.4).

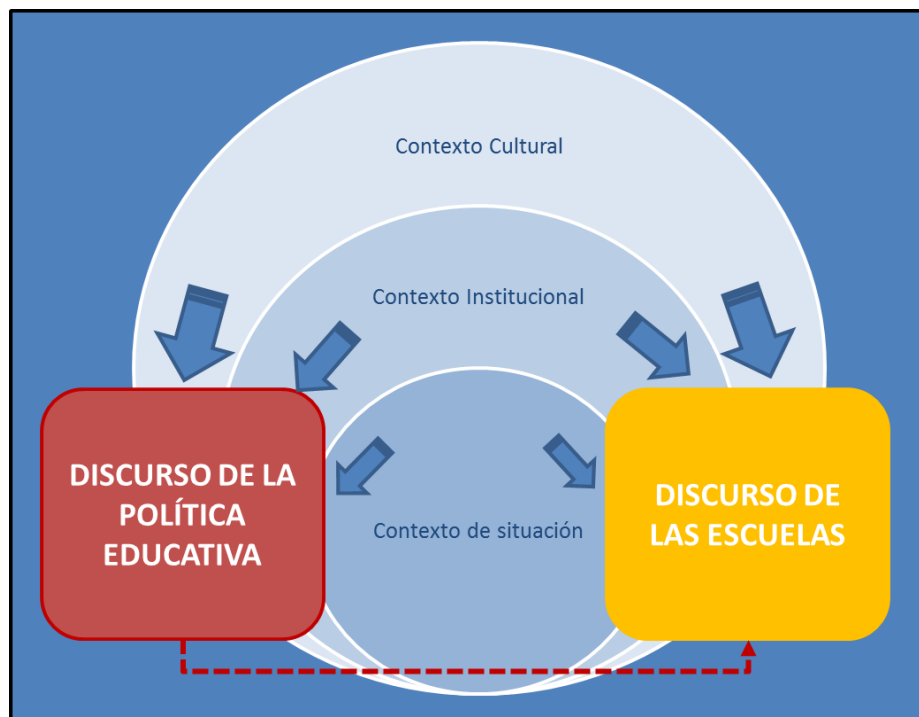


ILUSTRACIÓN 5. CREACIÓN, INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS TIC Y LA EDUCACIÓN

5.4. CLASIFICACIÓN GENERAL DE LOS TEXTOS. EL CORPUS.

Para una mayor comprensión de los hallazgos y conclusiones que serán tratados en los capítulos subsiguientes es necesario tener a la vista clasificación a la que fue sometida el corpus de documentos compuesto de textos *naturales* y *creados*⁴² en el proceso de esta investigación. Por un lado los discursos naturales nacidos con la finalidad de difundir o dar directrices respecto de la Política educativa TIC, se utilizaron como vestigios de la ramificación por distintas vías del discurso político sobre las TIC desarrollado por el Ministerio de Educación chileno. Así mismo, las transcripciones de entrevistas y grupos de discusión, son material de análisis que se generó en el transcurso de la investigación; es decir, creados con esta finalidad y tienen el carácter de ser conversaciones protagonizadas por los distintos sujetos participantes, tanto de la administración política como de las escuelas. Es importante tener en consideración esta distinción entre los documentos utilizados porque explica en gran medida los tipos de microdiscursos identificados y se constituye en un criterio diferenciador para la aplicación de los distintos procedimientos de análisis.

Como consecuencia del análisis textual, desarrollado a través de las estrategias descritas en la primera parte de este capítulo, fue posible clasificar los distintos documentos y grupos de textos primariamente en dos grandes discursos asociados uno al contexto de la política TIC y otro al contexto de las escuelas estudiadas. Cada uno es generado por distintos actores y se compone de textos naturales y creados, de distinta naturales y con distintos fines. El discurso de la política TIC está conformado por todos

⁴² En análisis del discurso generalmente se define como documentos o discursos naturales a aquellos que se han creado con una finalidad distinta a la investigación y que son recogidos desde un escenario de investigación natural. A la vez que se conoce como documentos o discursos creados o provocados aquellos que han sido elaborados en el contexto de la investigación y que corresponden generalmente a la transcripción de entrevistas, grupos de discusión, etc. Ver Ruiz, 2009 y a Nikander 2008

los documentos naturales emanados del Ministerio de Educación y las entrevistas a personas que trabajaban en el Ministerio de Educación como parte del Programa ENLACES y de su red académica en el año 2008. A su vez, el discurso de las escuelas se conforma de las entrevistas a directores, entrevistas a los coordinadores TIC y grupos de discusión con los profesores de los tres establecimientos educacionales estudiados.

En una segunda aproximación al corpus en especial consideración a la finalidad comunicativa de cada texto y los actores educativos que representan, fue posible clasificar todos los documentos y transcripciones en ocho tipos de textos o microdiscursos, los que fueron denominados como legal, político, de difusión, curricular, personal administración y escolar, este último coherente por sí mismo pero subdividido, a partir de los actores que lo conforman, en microdiscurso de profesores, coordinadores TIC y directores de escuela⁴³.

Se debe tener en consideración que los documentos que componen cada uno de estos textos se diferencian también, a partir de los fines con que fueron creados, el contexto al que pertenecen y la forma en que fueron captados, de manera que algunos son públicos, otros sólo se conocen institucionalmente o son generados en el contexto de una conversación privada, a la vez que algunos representan la voz de una institución, mientras que otros representan el pensamiento de particulares respecto del tema estudiado. En el siguiente cuadro (cuadro 14) se caracteriza esta condición para los distintos documentos y microdiscursos identificados:

⁴³ En el capítulo 4, página 86 es posible apreciar un cuadro resumen de los documentos y su clasificación por tipo de texto.

DIFUSIÓN PÚBLICA	MICRODISCURS O (asociado a la finalidad del texto)	INSTITUCIONAL O PERSONAL	DOCUMENTO
Público	- Político	Institucional	P1: Cuenta Pública 2008
			P3: Web 2008 1 Estrategia
			P4: Web 2008 2 Quiénes Somos
			P5: Web 2008 3 Orientaciones Estratégicas
			P6: Web 2008 4 Plan Estratégico de Enlaces
			P7: Web 2009 1 Cifras
			P8: Web 2009 2 Plan TEC
	- Curricular	Institucional	P9: Web 2009 3 Presentación Enlaces
			P10: OFT Media 2005
			P11: OFT Básica y Media 2009
No Público	- Legal	Institucional	P2: Reglamento Enlaces 2008
	- Personal administración	Personal	P12: Entrevista Enlaces 1 2008
			P13: Entrevista Enlaces 2 2008
			P14: Entrevista Enlaces 3 2008
	- Escolar	Personal	P15: Director Escuela 1
			P16: Director Escuela 2
			P17: Jefe UTP Escuela 3
			P18: Coordinador Escuela 1
			P19: Coordinador Escuela 2
P20: Coordinador Escuela 3			
P21: G. Discusión Profesores Escuela 1			
P22: G. Discusión Profesores Escuela 2			
P23: G. Discusión Profesores Escuela 3			

CUADRO 14. CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS Y MICRODISCURSOS

El texto político lo conforma un único documento correspondiente a un segmento del discurso presidencial o cuenta pública anual dictado el 21 de Mayo de 2008 por la Sra. Michelle Bachelet, Presidente de la República, y en el cual se dan a conocer a la ciudadanía propuestas respecto de la educación y específicamente sobre la política TIC para implementar en educación.

El texto que he llamado Legal, corresponde al Reglamento de Enlaces. Un refundido de artículos presentes en diversos cuerpos legislativos por los que se rige el Programa en estudio⁴⁴.

El tercer texto que he identificado como microdiscurso de difusión, está constituido de siete documentos publicados en la web de ENLACES en los años 2008 y 2009 cuyo propósito es difundir los lineamientos ministeriales a través de la página web del programa.

El texto Curricular, se compone de los dos extractos de Marcos curriculares (2005 y 2009), en los cuales se identifican los Objetivos Fundamentales Transversales sobre integración curricular de las TIC.

El quinto Texto llamado Personal Administración se constituye de tres entrevistas en profundidad desarrolladas a informantes clave de la administración del programa Enlaces.

El Texto docente, compuesto por seis entrevistas a directivos de las escuelas y tres grupos de discusión con profesores, para un mejor análisis en algunos momentos es analizado en conjunto y en otros se detalla algunas diferencias asociadas al tipo de actor escolar que lo protagoniza: directores, coordinadores TIC y profesores.

Como será posible de observar en detalle en los capítulos siguientes, estos seis textos diferenciados en su foco temático nos permiten hilar un discurso que se concibe desde la Política Nacional observable en los textos político y jurídico, se difunde por diversas vías a través del texto de difusión, texto curricular y texto personal administración y se instala en las escuelas en el decir y hacer de directores, coordinadores TIC y docentes. Se constituyen así los cuatro primeros como una fundamentación y descripción del accionar de

⁴⁴ Todos los documentos y transcripciones analizadas se presentan completos en los Anexos 1 y 2 disponibles en cd complementario

la Política TIC chilena, a la vez que el quinto texto de carácter personal transita entre estos fines y su propia mirada desde la experiencia profesional, para finalizar en un discurso mucho más pedagógico, construido en base a la praxis y las reflexiones sobre ésta, que desnuda lo que realmente ocurre en las salas de clases.

La organización de la información que permitió la aplicación de los procedimientos descritos en el capítulo se tradujo en la reducción de la información a sus aspectos más reiterados y relevantes, así como a descripciones que permitieron visualizar estrategias de difusión y penetración del discurso creado por la Política educativa en el sistema escolar. También se transparentaron las ideas fuerza de este discurso y sus consecuencias cuando es asumido literalmente por las escuelas.

CAPITULO 6. EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En este capítulo se aborda el análisis y principales conclusiones generadas en esta investigación respecto a la génesis, transformación y difusión del discurso sobre las TIC y la educación desarrollado en el ámbito de la Política Educativa chilena. En una primera parte, punto 6.1, se desarrolla una descripción general del discurso en el ámbito de la política educativa, sus características lingüísticas y alcance temático. En una segunda parte, puntos 6.2 al 6.6, se caracteriza y analiza por separado cada uno de los microdiscursos que componen el corpus de este ámbito. Por último los puntos 6.7 y 6.8 desarrollan en detalle las ideas principales de este discurso y se generan las primeras conclusiones o reflexiones respecto de su construcción y acción práctica.

Subtemas del capítulo

Descripción global del discurso correspondiente al ámbito de la política educativa; Caracterización del microdiscurso Político; Caracterización del microdiscurso Difusión; Caracterización del texto Jurídico; Caracterización del microdiscurso Curricular; Caracterización del texto Personal Administración; El discurso sobre las TIC en la política educativa; Primeras relaciones y conclusiones sobre el decir y hacer del discurso de la Política Educativa

Conceptos clave del capítulo

Microdiscurso, proposiciones de base, microdiscurso Político, microdiscurso de Difusión, microdiscurso Jurídico, microdiscurso Curricular, microdiscurso sujetos parte de la Política Educativa, relaciones interdiscursos.

6.1. DESCRIPCIÓN GLOBAL DEL DISCURSO CORRESPONDIENTE AL ÁMBITO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El contexto desde el cual se construye cada uno de los textos y en el que se desenvuelven los sujetos participantes del estudio, va a ser el principal condicionante para la generación de los dos grandes discursos identificados: el del ámbito de la política educativa, del cual trata este capítulo en particular y el del ámbito escolar que será tratado en profundidad en el capítulo siguiente. Los documentos y entrevistas que los componen se generan una univocidad de expresiones respecto a los elementos esenciales del discurso que han construido sobre las TIC y su rol en la Educación.

A un primer nivel descriptivo podemos diferenciar ambos discursos desde las temáticas que abordan, su frecuencia léxica y la caracterización general de los recursos retóricos que utilizan como estrategia comunicativa. A lo largo del capítulo nos referiremos a estas características del discurso de la política educativa y a profundizar en las particularidades de los microdiscursos o textos⁴⁵ que la componen, buscando además explicar las primeras relaciones construidas entre estos distintos discursos, los sujetos y la acción desarrollada por la política educativa.

Particularmente en este punto dedicado a una caracterización general del discurso de la política educativa utilizaré varias gráficas que permitan visualizar más claramente los énfasis temáticos que expresa en su globalidad y las diferencias generales entre los microdiscursos que la componen.

La caracterización de los tipos de texto y su clasificación nos entrega la primera distinción frente a la cual debemos detenernos a reflexionar. Recordar por una parte, que esta reconstrucción del discurso institucional se

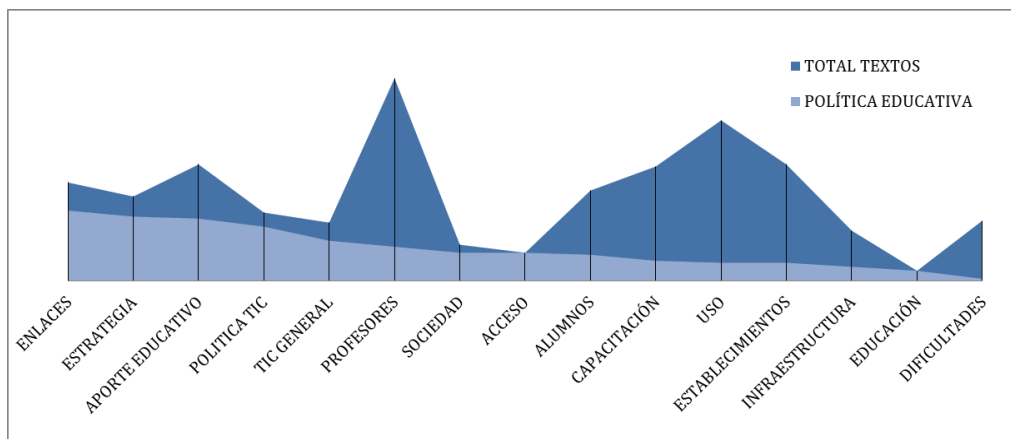
⁴⁵ En el capítulo y en general en la investigación me refirió a texto y microdiscurso como expresión sinónima.

basa en dos tipos de fuentes, una documental, referida a nueve textos analizados y otra declarativa, correspondiente a tres entrevistas a informantes clave pertenecientes al Programa Enlaces. Los documentos recopilados tienen finalidades comunicacionales explícitas que se agruparon en tres tipos de textos o microdiscursos: político, de difusión y jurídico. Su estructura discursiva está diseñada en función de cada finalidad. A su vez, el texto construido en las entrevistas lo he llamado texto personal administración porque representa una visión individual de las temáticas analizadas y por la situación comunicativa a la que responden, lo que permite ahondar en experiencias y apreciaciones que requieren un mayor grado de contextualización para su comprensión total. La selección de los informantes respondió a tres criterios, el principal fue representar tres niveles de toma de decisiones del programa; otro, buscar posibles diferencias de enfoque frente a la tecnología educativa que pudiesen también representar diferencias de formación profesional y, en último término, tener una antigüedad en el Programa que le permitiera haber desarrollado opinión respecto de la temática a analizar.

Desde una mirada global y en comparación con el discurso desarrollado en el ámbito de las escuelas estudiadas, este discurso habla más sobre temas genéricos de la educación. Las microproposiciones que se clasificaron como parte de los *establecimientos escolares* o escuelas, el *programa ENLACES*, las *estrategias* y la *Política TIC*, son los temas que se desarrollan con mayor presencia. Se podría decir que el énfasis o centro discursivo es la descripción de las estrategias que ha desarrollado la política educativa, sus logros y la declaración de algunos principios básicos sobre la valoración de las TIC como aporte educativo que justifican y se enraízan en su accionar como promotora de prácticas sociales en el ámbito educativo. Desde la frecuencia léxica, también es posible acercarnos globalmente al contenido de este discurso, observando cómo las palabras que se refieren a la educación y sus elementos desde una perspectiva más genérica, son las más repetidas (tecnología,

educación, aprendizaje y establecimientos, por ejemplo), en perfecta congruencia con el énfasis temático identificado.

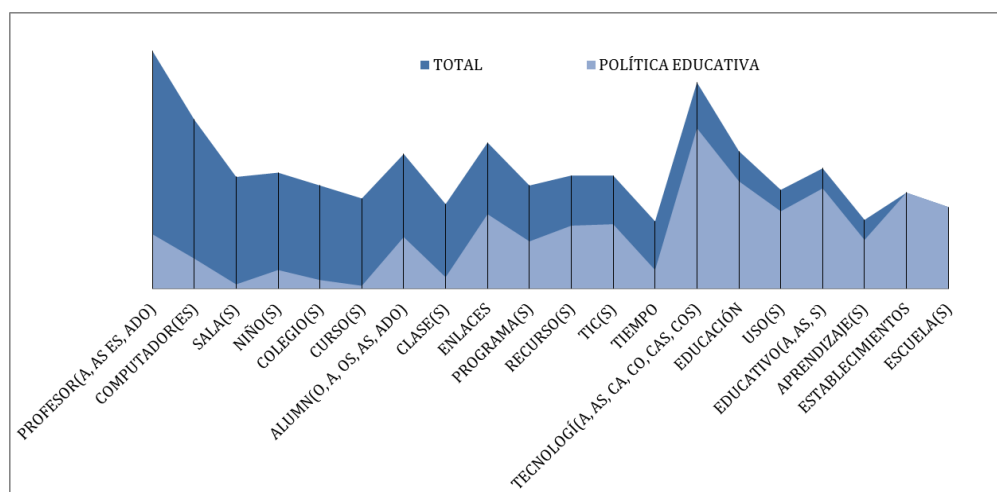
Para ilustrar cómo se comportan los macrotemas y la frecuencia léxica en el ámbito de la política educativa y el total de los textos analizados, se presentan dos gráficas de área (Gráfica 2 y Gráfica 3), en las que puede leerse las tendencias de este discurso en relación a la totalidad de los textos, de manera que es posible observar como reflejo el comportamiento del discurso del ámbito escolar.



GRÁFICA 2. PRESENCIA DE TEMAS EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EN EL TOTAL DE TEXTOS

Es posible observar una tendencia general respecto a la recurrencia temática que nos acerca al foco de ambos discursos a través de la identificación de aquellos temas y palabras de mayor presencia en la totalidad de los textos. Las gráficas muestran esta tendencia general, que concentran los discursos en dos polos. En la gráfica 6.1 esto se hace observable en las diferencias de área a favor del total de textos (área tono oscuro) que evidencia su foco en temas diferentes a los atendidos por la Política educativa (tono claro) y en la gráfica 3, esta tendencia es posible de observar en la disminución progresiva del área correspondiente al ámbito de la Política Educativa en paralelo al aumento del área correspondiente a la totalidad de los textos. Esta transición

evidencia la concentración de temas y palabras que abordan a la educación y las TIC desde lo más genérico o amplio, como pueden considerarse sus fines en el ámbito de la política educativa, mientras los temas y palabras cercanos al quehacer educativo, se concentran en el ámbito escolar.



GRÁFICA 3. FRECUENCIA LÉXICA EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EN EL TOTAL DE TEXTOS

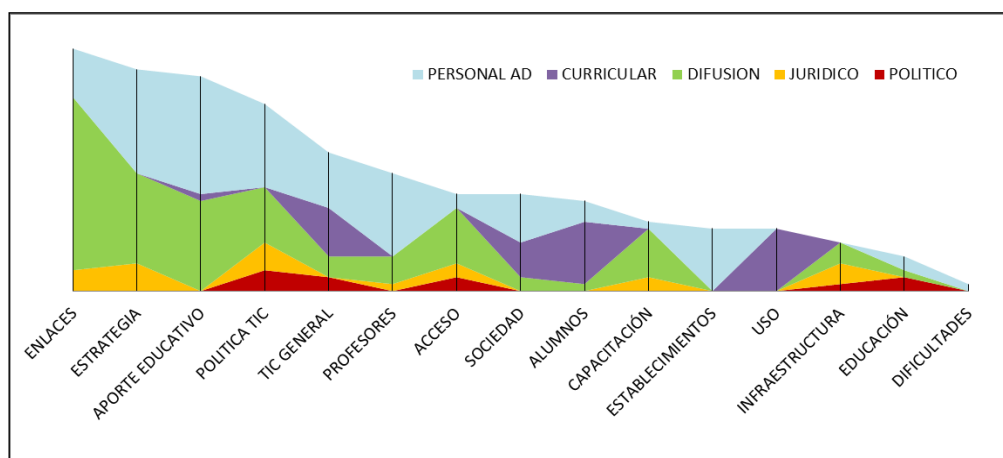
También, gracias a la gráfica 2, es posible identificar los temas que son omitidos en ambos discursos. Por un lado, en el discurso pesquisado en las escuelas estudiadas no están instaladas opiniones respecto del acceso a las TIC ni sobre las necesidades de la educación en general (totalidad de textos tono oscuro) y, por otro, el discurso de la política educativa (tono claro) no hace referencia a las dificultades que acarrea la instalación de las TIC en las escuelas.

Evidentemente, el contenido de estos dos microdiscursos está cruzado por las finalidades y acciones que se desarrollan en cada uno de estos ámbitos. La Política Educativa habla de su propio quehacer y difunde su propuesta programática a partir de la construcción que ha hecho respecto del papel que juegan las TIC en la educación, se centra en temas y se expresa con palabras que se acercan a la educación desde una perspectiva general hablándonos de los fines, debe justificar su existencia y por eso recurrentemente, alude a las

bondades de la tecnología e invisibiliza a los sujetos porque se instala conceptualmente como el deber ser.

Esta diferenciación también es observable a través de la selección semántica y el uso de recursos retóricos. Ambos discursos serán permeados en este sentido por el tipo de documentos que los componen remarcando su énfasis comunicacional en consonancia con la finalidad comunicativa de los mismos. La selección de términos que enfatizan el papel de las TIC, que resaltan el quehacer de la política educativa y tratan de imprimir un valor social a su uso, son propios de este discurso y se concreta a través de la utilización de frases y vocablos como: *movilidad social, impacto en la sociedad, desarrollo humano, cultura digital, ciudadanía, salto en equidad, impactar la calidad de la educación, brechas de acceso, grandes desafíos, competencias esenciales para el siglo XXI, oportunidades educativas, potencial educativo de las TIC, productos educativos innovadores, entornos motivadores y desafiantes, nuevos modelos pedagógicos y nueva generación de recursos pedagógicos.*

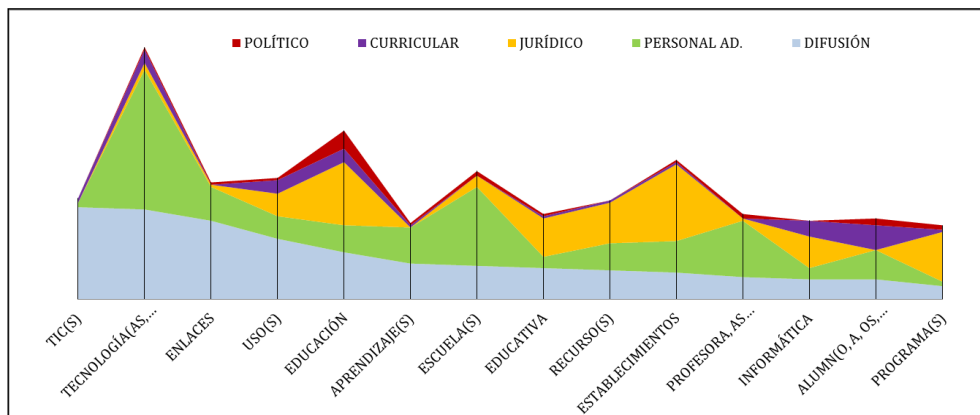
Pero no pensemos que el discurso generado desde la política educativa es homogéneo, estará muy marcado por el tipo de texto analizado y su finalidad comunicativa. Si uno lo analiza desde los temas y frecuencia léxica diferenciado cada uno, es posible apreciar disonancias y énfasis muy particulares. Si bien en los puntos que siguen del capítulo serán analizados cada uno en detalle, si observamos las gráficas 6.3 y 6.4, es posible reconocer algunos temas que congregan a la mayoría de los textos. Prácticamente todos los microdiscursos, excepto el curricular, abordan como temas a la *política TIC*, las *TIC en general*, el *acceso y la educación* (ver Gráfica 4), todos temas que luego se expresan a través de la construcción de macroproposiciones respecto del sentido de la política educativa y el papel de las TIC, que van a ser coherentes con la frecuencia de los distintos focos temáticos desarrollados.



GRÁFICA 4. ÉNFASIS TEMÁTICO DE LOS DISTINTOS MICRODISCURSOS QUE COMPONEN EL CORPUS DEL ÁMBITO POLÍTICA EDUCATIVA

Complementariamente, esta tendencia es apreciable en el comportamiento de la frecuencia léxica (ver Gráfica 5), donde, independientemente de la extensión de los textos, las palabras de una alta recurrencia son *tecnología* (excepto microdiscurso político), *educación*, *alumnos* y *programas* (en esta última se debe exceptuar el microdiscurso curricular). Palabras que apuntan a las ideas de base que sustentan la política de introducción de las TIC en la educación escolar.

El comportamiento general de los temas y la frecuencia léxica nos introduce en lo que expresan las macro y microproposiciones, que sintonizarán con énfasis discursivos donde se resalta el valor de la tecnología, las necesidades de la sociedad que son abordables a través de las TIC y el hacer (más bien lo que la política supone como hacer) de las escuelas y/o establecimientos escolares con relación a la integración de las TIC en sus prácticas educativas.



GRÁFICA 5. FRECUENCIA LÉXICA DE LOS DISTINTOS MICRODISCURSOS QUE COMPONEN EL CORPUS DEL ÁMBITO POLÍTICA EDUCATIVA

6.2. CARACTERIZACIÓN DEL MICRODISCURSO POLÍTICO

El texto político lo conforma un único documento correspondiente a un segmento del discurso presidencial conocido como cuenta pública anual, dictado el 21 de Mayo de 2008 por la Sra. Michelle Bachelet, Presidente de la república, en el cual se dan a conocer a la ciudadanía propuestas respecto de la educación y TIC.

En este texto de carácter público se presenta una mayor atención a temas como el *acceso ciudadano* a las TIC, la *educación* desde una perspectiva general, se hace alusión a la *política* TIC chilena y a las *oportunidades* que entregan las TIC a los ciudadanos. Es un texto corto pero, claramente, se focaliza en aspectos macro de la política educativa sobre las TIC y en tópicos de mayor relevancia para la ciudadanía, lo que concuerda claramente con su objetivo comunicativo de carácter político. Estos énfasis detectados se reafirman en la frecuencia léxica que da cuenta de esta estructura. Las palabras que más recurrencia tienen en este texto corresponden a *educación*,

computadores, niños, maestros, Chile y pública, todos sustantivos relacionados con la educación en un nivel global al que debemos agregar los *computadores* como la expresión física de la inclusión de las TIC en el contexto escolar y también la alta frecuencia en el uso de los verbos *queremos* y *vamos*, propios de un discurso que anuncia futuras acciones en este ámbito y su justificación frente a la ciudadanía.

Si bien su focalización temática es reducida, especialmente debido a su extensión, abarca algunos de los puntos sustantivos que son tratados en la totalidad de los documentos del ámbito Política Educativa respecto a infraestructura, profesores, oportunidades de las TIC y política TIC. Este microdiscurso trata en forma exclusiva el tema de la Educación en su globalidad y también abarca fuertemente el tema del acceso ciudadano con relación al resto de los textos del mismo ámbito. Claramente, esta estructura temática responde a la finalidad comunicativa del documento.

A partir del análisis de micro y macro-proposiciones, el texto de carácter Político queda reducido a tres grandes consignas respecto de la Educación y las TIC:

- la Educación Pública es una prioridad del Estado;
- el Estado quiere imprimir mayor equidad social a través de la política TIC y
- el Estado, a través de su política educativa, entrega recursos TIC como premio o gratificación social.

Es importante señalar que este micro-discurso en conjunto con el de difusión, muestran en su configuración algunos de los supuestos de base que estarán presente en el resto de los discursos identificados en la investigación. Es un texto pequeño en extensión pero que mandata lineamientos claros y específicos respecto del papel que se considera deben representar las TIC en

la educación chilena. Es la raíz de programas y acciones concretas desarrollados por el Ministerio de Educación a través del programa ENLACES en los siguientes años.

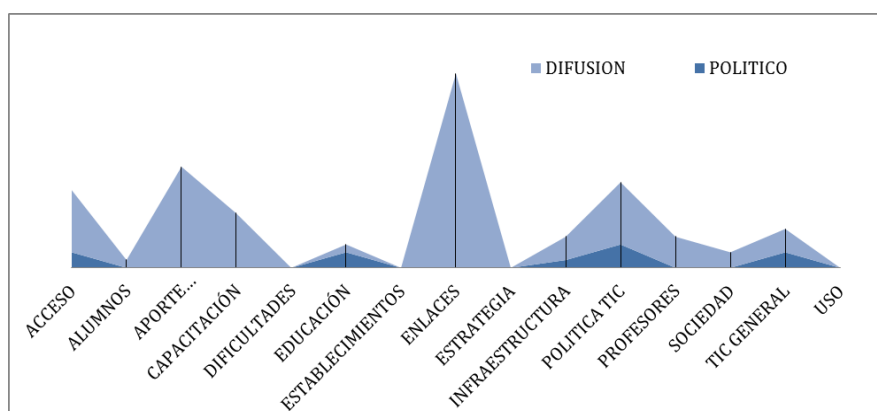
Desde su configuración semántica, se realiza una selección de expresiones que tienen una fuerza ilocutiva propia de un discurso público y político. Se utilizan palabras como “gran salto en equidad” (P1 Cuenta Pública 2008. Párrafo 25), “un gran esfuerzo” (P1 Cuenta Pública 2008. Párrafo 23), “hacer un esfuerzo muy especial” (P1 Cuenta Pública 2008. Párrafo 23) y “un gran primer paso” (P1 Cuenta Pública 2008. Párrafo 25) en frases introductorias al anuncio de las acciones de la Política Educativa sobre TIC que se van a implementar. Esto contrasta claramente con la primera parte del texto en el que se hace referencia a las iniciativas que impulsará el gobierno para la mejora de la educación pública, cuyo lenguaje no realza con la misma fuerza los anuncios. También es interesante hacer notar que gran parte de las frases son redactadas en plural a partir de verbos como *vamos a*, *hemos hecho*, *comenzaremos por*, *entregaremos* y, el más repetido, *queremos* que acercan desde un lenguaje más coloquial al oyente y demuestra la visión inclusiva como gobierno frente a los anuncios de iniciativas en esta materia.

6.3. CARACTERIZACIÓN DEL MICRODISCURSO DE DIFUSION

El segundo texto que he identificado como microdiscurso de difusión, está constituido de siete documentos publicados en la Web de ENLACES en los años 2008 y 2009. El centro de su contenido hace referencias directas al *programa ENLACES*, al *aporte educativo de las TIC* y a las *estrategias* específicas definidas por la política educativa chilena para la masificación de las TIC. Le siguen en frecuencia los temas de *acceso ciudadano* a las TIC y

referencias generales a la *política TIC*. Al igual que en el texto político hay una clara correspondencia entre los fines de difusión que presentan los documentos y los temas que abordan.

Su carácter institucional le lleva a centrar el contenido en explicar el sentido de la *política TIC* chilena y a caracterizar las acciones generadas desde el *programa ENLACES*. Para ello, se hace referencia a los entendidos *aportes educativos* de las TIC, los que se constituirían en la justificación de generar una política pública para su incorporación al sistema escolar, a la vez que se explica y fundamenta las *estrategias* asociadas a la masificación de las TIC que ha desarrollado ENLACES. En la gráfica 6 es posible comparar visualmente su alcance en relación al texto político analizado en el punto precedente, observándose una continuación y ampliación de los temas que abarca el discurso político.



GRÁFICA 6. COMPARACIÓN FRECUENCIA DE TEMAS DEL MICRO-DISCURSO POLÍTICO Y EL MICRODISCURSO DE DIFUSIÓN

En consonancia con la frecuencia temática el uso léxico, se comporta también con énfasis en palabras como *ENLACES*, *uso*, *docentes*, *competencias*, *educación* y especialmente en las denominaciones asociadas al centro de esta investigación como TIC, tecnología(s) y digital(es), lo que permite caracterizarlo como un discurso marcadamente tecnológico.

El texto de difusión, a su vez, es muy rico al mostrarnos detalles respecto de cómo se construye la definición de las TIC y su introducción al contexto educativo. Al resumir los textos se pueden construir una serie de relaciones entre los temas y las macroproposiciones que dan cuenta de los supuestos de base que sustentan la política TIC desarrollada, ya que de éstas se pueden desprender prácticamente todas las otras proposiciones a través de una red que baja consecutivamente a los distintos niveles de acción de la Política definida (ver Cuadro 15).

Respecto de los ALUMNOS	Respecto de las TIC Y la SOCIEDAD	Respecto de la EDUCACIÓN
1. El ALUMNO del siglo XXI es distinto	2. Las TIC pueden potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas valoradas por la SOCIEDAD.	3. La EDUCACIÓN debe desarrollar habilidades “del siglo XXI” en los ALUMNOS
		4. La EDUCACIÓN Pública es una prioridad del Estado

CUADRO 15. SUPUESTOS DE BASE EN EL MICRODISCURSO DIFUSIÓN

Estos cuatro supuestos de primer orden van a dar forma a la política TIC que es difundida a través de proposiciones que muestran los entendidos *aportes educativos* de las TIC y de cómo se hacen carne en declaraciones y acciones específicas de la *política TIC* en el ámbito educativo. En el siguiente cuadro (cuadro 16) se expresan las principales macro y microproposiciones del discurso de Difusión organizadas en torno a estas dos temáticas:

SUPUESTOS	DECLARACIONES Y ACCIONES DE LA POLÍTICA TIC
<p>APORTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las TIC pueden mejorar de los aprendizajes - Las TIC pueden mejorar la calidad de la educación al apoyar procesos relevantes de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - ENLACES, mejora de la calidad educativa a través de las TIC - ENLACES implementa/implementará estrategias para integrar las TIC en las prácticas educativas - ENLACES se coordinará con otras áreas del MINEDUC para generar proyectos integrados de uso de TIC
<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Estado puede imprimir mayor equidad social a través de la implementación de la Política TIC. - la Política TIC ha desarrollado estrategias para integrar a niños y ciudadanos a la sociedad del conocimiento - La Política TIC ha instalado /instalará infraestructura TIC en los EE de gran potencial educativo - La Política TIC, debe adecuarse a las necesidades del alumno del siglo XXI 	<ul style="list-style-type: none"> - ENLACES es una política pública que mejora diferencias sociales al dar acceso a las TIC a los ciudadanos - ENLACES promueve la <u>innovación</u> pedagógica a través de las TIC - ENLACES capacita/capacitará a la comunidad educativa y a la ciudadanía en el uso de las TIC - ENLACES entrega/ entregará infraestructura TIC a las escuelas - ENLACES da acceso a recursos digitales - ENLACES desarrollará recursos <u>innovadores</u> para alumno del siglo XXI

CUADRO 16. SELECCIÓN DE MACRO Y MICROPROPOSICIONES DEL DISCURSO DE DIFUSIÓN REFERIDAS A LOS SUPUESTOS DE BASE IDENTIFICADOS

Algunas de las declaraciones respecto al aporte educativo de las TIC dejan entrever una asociación implícita de la conexión entre estas tecnologías, la mejora educativa y la calidad de la educación. Son muchas las expresiones en las cuales se justifica la integración de las TIC a la acción pedagógica bajo la condición de impacto que éstas puedan tener para su transformación y mejora. Otra asociación implícita que se repite en este discurso liga a las TIC a unas oportunidades no definidas pero entendidas como parte de las

necesidades de la sociedad actual, de la ciudadanía, de la escuela y de los alumnos “del siglo XXI”, como son definidos en variadas ocasiones por este discurso.

Con relación al uso de términos y su énfasis, siguiendo el mismo orden del cuadro que ordena las macroproposiciones, es posible visibilizar algunas expresiones referidas al aporte educativo de las TIC para la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa como las siguientes: “aprovechar el potencial de las tecnologías para impactar los aprendizajes” (P6. Web 2008 4. Párrafo 15), “mejorar los aprendizajes” (P9. Web 2009 3. Párrafo 11) y “potenciar el desarrollo de habilidades superiores” (P9. Web 2009 3. Párrafo 12). En esta misma línea de las oportunidades, es posible también encontrar frases que vinculan a las TIC con la innovación y el cambio pedagógico: “fomentar la innovación” (P3. Web 2008 1. Párrafo 3), “encontrar respuestas educativas innovadoras” (P9. Web 2009 3. Párrafo 10) y “promover nuevos modelos pedagógicos” (P3. Web 2008 1. Párrafo 8). Como una tercera vinculación de aporte de las TIC a la educación, se encuentran frases que dan cuenta de posibles mejoras en procesos concretos como: “apoyar la gestión administrativa” (P6. Web 2008 4. Párrafo 30), “diagnosticar a cada estudiante” (P3. Web 2008 1. Párrafo 12) e “integración de la familia al proceso de aprendizaje” (P5. Web 2008 3. Párrafo 16).

El tema de acceso a las TIC en este discurso está muy vinculado con el uso de términos que resaltan las oportunidades que presentan estas tecnologías y que justifican el accionar de la política, frases como “dar acceso a recursos” (P6: Web 2008 4. Párrafo 7) y “acceder a oportunidades” (P3: Web 2008 1. Párrafo 1), que se pueden asociar con el objetivo social del Estado de integrar a los ciudadanos y resguardar sus derechos. Bajo esta mirada el llamado acceso a las TIC se convierte en una estrategia para “disminuir las brechas de acceso e integración ciudadana a redes de participación y desarrollo humano” (P4. Web 2008 2. Párrafo 14) y “el desarrollo de una cultura digital

en la ciudadanía” (P6: Web 2008 4. Párrafo 4). Otra frase muy utilizada en este microdiscurso que busca reforzar la misma idea es “cierre de brecha digital”, parte de casi todos los documentos de difusión, que asocia las acciones del programa Enlaces como parte de una estrategia reparadora de la brecha social por parte del gobierno.

6.4. CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO JURÍDICO

El tercer microdiscurso que pertenece al ámbito de la política educativa, es el identificado como jurídico. Desde su estructura temática se presenta en plena relación con los dos precedentes. Éste se compone de un único documento que tiene como fin enmarcar legalmente el accionar del Programa Enlaces, y por ello se centra en explicar en detalle las *estrategias* de masificación de las TIC, lo que es la definición misma de las acciones del Programa ENLACES. También hace alusión a la *política TIC* chilena referencialmente y al *acceso ciudadano* a las *TIC*. Este último, a partir de la descripción de una línea específica que implementa el Programa Enlaces en las escuelas para dar capacitación básica a la ciudadanía llamada “Campaña de alfabetización digital”⁴⁶. Aparecen como temas nuevos, referencias a la dotación de *infraestructura digital* en los colegios como parte de los fines del Programa y la *capacitación* para el uso de las TIC que Enlaces deberá proporcionar a los *profesores*.

Hay que tener en consideración que si bien este documento no es público, es un documento que tiene la importancia de enmarcar el accionar del

⁴⁶ La Campaña Nacional de Alfabetización Digital es una iniciativa nacida en 2003 como parte de la Agenda Digital desarrollada por el Gobierno y representantes del ámbito empresarial y académico chileno. Esta campaña fue coordinada por el Ministerio de Educación y consistió en la capacitación masiva de ciudadanos para el uso básico de las TIC, por distintos organismos.

Programa Enlaces, lo que va a significar que las definiciones que contiene son las que ejecuta el Programa. Estas definiciones claramente se derivan de la concepción Política general de las TIC y su aporte educativo. Es por ello que, no siendo un documento dirigido a la ciudadanía, de una forma pragmática influirá en la generación de un discurso educativo sobre las TIC que se concreta en las acciones desarrolladas por el programa ENLACES.

Las macroproposiciones que dan forma a este microdiscurso se subdividen en tres niveles, que permiten entender la articulación entre algunos planteamientos que dan sustento al programa Enlaces, los que, además, son llevados a la acción a través de una serie de estrategias. A la base se encontrarían el supuesto de que es el Estado quien debe dar acceso a las TIC a los ciudadanos, la política debe beneficiar preferentemente a los colegios vulnerables y los profesores deben integrar las TIC a sus prácticas pedagógicas. A partir de ello naces algunos de los fines que rigen al programa Enlaces y luego se desprenden estrategias específicas que se han desarrollado (Ver Cuadro 17).

PLANTEAMIENTOS DE BASE	FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA	PLANES DE ACCIÓN
<p>ACCESO CIUDADANO</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Estado debe facilitar el acceso a las TIC de los ciudadanos. <p>POLITICA TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - La política TIC beneficia preferentemente a colegios vulnerables. <p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores deben integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas. 	<p>ENLACES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es misión de Enlaces la generación de políticas TIC. - Es misión de Enlaces propiciar la integración curricular. <p>INFRAESTRUCTURA DIGITAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es misión de Enlaces entregar infraestructura TIC. 	<p>ESTRATEGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las universidades de la Red de Asistencia Técnica atienden a las escuelas para que integren las TIC. <p>ESTRATEGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sostenedores deben encargarse de la sustentabilidad de las TIC en los EE.

CUADRO 17. SELECCIÓN DE MACRO Y MICROPROPOSICIONES DEL DISCURSO JURÍDICO

En este documento se dan las directrices de lo que entenderá como los fines del Programa ENLACES y que se constituirán en el marco desde el cual se diseña su campo de acción y dan pie a las acciones que dirige. Su campo de acción es la entrega de infraestructura digital y asesoría técnico-pedagógica para el uso educativo de las TIC en las escuelas. Para estos fines se ayuda de una red de asistencia técnica compuesta por un número de universidades que deben asistir a las escuelas. En este documento y otros de 2008 y 2009 analizados, también se observa la intención de transferir el mantenimiento y nuevas compras de equipos a los sostenedores⁴⁷ del sistema subvencionado escolar. Una transformación ligada al rol del Estado.

Este es un documento que transita desde los fines a las acciones siendo la primera bajada con lineamientos concretos sobre lo que el Estado considera deben o pueden ser las TIC en el sistema escolar.

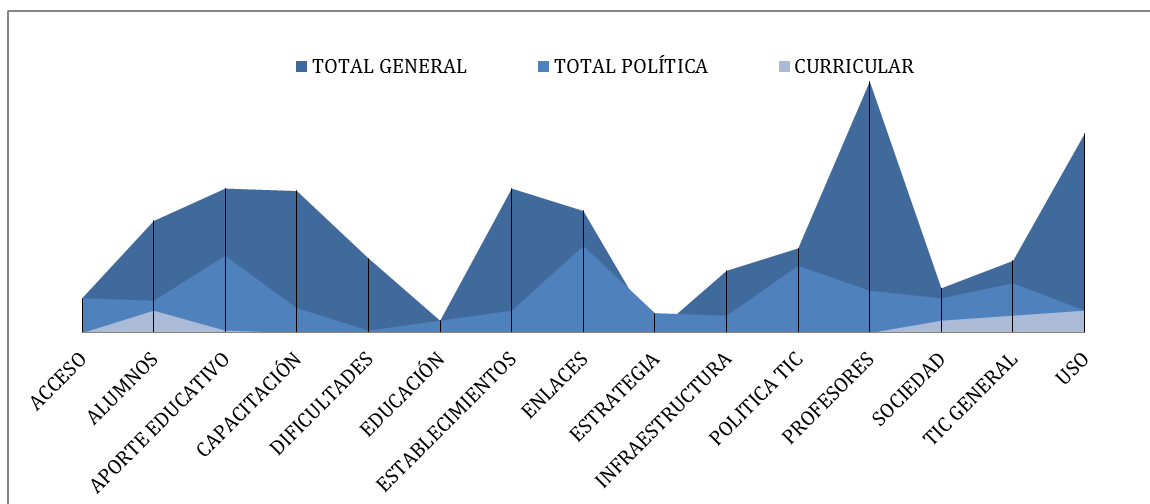
6.5. CARACTERIZACIÓN DEL MICRODISCURSO CURRICULAR

El cuarto microdiscurso de carácter público que caracterizaré correspondiente al ámbito de la política educativa es el denominado como Curricular. Éste, si bien se concentra en directrices respecto del uso de las TIC, todavía vuelve sobre *oportunidades* que entregan las TIC y agrega otro componente de justificación para su inclusión en la educación a partir de la alusión directa a los cambios que ha experimentado la *sociedad*. Aparece un nuevo foco temático, mucho más cercano al quehacer de la escuela, como es

⁴⁷ En Chile existe una provisión mixta de educación. Las escuelas están en manos de sostenedores municipales o particulares. Esto genera dos sistemas de financiamiento: el sistema subvencionado bajo el cual sostenedores municipales o particulares reciben dinero del Estado por entregar servicios de educación; y el sistema privado en el cual los particulares financian completamente el servicio de educación.

la referencia sobre los *alumnos*, que se incluye para una justificación de la introducción de las TIC al currículo, enfocándose en las necesidades actuales de este actor educativo.

Estos documentos tienen la finalidad de orientar la acción pedagógica, por lo tanto, el receptor principal de su discurso es el profesorado. Por medio de este instrumento curricular recibe las directrices de lo que debe desarrollar como aprendizajes en los distintos niveles de enseñanza. De ahí que parte de su recurrencia temática también esté centrada en las propuestas de *uso de las TIC* (ver Gráfica 7).



GRÁFICA 7. COMPARACIÓN TEMÁTICA TEXTOS CURRICULAR Y EL TOTAL

La frecuencia léxica se concentra en palabras como *información*, *comunicación*, *alumnos*, *redes*, *informática* y *tecnología*. Son gran parte estas palabras nos hablan de usos y elementos de estas tecnologías, lo que se condice con los temas abordados. También, la organización de las macroproposiciones en este texto se componen de supuestos sobre las TIC que justifican su inserción en la educación por los cambios en la sociedad y sobre el papel que las TIC juegan en ésta, además de algunos supuestos sobre los alumnos y los usos esperados de las TIC en la educación (Ver Cuadro 18).

SUPUESTOS SOBRE LAS TIC	SUPUESTOS SOBRE LOS ALUMNOS	USOS ESPERADOS DE LAS TIC
<p>SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las TIC han impactado la sociedad. - Las TIC pueden potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas valoradas por la sociedad. 	<p>ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Están inmersos en el uso de TIC. - Los alumnos usan las TIC socialmente. - Los alumnos necesitan sacar más partido a las TIC. - Deben aprender usos instrumentales básicos. - Se les debe enseñar a usar las TIC como fuente de información. 	<p>USOS DE LAS TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se debe enseñar a hacer un uso responsable de los medios TIC. - Se deben usar como recursos audiovisuales. - Se debe integrar transversalmente las TIC en el aula. - Se debe enseñar a usar TIC para la comunicación.
<p>TIC EN SI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son un elemento que permite acceder a oportunidades de desarrollo personal y social. - Las TIC son una necesidad. 		
<p>APORTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las TIC pueden mejorar los aprendizajes. 		

CUADRO 18. MACROPROPOSICIONES DEL DISCURSO CURRICULAR

El discurso curricular se compone de frases que relevan fuertemente el papel de las TIC en la sociedad como:

- “El impacto de los cambios de la tecnología informática es creciente” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 3)
- ...”proveer a todos los alumnos y alumnas de las herramientas que les permitirán manejar el *mundo digital*” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 4)

- “...descubrir experiencialmente sus aportes y potencialidades” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 5)
- “El marco curricular de informática considera a los computadores en la educación media como un medio de acceso a un conjunto de posibilidades” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 7)
- “En la actividad educativa los computadores ofrecen un amplio espectro de oportunidades” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 7)
- “...su uso ha penetrado diversos ámbitos de la vida personal, laboral y social, al punto que se hace imprescindible su manejo” (P11. OFT Básica y Media 2009. Párrafo 3)

En este mismo sentido, se determina como parte de los objetivos de su introducción en la educación el que un alumno “...deberá comprender el impacto y poder de las herramientas de comunicación de acceso masivo” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 22)

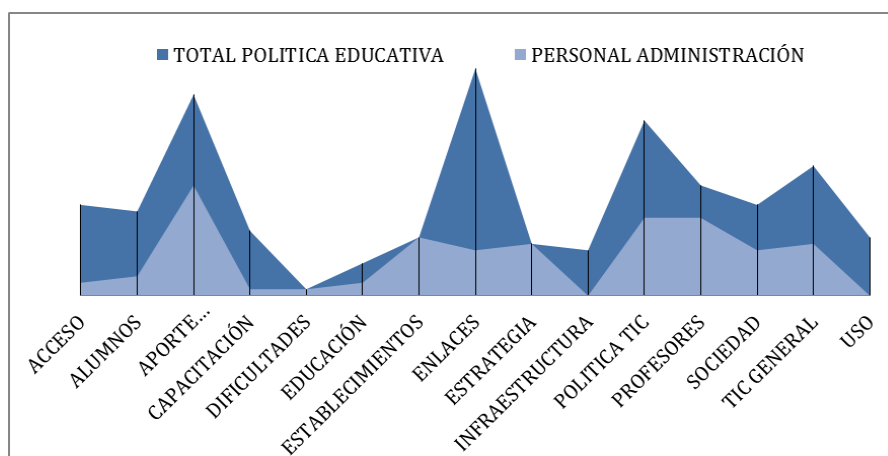
Hay una diferencia marcada en el texto escrito en 2005 y el de 2009, se observa una transición desde un discurso muy centrado en la justificación del uso de las TIC, el texto de 2005, a un documento de corte más educativo, como sería el de 2009, que se centra en describir específicamente los objetivos de aprendizaje sobre informática en la educación básica y media. Ambos comparten la finalidad de normar el currículo en el ámbito de uso de las TIC y se convierten en el principal medio orientador de su uso educativo para el sistema escolar chileno.

El centro temático y léxico, si bien tiene un marcado componente tecnológico, en especial el texto de 2005, comparte muchos elementos del discurso que se observará más fuertemente arraigado en las escuelas.

6.6. CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO PERSONAL ADMINISTRACIÓN

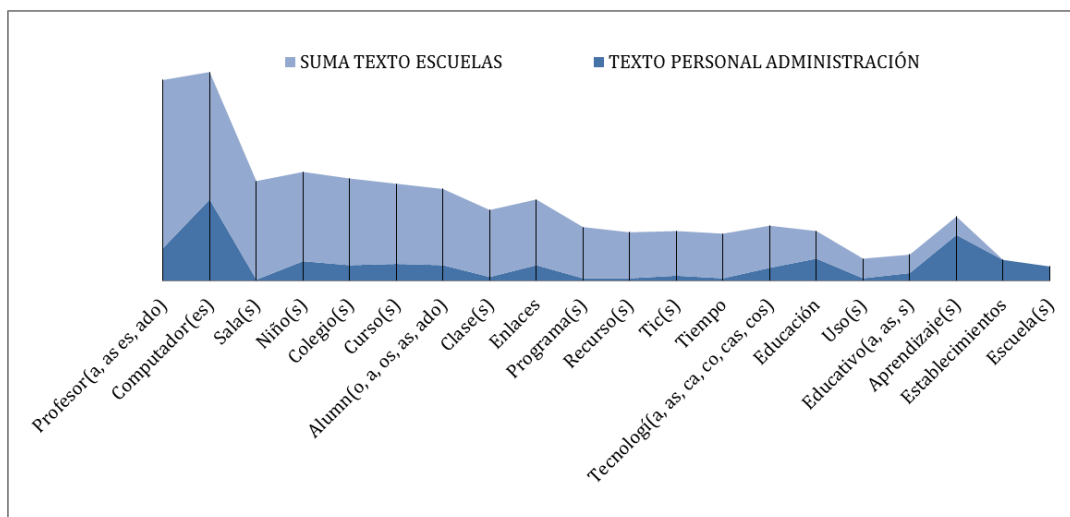
El discurso personal, construido por quienes dirigen o implementan líneas del Programa Enlaces, fue construido a partir de entrevistas y representa la opinión de actores educativos participantes a nivel de la generación e implementación nacional de la Política TIC por su vinculación al Programa Enlaces. Un barrido por los temas que se generan en este microdiscurso nos acerca a su concepción respecto de las TIC y su aporte educativo.

Se concentra en los temas propios del ámbito de la Política Educativa que fundamentan el accionar del *Programa ENLACES*, lo que resulta muy en concordancia con la relación directa de estos sujetos y la *Política TIC*. Los focos están en la justificación de las *estrategias* de masificación de las TIC que ellos deben implementar, en dar cuenta del valor de este trabajo al aludir al *aporte educativo* de las TIC y a sus visiones respecto de la *política TIC* chilena. Como elemento de transición al discurso que se construye en la escuela, vemos aparecer referencias sobre los *profesores* y su acercamiento a las TIC, las que se dirigen a descripciones de experiencias observadas o a supuestos respecto de las prácticas educativas que integran las TIC.



GRÁFICA 8. COMPARACIÓN TEMAS DEL TEXTO PERSONAL ADMINISTRACIÓN Y EL TOTAL DEL DISCURSO POLÍTICA EDUCATIVA

Sólo para hacer un ejercicio que visualice la transición de este texto entre el discurso de la Política Educativa y el reproducido en el ámbito escolar se presentan las gráficas 8 y 9. En la primera es posible verificar cómo la frecuencia temática y por lo mismo, la centralidad discursiva de este texto, se concentra prácticamente en los mismos temas que el discurso del ámbito de la Política Educativa, lo que es visible al seguir las áreas de la gráfica. Esta condición denota la influencia del contexto en el que es emitido el discurso y se condice con la condición de los sujetos que lo han construido. Por otra parte, la gráfica 6.8 representa la frecuencia léxica y, al analizar el comportamiento de las áreas, es interesante observar cómo se reflejan ambas, lo que permite inferir que el lenguaje utilizado es más cercano al utilizado en el ámbito de la política, aspecto que se condice con las características de la situación discursiva (entrevistas) y la condición de cercanía de dos de los sujetos entrevistados con el contexto escolar, ya sea por su formación profesional como profesores y como parte de las acciones realizadas en el Programa ENLACES (capacitación de profesores y supervisión de proyectos).



GRÁFICA 9. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA LÉXICA DEL TEXTO PERSONAL ADMINISTRACIÓN Y EL TOTAL DEL DISCURSO DEL ÁMBITO ESCOLAR

Al igual que los textos del ámbito de las escuelas, se abarca una mayor amplitud de temas debido a que es un texto construido para la investigación. Su significatividad quedará de manifiesto en el análisis de contenido de las microproposiciones, puesto que dan cuenta de la construcción de concepciones nutridas tanto del discurso público como de la praxis y la aparición de visiones contrapuestas frente al uso educativo de las TIC. En un primer nivel de definiciones básicas y que luego se concretan en distintos niveles de acción, encontramos varias de las macroproposiciones que se han hecho constantes en el discurso de la Política Educativa; pero, además, se observan expresiones que dan cuenta de un contradiscurso un poco más crítico respecto del rol de las TIC en la educación y luego sobre el accionar de la política TIC (ver Cuadro 19).

EXPRESIONES DE BASE QUE SIGUEN LA LÍNEA DEL DISCURSO DE LA POLÍTICA TIC
<p>SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escuela percibe el cambio social. - La sociedad del siglo XXI es distinta. - Las TIC pueden potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas valoradas por la sociedad. <p>EDUCACION</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación debe desarrollar habilidades “del siglo XXI” en los alumnos. <p>APORTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las TIC hacen más entretenidas (motivadoras) las clases. - Las TIC promueven la innovación pedagógica. - Las TIC pueden mejorar la gestión escolar y de los aprendizajes. - Las TIC pueden mejorar los aprendizajes. - Las TIC pueden ser una oportunidad para quebrar los modelos tradicionales de enseñanza. <p>TIC EN SI</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mirada tecnológica es privilegiada en lo educativo. - Son un elemento que permite acceder a oportunidades de desarrollo personal y social. - Las TIC son una necesidad.
EXPRESIONES DE CONTRADISCURSO
<p>APORTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - No sabemos si las TIC mejoran los aprendizajes <p>TIC EN SI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las TIC pueden ser prescindibles.

CUADRO 19. MACROPROPOSICIONES DE BASE DISCURSO PERSONAL ADMINISTRACIÓN

Algunas de las macroproposiciones de base que nutren el discurso, dan un marcado énfasis tecnológico a las expresiones, entre las que se encuentran valoraciones sobre las TIC y las potencialidades que se le atribuyen. Se entiende a las TIC como un elemento imprescindible en la escuela. En un segundo nivel, el de cómo se percibe el papel de las escuelas y las acciones que se derivan de estos principios, se encuentran macroproposiciones referidas a la política TIC y el programa Enlaces mismo (Ver Cuadro 20), en las cuales se sigue dos líneas nuevamente, una que aclama los logros de la política TIC a través de las acciones del programa ENLACES y que describe parte de las estrategias aplicadas o por aplicar. El contradiscurso se observa más crítico con los logros del programa y con la necesidad de un cambio de estrategia para la integración de las TIC en las escuelas.

MACROPROPSIONES SOBRE LA POLÍTICA TIC	
POLITICA TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Ha sido constante - Su desarrollo ha sido similar a los países desarrollados
ENLACES	<ul style="list-style-type: none"> - La capacitación es uno de los logros de enlaces - Es uno de los programas ministeriales mejor evaluado - Ha tenido mucho éxito en la inclusión digital - En su trabajo interno se reflexiona sobre el aporte de las TIC en la escuela
ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Deben ser los usuarios quienes elijan cómo integra las TIC - Se deben desarrollan modelos de uso de TIC - Las universidades de la Red de Asistencia Técnica atienden a las escuelas para que integren las TIC
EXPRESIONES DE CONTRADISCURSO	
POLITICA TIC	<ul style="list-style-type: none"> - La política TIC se ha centrado más en lo tecnológico que en lo educativo - Debe considerar las necesidades de la escuela
ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe integrar a los actores educativos para instalar las TIC en la escuela

CUADRO 20. MACROPROPOSICIONES SOBRE LA POLÍTICA TIC EN EL DISCURSO PERSONAL ADMINISTRACIÓN

Por último, a un nivel de expresiones respecto al sistema escolar es interesante constatar cómo el texto construye una mirada, en general, pesimista respecto de cómo los establecimientos escolares y los profesores desarrollan su trabajo con las TIC. Se espera de la escuela y los docentes una disposición mayor a la integración de las TIC a su quehacer. En este caso, también aparece un contradiscurso que es más optimista respecto del profesorado y su disposición a trabajar con tecnología, pero que advierte sobre las posibles dificultades con que se encuentra para llevar a cabo esta apropiación (ver cuadro 21).

MACROPROPSIONES SOBRE EL SISTEMA ESCOLAR	
ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario que la Escuela se apropie de las TIC - La escuela no ha integrado las tic a su quehacer - Es necesario gestionar mejor los recursos TIC en la escuela
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Deben integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas - Son resistentes a la integración de las Tic - A los mayores les cuesta acercarse a la tecnología
EXPRESIONES DE CONTRADISCURSO	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Se alegran cuando llega tecnología
DIFICULTADES	<ul style="list-style-type: none"> - Existe poco tiempo para que el profesor innove utilizando las TIC

CUADRO 21. MACROPROPOSICIONES SOBRE EL SISTEMA ESCOLAR EN EL DISCURSO PERSONAL ADMINISTRACIÓN

En este microdiscurso también ha sido interesante constatar el uso de metáforas por parte de los entrevistados para referirse específicamente al papel de las TIC o de la Política educativa. En el capítulo anterior utilizamos

como ejemplo dos metáforas del sistema biológico utilizadas para hacer referencia a la Política Educativa, a las que se debe adicionar:

...se aburre cuando tienen un único canal ocupado, requiere tener varios canales... estos aprendices del nuevo milenio, viven su vida y se relacionan... utilizar las capacidades de la tecnología, para establecer modelos pedagógicos, modelos educativos, distintos a los tradicionales, que estén mucho más en sintonía, con la expectativa, la forma en que estos estudiantes de hoy...(P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 5)

“...siento que es una discusión que a ratos que yo siento que es híper académica y es súper poco aterrizada y concreta y nos quedamos ahí,” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 15)

“...tampoco podemos seguir siendo un grupo de iluminados que sabe lo que le conviene al sector y como bajarlo porque, por ultimo uno puede definir los contenidos mínimos etc.” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 22)

“...a pesar de que el laboratorio Enlaces uno lo ve, como importado, como que no es parte, da la sensación que no es parte de la escuela misma (...) usar tecnología... permite un rediseño muy profundo de la practica pedagógica. Yo creo que hoy día estamos fundando el discurso, instalándolo, hoy día es un discurso que es marginal. Estoy consciente de eso. De otra forma siento que estamos evangelizando” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 24)

“...requiere de mucho tiempo para que nosotros, y las políticas generales escuchen entre comillas, la acumulación de conocimientos...” (P14. Entrevista Enlaces 2008 3. Párrafo 15)

“...la tecnología y estas metodologías, invadían los establecimientos, entraban, es decir era algo externo”. (P14. Entrevista Enlaces 2008 3. Párrafo 24)

El carácter coloquial de la conversación permitió aflorar el lenguaje cotidiano que es parte del devenir diario de los desarrolladores de la política educativa. En su quehacer deben interpretar e incorporar una serie de fenómenos posiblemente nuevos para su bagaje lingüístico, y en ese sentido, el uso de metáforas se constituye en una herramienta interpretativa (Román, 2007; Vásquez, 2010). Un antecedente que nos ayuda a constatar este fenómeno es la identificación de la profesión de uno de los entrevistados, quien más hace uso de este recurso lingüístico, al tener una formación totalmente ajena al mundo educativo como lo es la ingeniería en informática, mientras los otros entrevistados pertenecen a formaciones del ámbito pedagógico.

6.7. EL DISCURSO SOBRE LAS TIC EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

En la primera parte de este capítulo, es posible identificar algunas regularidades en el discurso que genera la Política Educativa, que son posibles de organizar y explicar en relación al contexto sociocultural en el que nace y las concepciones que se han difundido sobre el papel de las TIC en la educación. Gran parte de estas relaciones son visibilizadas en las macroproposiciones identificadas en los textos que la componen.

En un nivel genérico, como macroideas que están en la base del discurso organizado en torno a las TIC y la educación, y que se encuentran transversalizadas en los distintos textos, podemos identificar una serie de aseveraciones que nos permiten inferir un énfasis tecnócrata (Aviram, 2002) o imaginario tecnocomunicacional (Cabrera, 2004) del discurso construido. Bajo esta mirada se arguyen antecedentes sociales para señalar a las TIC

como elementos necesarios en las escuelas pero sin identificar grandes cambios que permitan su integración, sino más bien entender y aplicar sus bondades educativas, además se “crea un horizonte de expectativas que se inserta en la experiencia cotidiana de los aparatos tecnológicos”(Cabrera, 2004, p. 41) . En adelante veremos las principales macroproposiciones que son parte de este discurso y son visibles en todos o la mayoría de los textos analizados, ejemplificando su operacionalización en frases extraídas de cada texto.

6.7.1. Sobre las TIC en si

Las macroproposiciones más extendidas en este discurso en relación al tema “TIC en sí mismas”, es decir, expresiones que denotan una valoración respecto a las TIC como artefacto tecnológico y social, son dos: Las TIC son un elemento que permite acceder a oportunidades de desarrollo personal y social; las TIC son una necesidad.

Con relación a esta primera valoración de las TIC encontramos variadas expresiones en los distintos textos que demuestran una relación implícita entre el acceso a través de las TIC a oportunidades sociales que se dan por inherentes a éstas. Este supuesto implica una *postura ideológica* ante la tecnología (Aviram, 2002; Cabrera, 2004) que se materializa en acciones que cruzan la construcción de este discurso; como, por ejemplo, que sea una preocupación de país dar acceso a las mismas, lo que se desprende de su incorporación y énfasis como tema presente en el discurso político. Se puede decir que es una propuesta transversal a todos los textos, pero tiene una mayor fuerza en la construcción discursiva institucional (textos de difusión, curricular y personal administración), lo que queda plasmado en frases como:

“Así, bajo la misión de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital Enlaces ha permitido que millones de chilenos accedan a las oportunidades que entregan las nuevas tecnologías de información y comunicación TIC” (P 3. Web 2008 1. Párrafo 1)

“El marco curricular en Informática considera a los computadores en la Educación Media como un medio de acceso a un conjunto de posibilidades. En la actividad educativa los computadores ofrecen un amplio espectro de oportunidades” (P10. OFT Media 2005. Párrafo 7)

“...mostrarles las potencialidades de la informática y de su aplicación dentro y fuera de aula” (P12. Entrevista ENLACES 2008 1. Párrafo 8)

Como segunda gran afirmación, y muy de la mano de la primera, se encuentra la macroproposición que reconoce a las TIC como una necesidad de carácter social. Esta visión se traduce en una percepción general a la que se aluden los textos respecto del beneficio per sé que significa tener acceso a ellas, idea que se corresponde con lo que se identifica como la “ilusión de la tecnología” (Feenberg, 2009, p. 9) que desconoce la importancia de la acción social tras su utilización. La propuesta de ser consideradas como gratificación a la excelencia presente en el discurso político, el objetivo institucional de ENLACES de dar acceso a las mismas, la preocupación de país por masificarlas presente en la política educativa, la entendida satisfacción de los profesores por su llegada a la escuela, son ejemplos de esta consideración.

“Los computadores y las redes de información están presentes en prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana” (P10. OFT Media 2005. Párrafo 3)

“... son de amplia difusión en el país y su uso ha penetrado diversos ámbitos de la vida personal, laboral y social, al punto que se hace imprescindible su manejo” (P11. OFT Básica y Media 2009. Párrafo 3)

“...que llegue la tecnología a las escuelas es un valor súper importante”
(P14. Entrevista ENLACES 2008 3. Párrafo 19)

También la marcada preocupación por el acceso más que las condiciones de uso o propuestas de desarrollo de habilidades, que trataremos más adelante, se puede atribuir a esta relación implícita que se construye respecto de las TIC y ciertas oportunidades o satisfacción de necesidades sociales.

El acceso se convierte en un fin de la Política TIC tras esta posibilidad de acercar ciertos derechos a la ciudadanía y en esta acción se considera también el papel de la educación como un medio para esta integración ciudadana. Se entiende de esta manera que la integración de las TIC en la educación aporta a disminuir la brecha digital.

“Por otra parte, la ampliación de la cobertura de la Campaña de Alfabetización Digital así como su focalización en el desarrollo de competencias asociadas al uso de las TIC podrá disminuir las brechas en acceso e integración ciudadana a redes de participación y desarrollo humano acorde con los requerimientos de una sociedad del conocimiento”. (P 4. Web 2008 2. Párrafo 14)

“...con el fin de disminuir las brechas de acceso a tecnología por origen social que condicionan a la sociedad chilena”. (P 8. Web 2009 2. Párrafo 4)

“Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital en la ciudadanía” (P6. Web 2008 4. Párrafo 4)

“Continuando con su compromiso de equidad e integración de TIC en el mundo escolar, Enlaces mira al bicentenario con el propósito de cerrar definitivamente la brecha digital del país, asegurando un

adecuado acceso a las tecnologías desde las escuelas” (P3. Web 2008 1. Párrafo 5)

“Enlaces se ha transformado en la principal política pública para disminuir la brecha digital existente en Chile” (P3. Web 2008 1. Párrafo 1)

“En los últimos 15 años, la Red Enlaces, hoy Centro de Educación y Tecnología, ha permitido el acceso de profesores y estudiantes a oportunidades educativas asociadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación” (P4. Web 2008 2. Párrafo 1)

“...creo que los aportes a nivel de tecnología, tiene que ver mucho más con los grados de equidad” (P14. Entrevista Enlaces 2008 3. Párrafo13)

“... por lo menos yo lo he vivenciado mucho... cuando hemos estado trabajando la implementación en aula, en establecimientos: la capacidad y la posibilidad que perciben de tener acceso, es una democratización súper importante”. (P14. Entrevista Enlaces 2008 3. Párrafo 17)

Este sello de acceso ciudadano se ve más fuertemente presente en los textos institucionales y políticos, que en el discurso de aquellos actores más cercanos al quehacer de las escuelas. Esto es percibido en las entrevistas a encargados de implementar la política en los establecimientos educacionales, ya que el discurso va evolucionando desde uno centrado en el acceso a uno final de transición al del ámbito escolar que se hace eco de la preocupación de los profesores frente al desafío de la inserción curricular de las TIC.

6.7.2. Con relación a la sociedad

Otras ideas base que son transversales a este discurso están referidas a la sociedad y sus cambios. Ya en algunas de las expresiones ejemplo del punto anterior es visible esta relación, entre nuevas necesidades sociales y las oportunidades de las TIC para satisfacerlas. Gran parte del esfuerzo país puesto en la masificación de estas tecnologías se fundamenta en esta necesidad social de generar nuevos desarrollos a partir de la tecnología. El supuesto de que la sociedad ha cambiado producto de la tecnología y que a favor de esta eficiencia social se debe integrar esta en los distintos ámbitos (Gutiérrez, 2002), se afianza tras una instrumentalización primaria que esconde las necesidades sociales tras el dispositivo y lo constituye en un objetivo en sí mismo (Feenberg, 2006).

Eso lleva al discurso a generar proposiciones que nos hacen implícita esta relación. Las TIC han impactado la sociedad (sólo presente en el microdiscurso curricular pero muy reiterado); las TIC pueden potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas valoradas por la sociedad, que se expresan en frases como:

“...la sociedad ha cambiado, la sociedad de la información demanda habilidades y destrezas, eh, que no son las habilidades y destrezas que requería la sociedad industrial” (P13. Entrevista Enlaces 2, 2008. Párrafo 3).

“...el impacto de los cambios de la tecnología informática es creciente y acelerado en los campos de la producción, la cultura, las relaciones sociales, el entretenimiento, la educación y la política” (P10. OFT Media. Párrafo 3).

“Comprender el impacto social de las tecnologías informáticas y de comunicación” (P10. OFT Media 2005. Párrafo19)

“En suma, el país ha desarrollado una amplia base de infraestructura tecnológica, contenidos y servicios digitales, competencias docentes y diversidad de usos educativos de los nuevos recursos tecnológicos, que están preparando a nuestros niños y jóvenes, así como a sus padres y apoderados, para participar en la emergente sociedad del conocimiento” (P 4. Web 2008 2. Párrafo 8)

“Hay evidencia creciente de que uno de los impactos de la presencia de infraestructura tecnológica digital en las escuelas apunta en la dirección de mejorar algunas de las "competencias esenciales del siglo XXI". Entre ellas, cabe mencionar las competencias digitales” (P9. Web 2009 3. Párrafo 9)

“En la actividad educativa los computadores ofrecen un amplio espectro de oportunidades: cabe mencionar, entre muchas otras, el desarrollar contenidos y habilidades específicas asociadas al currículum” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 7)

A partir de los cambios sociales comienza a configurarse el segundo argumento para la incorporación de las TIC en la educación y los posibles aportes de éstas para salvaguardar el papel de la escuela en este nuevo escenario educativo. Otro elemento clave a analizar en la misma dirección es reconocer al alumno como un nuevo sujeto social.

6.7.3. Los nuevos alumnos y el rol de la educación

En el punto anterior, el reconocimiento de ciertos cambios sociales, da por entendido que la educación debe cambiar para satisfacer estas nuevas necesidades sociales. A ello se debe agregar que hay una consideración, no

sólo parte del discurso del ámbito de la Política educativa, sino transversal a los dos contextos, que considera a este actor educativo como un sujeto distinto, con hábitos y necesidades específicas sobre el uso de TIC que se deben satisfacer o considerar en la educación. La macroproposición el alumno del siglo XXI es distinto, se evidencia en las siguientes expresiones:

“...entender que el alumno que está siendo hoy día formado en la escuela, tampoco es el alumno de hace 10, 15, 20 años, y ahí está el concepto del aprendiz del nuevo milenio cuya estructura de pensamiento cognitiva, cuya forma de relacionarse, con el mundo, está muy influida, de nuevo por la presencia de la tecnología” (Entrevista Enlaces 13, 2008. Párrafo 5).

“... la necesidad de entregar servicios y productos educativos innovadores en el marco educativo, a los aprendices del nuevo milenio” (P 5. Web 2008 3. Párrafo 3)

“Las nuevas formas de organizar y comunicar información que posibilita la informática están cada vez más integradas al mundo al que ingresarán los estudiantes de la Educación Media” (P10. OFT MEDIA 2005. Párrafo 3)

“Por su parte los niños, las niñas y jóvenes en forma cada vez más masiva, utilizan cotidianamente las TIC con diferentes propósitos” (P11. OFT BASICA Y MEDIA 2009. Párrafo 4)

Respecto a la educación y la necesidad de que considere los cambios en su propuesta educativa, se hace evidente esta idea, base del discurso de la política educativa. De esta forma nace la proposición de que la educación debe desarrollar habilidades del siglo XXI en los alumnos, evidenciada en los distintos textos a partir de frases como:

“Hay una primera responsabilidad de la escuela que es desarrollar habilidades, que no siempre están incorporadas en el currículum: las habilidades del siglo 21 en fin, que si tienen una relación a veces muy estrecha con la tecnología” (Entrevista Enlaces 13, 2008. Párrafo 3)

“Potenciar el desarrollo de las competencias esenciales para el siglo XXI” (P5. Web 2008 3. Párrafo 4)

“...para aquellos que creemos que los sistemas educativos tienen que proveer de aquellas destrezas que van a ser requeridas o demandadas por la sociedad después, estamos convencidos, por lo tanto, de que el rol hoy de la escuela, es entender estas destrezas. Muchas de ellas están vinculadas hoy en día a lo tecnológico, a lo digital” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 3).

Esta condición de las TIC para desarrollar las nuevas habilidades necesarias para la sociedad del siglo XXI con este nuevo tipo de aprendiz, genera no sólo la necesidad de incorporarlas al sistema escolar, sino, además, la posibilidad de que se conviertan en una oportunidad de renovar la escuela y los enfoques educativos.

6.7.4. Aporte educativo de las TIC

De las primeras afirmaciones respecto a estas oportunidades que están tras la tecnología, se desprende la consideración de una suerte de poder las TIC para transformar las prácticas pedagógicas y darles un nuevo sentido frente a la crisis de la educación tradicional (Da Porta, 2008; Landau, 2008), elemento muy presente en parte de los textos analizados y que tiene un origen externo a la escuela propio de la visión política.

Gran parte de su misión salvadora se logra fundar en la idea de que las TIC pueden mejorar los aprendizajes.

“Intensificar el uso educativo de las TIC a fin de aprovechar el potencial de las tecnologías para impactar los aprendizajes y contribuir de esta forma a mejorar la calidad de la educación con equidad”. (P 6. Web 2008 4. Párrafo 15)

“... una estrategia súper potente para mejorar el aprendizaje. La capacidad que tienen los videojuegos...” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 24)

“...y por otro, permite, eh, mejorar los aprendizajes, curriculares u otros a través de utilizar las capacidades de la tecnología” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 6)

“El desafío que Enlaces tiene por delante es encontrar respuestas educativas innovadoras que aprovechen las capacidades y posibilidades de estas nuevas tecnologías” (P 9. Web 2009 3. Párrafo 10)

De esta forma, relacionando su potencial para la mejora del aprendizaje, se genera la idea de que las TIC pueden ser una oportunidad para quebrar los modelos tradicionales de enseñanza.

“... incorporación de las TIC al aula, para promover nuevos modelos pedagógicos” (P5. Web 2008 3. Párrafo 8)

“...utilizar las capacidades de la tecnología, para establecer modelos pedagógicos, modelos educativos, distintos a los tradicionales, que estén mucho más en sintonía, con la expectativa, la forma en que estos estudiantes de hoy” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 6)

“...o sea no es sólo un recurso para aprender a usar tecnología, sino que permite un rediseño muy profundo de la práctica pedagógica” (P13. Entrevista Enlaces 2008 2. Párrafo 24)

“Uno que en el caso de informática educativa tiene, creo en esencia que son instancias pedagógicas de inserción curricular de las TIC, que generarían, según mi percepción, cambios importantes dentro del establecimiento” (P14. Entrevista Enlaces 2008 3. Párrafo 9)

De estas ideas que visibilizan el razonamiento que está a la base de la política se desprenden una serie de otras proposiciones parte de este discurso y son articuladoras de la forma en que se logrará este cambio educativo. Se concibe entonces que el *Estado debe entregar infraestructura TIC, y por lo mismo es misión de ENLACES (el principal programa gubernamental de esta línea) entregar infraestructura TIC y dar acceso a recursos digitales. Con esta condición de acceso a la tecnología además, ENLACES debe asegurar la capacitación para el uso pedagógico, desarrollar modelos de uso de TIC, que permitirán a los profesores integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas. Gran parte de este esfuerzo se justifica además en la constatación de que la escuela no ha integrado las TIC a su quehacer y de que es necesario que se apropie de esta tecnología, y el que los profesores son resistentes y les cuesta acercarse la tecnología.*

Por último es un discurso muy homogéneo con relación a los fines de la educación frente a los desafíos de la sociedad actual y el papel de las TIC en la educación, pero que tiene un pequeño contradiscurso sólo presente en las entrevistas, que identifica ciertas dificultades para una real integración de las TIC en las prácticas educativas y con respecto a las estrategias desarrolladas con este fin.

6.8. PRIMERAS RELACIONES Y CONCLUSIONES SOBRE EL DECIR Y HACER DEL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

A partir de lo que hemos analizado en los distintos puntos del capítulo, es observable una organización coherente de este discurso considerando los focos temáticos, proposiciones y estructura semiótica. En cierta forma podemos hilar un discurso que se concibe desde la Política Nacional con unas macrodefiniciones muy marcadas en los textos político, jurídico y de difusión. En este mismo sentido, un cuarto texto, que ha sido definido como curricular, tiende a diferenciarse a partir de sus énfasis más cercanos a la acción educativa; mientras que el discurso del personal parte de la administración del programa Enlaces, se convierte en un articulador de los distintos énfasis detectados.

Los temas transitan desde un microdiscurso a otro a través de proposiciones de contenido que se derivan a partir de ciertas definiciones de base que son recreadas en cada contexto comunicativo. Estamos frente a una relación interna que sigue una secuencia lógica, mostrando la génesis de una política pública desde su concepción política (texto político), su transformación en principios a difundir (textos jurídico y de difusión) -que son parte del programa educativo creado con el fin de plasmarlos y concretarlos-, concordantemente con unas orientaciones curriculares que establecen principios generales para la inclusión de las TIC en la educación escolar del país (texto curricular). Las personas, en este caso involucradas a nivel de diseño y de implementación de la política, dan cuenta de este discurso transitando además entre estos fines y su propia mirada desde la experiencia profesional (ver Gráfica 6.9).

Se puede hilar una secuencia que nos muestra como los tres primeros microdiscursos del ámbito de la política educativa tienen una marcada

dependencia, ya que comparten en gran medida los temas y se nutren de los mismos principios o ideas en la base, son todos de carácter público y se estructuran lingüísticamente para resaltar estos principios y justificar de esta manera las iniciativas de inserción curricular de las TIC que la política educativa impulsa. Así los textos de Difusión y Jurídico se articulan como una derivación lógica encaminada a la acción que depende y complementa las grandes proposiciones de base del microdiscurso político (Ver ilustración 6).

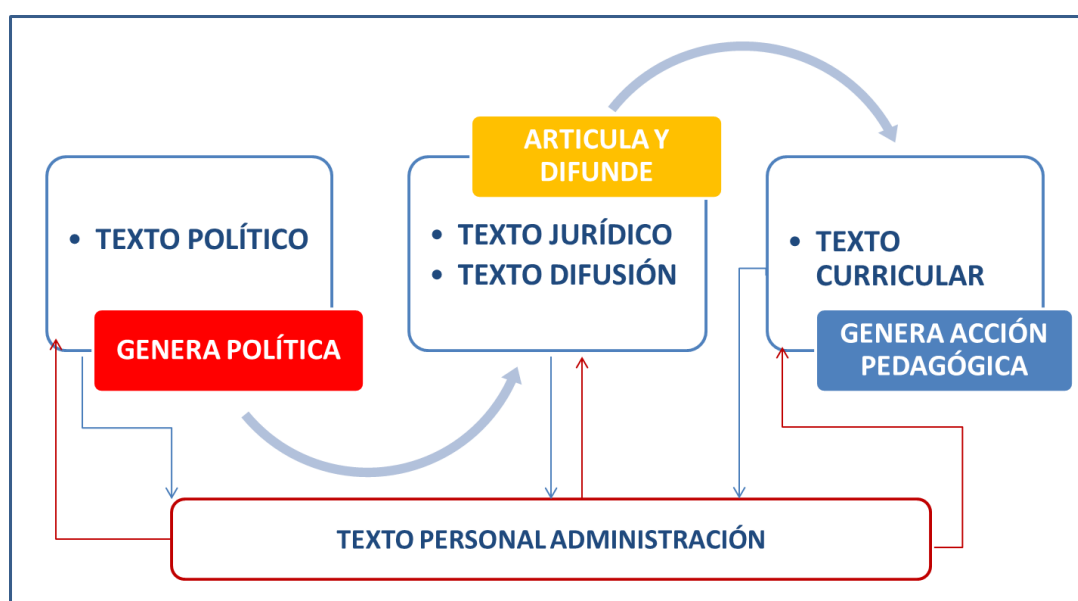


ILUSTRACIÓN 6. RELACIÓN ENTRE MICRODISCURSOS QUE COMPONEN EL CORPUS DEL ÁMBITO POLÍTICA EDUCATIVA

Por otra parte, el texto Curricular transita entre los grandes principios tras el discurso político, jurídico y de difusión y algunos elementos rectores de la acción pedagógica, como lo son la definición de objetivos a desarrollar en los alumnos y algunas ideas poco definidas respecto de la forma en que debería llevarse a cabo esta integración de las TIC. El lenguaje utilizado, los énfasis y su estructura, lo acercan más al discurso del ámbito escolar, lo que tiene sentido con su finalidad como documentos normadores de la acción educativa en el sistema escolar chileno.

Por último, el microdiscurso desarrollado por los actores entrevistados que son parte de la planificación y ejecución de la política educativa chilena, se constituye en un mixto tejido que nutre, en su papel de diseñadores de la política, y se reconstruye (como ejecutores de la misma) en función del resto de los textos de este ámbito. Usa un lenguaje que varía desde una mirada centrada en las potencialidades de las TIC a miradas mucho más cercanas a la labor educativa del profesorado y su interacción con estas tecnologías.

La influencia en el hacer de este discurso está limitada por algunas de las correlaciones ilusorias, más conocidas como estereotipos, que relacionan a las TIC como artefactos que transportan en sí una acción innovadora. Desde el propio concepto de nuevas tecnologías, que en su nombre encarna las promesas esperanzas de un futuro mejor (Cabrera, 2004) y la connotación, que puede atribuirse a lo que Feenberg (2006) identifica como el desconocimiento de su “funcionalismo” que consiste en el automático traslado de los efectos de la tecnología de un ámbito a otro, permean gran parte de este discurso analizado, inmovilizando las necesarias estrategias de integración que parecen innecesarias frente a las “oportunidades” e “innovaciones” consideradas inherentes a la integración de las TIC en los contextos educativos.

El esfuerzo del discurso está más bien dirigido a convencer a la población de esta necesaria integración y de los beneficios que se derivarán automáticamente en las escuelas. Para ello se alude a principios de orden superior como la integración ciudadana y la adecuación a las necesidades sociales, pero existe muy poca información respecto del proceso de integración, sus referentes didácticos, necesarias estrategias de acompañamiento y/o posibles dificultades a tener en cuenta por los distintos actores educativos. Bajo esta perspectiva, se convierte en un discurso que no orienta la acción pedagógica, sino en un promotor de la inclusión de la

tecnología en el contexto escolar que siente su tarea por realizada por el sólo hecho de lograr que estos aparatos penetren los espacios educativos.

CAPITULO 7

EL DISCURSO SOBRE LAS TIC DEL ÁMBITO ESCOLAR

En este capítulo se desarrolla un análisis del discurso construido en las escuelas estudiadas sobre las TIC y la educación. En un primer punto se aborda una descripción general del discurso en el ámbito escolar, sus principales características lingüísticas y alcance temático general. En los puntos 7.2 al 7.4, se caracteriza y analiza por separado cada uno de los tres microdiscursos que componen el corpus de este ámbito. Por último, los puntos 7.5 y 7.6 desarrollan en detalle las ideas principales de este discurso y sus relaciones con el discurso de la política educativa.

Subtemas del capítulo

- Descripción global del discurso correspondiente al ámbito escolar.
- Caracterización del microdiscurso de los directores de escuela.
- Caracterización del microdiscurso de los coordinadores TIC.
- Caracterización del microdiscurso de los profesores.
- El discurso sobre las TIC en el contexto escolar.
- Relaciones entre el discurso escolar y el de la Política Educativa.

Conceptos clave del capítulo

Usos pedagógicos de las TIC, laboratorio de computación, estrategias de capacitación, usos instrumentales básicos, rol docente, estrategias de gestión institucional, grados de apropiación de las TIC, coordinadores TIC, acceso e infraestructura digital entre otros.

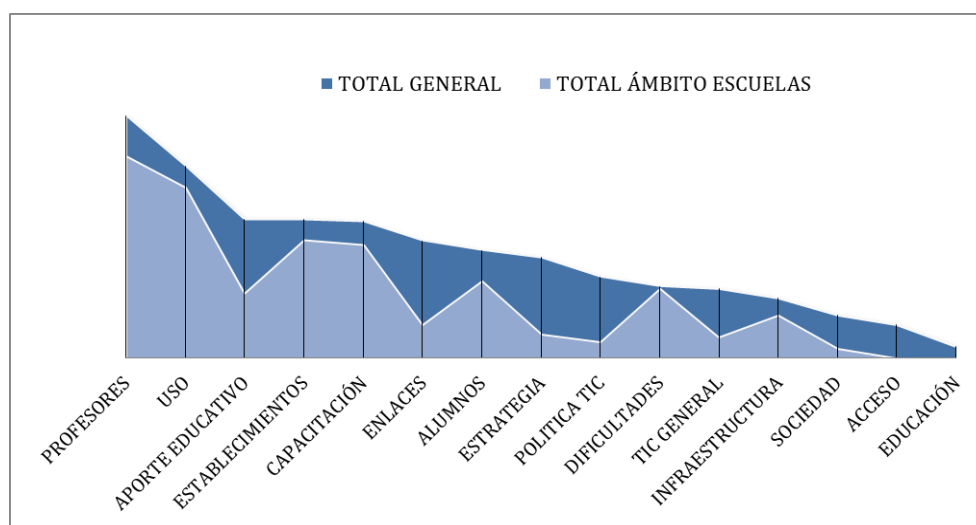
7.1. EL DISCURSO GENERADO POR LAS ESCUELAS

El discurso desarrollado en las escuelas estudiadas se denomina en este estudio como “del ámbito escolar” ya que se compone de textos construidos en entrevistas y grupos de discusión con sujetos que son parte del quehacer de tres establecimientos escolares parte del estudio. A diferencia del generado en el ámbito de la política educativa, no integra otro tipo de fuentes escritas producidas o generadas en este contexto, sino sólo las reflexiones y discusiones desarrolladas directamente por los directores, coordinadores TIC y profesores de las escuelas estudiadas.

Por otro lado, este discurso se constituirá en el más rico en cuanto a la diversidad temática abordada y claramente se focaliza en la acción pedagógica, poniendo en el centro referencias sobre los *profesores* y las *TIC* y a los *usos* de éstas en el contexto educativo. Los profesores y directivos hablan de su propio quehacer y de la relación que visualizan con la Política TIC a través del programa ENLACES, aluden fuertemente a la *capacitación* para el uso de las TIC, la que se convierte en una acción muy valorada o deseada, así como dan a conocer el funcionamiento de las *escuelas* en este proceso de integración de las TIC, hacen referencias a los *alumnos* y reflexionan sobre el *aporte educativo* de las TIC para explicar el uso que hacen de ellas o las *dificultades* que se les presentan al integrarlas a su práctica pedagógica.

Este texto habla más del quehacer pedagógico, de lo que ha de enfrentar la escuela en el día a día la escuela cuando se empeña en la tarea de integrar las TIC. Los temas asociados más directamente a macrodefiniciones como la política TIC, estrategias, el acceso ciudadano y los fines de la educación dejan de tener preponderancia en el mundo escolar y aparecen reflexiones más centradas en los profesores, alumnos e incluso en las dificultades. Como es

posible apreciar en la gráfica 11, los temas del discurso construido por las escuelas se centran en los profesores y el uso; perspectiva que se ve permeada por su sintonía con el quehacer en el aula, en lo que nos refieren las personas, hablan de experiencias, de preocupaciones, de lo que hacen o no los alumnos y profesores.

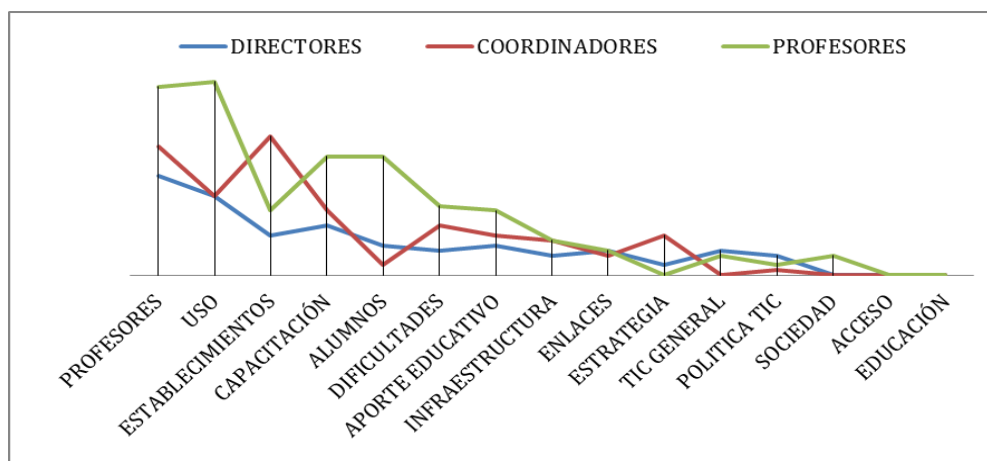


GRÁFICA 10. TEMAS DEL ÁMBITO ESCOLAR Y DISCURSO EN GENERAL

El discurso escolar se puede analizar en su conjunto como una unidad, pero también, se hace interesante observar las leves diferencias o matices con los que cada actor participante va tiñendo sus apreciaciones respecto al rol de las TIC en la educación. Directores, coordinadores TIC y profesores observan el fenómeno desde posiciones diversas ya que a cada uno se le generan expectativas y experiencias que se sumergen claramente en su papel en el contexto escolar. Por esta razón, parte del análisis se desglosará en estos tres microdiscursos para una mayor comprensión. Debido a lo mismo, en este capítulo especialmente se presentará la información utilizando gráficas de línea que permitan visualizar más fácilmente las leves diferencias entre estos tres microdiscursos.

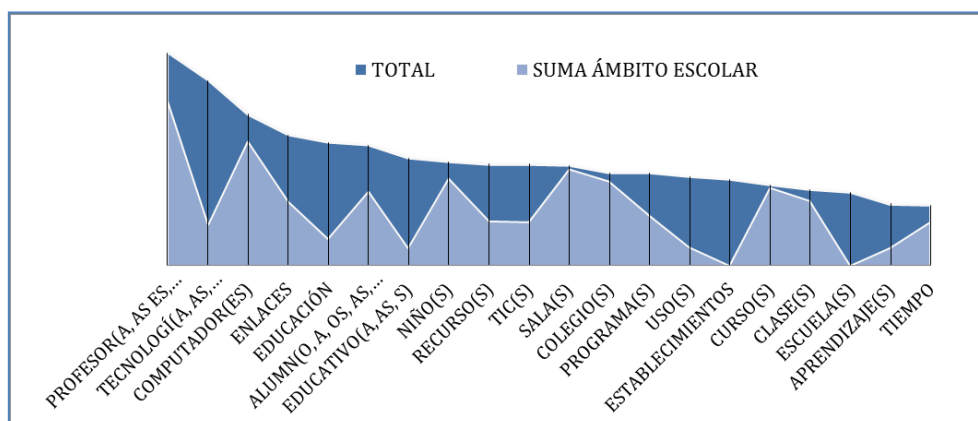
En la gráfica 12 se observa que la tendencia general es similar en los tres textos con leves diferencias. El foco temático está centrado, como apuntamos,

en sus propias experiencias y, por lo mismo, en el uso educativo que han dado a las TIC. Se hace notar cómo los énfasis tienden a representar el rol de estos actores en el mundo escolar, siendo el discurso de los profesores muy marcados por estar centrado en el uso, sus observaciones y en los alumnos. Los otros dos actores transitan entre observaciones generales sobre las TIC en la escuela (establecimientos), lo que hacen y dicen alumnos y profesores y algunas apreciaciones sobre las estrategias de la política educativa. Las reflexiones sobre la sociedad quedan en palabras exclusivas de los profesores, a la vez que desaparecen completamente las referencias a la educación y el acceso, temas muy recurrentes en el ámbito de la política educativa.



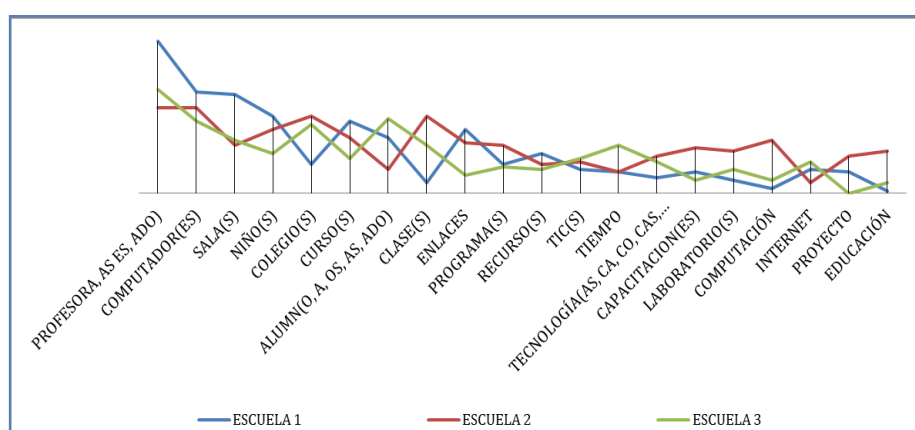
GRÁFICA 11. TEMAS DEL ÁMBITO ESCOLAR SEPARADAS POR MICRODISCURSO DE LOS DIRECTORES, COORDINADORES TIC Y PROFESORES

El discurso del contexto escolar está definido por el uso de términos familiares al quehacer de la escuela especialmente centrados en la práctica. La frecuencia léxica de la cual da cuenta la gráfica 13 permite identificar las diferencias entre los énfasis discursivos del mundo escolar y el general de los textos analizados en la investigación.



GRÁFICA 12. FRECUENCIA LÉXICA DEL DISCURSO DEL ÁMBITO ESCOLAR Y EL DISCURSO EN GENERAL

Palabras como profesores, computadores, salas (de clase), niños, colegio y cursos, son las más reiteradas, mientras que establecimientos y escuelas desaparecen del mundo escolar.⁴⁸ Nos aparece como palabra recurrente el “tiempo” como una señal de alerta que luego se observará como una preocupación por parte de los profesores respecto de las dificultades para integrar las TIC a sus prácticas pedagógicas. Tampoco son grandes las diferencias en el uso léxico si se agrupa el análisis por las distintas escuelas estudiadas (ver gráfica 14).



GRÁFICA 13. FRECUENCIA LÉXICA DEL DISCURSO DEL ÁMBITO ESCOLAR AGRUPADO POR ESCUELA

⁴⁸ Es importante aclarar que las palabras “establecimientos” y “escuelas” no son nombrados en el discurso escolar ya que normalmente en este contexto en Chile se refieren a éstos como colegios; son términos formales que forman parte del lenguaje de la política educativa.

Es interesante hacer esta observación ya que las tres escuelas estudiadas pertenecían a contextos diversos, tanto de ubicación urbano-rural, vulnerabilidad de la población estudiantil y tipo de establecimiento, en comunas muy distintas y con distinto tipo de administración escolar. Los focos discursivos son casi los mismos, lo que nos habla de una situación y reflexión transversal.

Parte de los análisis que se presentan en este capítulo no sólo han sido desagregados por actor del sistema escolar participante de esta investigación (director, coordinador TIC y profesores), sino también por la escuela, desde la que se emiten las observaciones o comentarios integrados. Estas tres escuelas, desde el punto de vista de la integración de las TIC, corresponden también a tres realidades muy diversas:

- La escuela 1, es una escuela con muy baja integración de las TIC, alta vulnerabilidad⁴⁹, municipal y perteneciente a una zona rural. Los profesores fueron capacitados varios años antes de la realización de este estudio por el programa Enlaces (2004 y 2005). En el momento que se lleva a cabo la investigación hacía un año que se habían mudado a un nuevo edificio y se había habilitado recientemente el laboratorio de computación dotado por Enlaces. Las características del equipamiento de este laboratorio eran mínimas, (compuesto de 6 computadores, una impresora y no contaba todavía con el servicio de Internet). Los profesores comentan hacer un muy bajo uso de estos recursos.
- La escuela 2, da cuenta de una mayor integración de las TIC que el colegio anterior. Es un establecimiento escolar ubicado en zona urbana de una comuna periférica de Santiago, su índice de

⁴⁹ El concepto es explicado en detalle en el capítulo 4, página 77.

vulnerabilidad es un poco menor que la escuela 1⁵⁰ y pertenece al sistema particular-subvencionado de educación. Es una escuela cuyos profesores estaban aún en capacitación por el programa Enlaces (2008-2009), y varios de ellos demostraban hacer un uso frecuente de los recursos informáticos. El colegio había invertido en tener un segundo laboratorio de computación además del dotado por Enlaces, que contaba con nueve equipos y se había comprado un video-proyector para uso de los profesores. La dirección del establecimiento y el coordinador TIC promovían de forma permanente del uso de los recursos TIC.

- La escuela tres corresponde a un liceo técnico-profesional perteneciente a una comuna céntrica de Santiago. Socialmente posee indicadores mejores que las otras dos escuelas, es municipal pero de administración delegada⁵¹. Demuestra un alto uso de los recursos informáticos que posee. Los profesores fueron capacitados hace tiempo por el programa Enlaces (1999). Pero en adelante la escuela se encargó de seguir perfeccionando a sus profesores de forma interna o contratando cursos en forma independiente a lo ofrecido por Enlaces. Como sello de la administración del establecimiento se ha invertido fuertemente en recursos informáticos ya que en el momento de la investigación contaban con 4 laboratorios de computación, además del dotado inicialmente por Enlaces, dos pizarras interactivas, seis proyectores, banda ancha en los laboratorios y la sala de profesores.

⁵⁰ En el capítulo 4 se realiza una caracterización de cada uno de los establecimientos en función de estos indicadores.

⁵¹ Lo que quiere decir que el Director de la escuela puede hacer una administración de los recursos independiente. En el caso de las escuelas municipales esa administración es centralizada a través de una corporación municipal o departamento propio del municipio.

Más adelante, podremos advertir cómo las principales macroproposiciones son transversales al discurso escolar y sólo en aspectos específicos surgen diferencias posibles de asociar a estas condiciones. También será claro cómo gran parte de las ideas básicas del discurso de la política educativa se permean en el ámbito educativo, independientemente de las condiciones contextuales de cada una. Podremos observar una posta o cadena de medios que transmite principios, propuestas y acciones, posible de ser rastreada desde el discurso político hasta el hacer de las tres escuelas estudiadas.

7.2. EL MICRODISCURSO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA

El microdiscurso de los directores de los establecimientos escolares tiene matices muy particulares con relación directa a la experiencia y cercanía con las TIC de cada uno de ellos y la política implementada en el centro escolar en este sentido. Los niveles de formación en educación, en competencias TIC y su interés por los temas informáticos, serán una condición que diferenciará notoriamente el énfasis temático, lenguaje y nivel reflexivo. En este sentido se pueden identificar tres niveles muy marcados de cercanía con las TIC.

- Nivel alto: El director de la escuela 2 destaca por su formación en educación (se encontraba cursando un doctorado a momento de la investigación), con varios cursos de formación en TIC y hábitos de uso de las TIC fuertemente marcados.

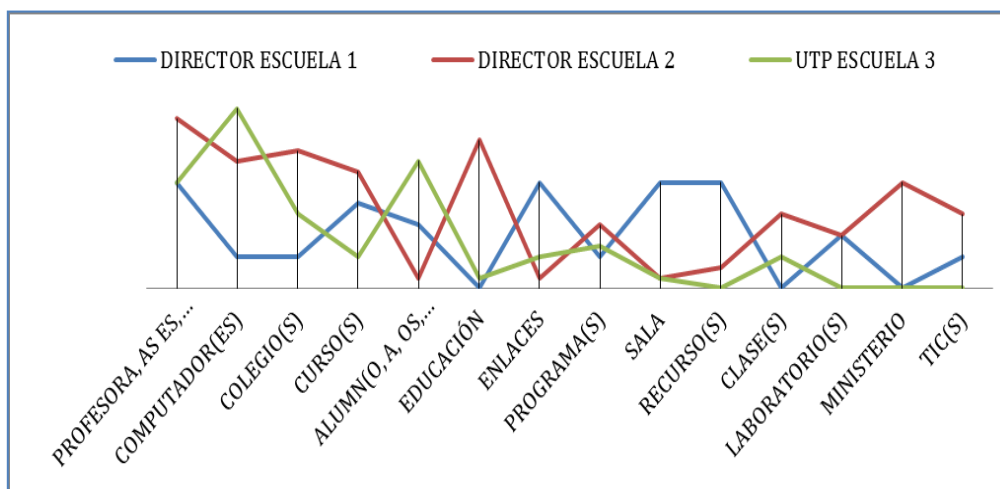
- Nivel medio: La Jefe de UTP⁵² de la escuela 3 usa frecuentemente las TIC en sus labores administrativas y en las académicas, es magíster en educación, demuestra mucho interés pero reconoce que no le ha sido fácil aprender a utilizarlas.
- Nivel bajo: La directora de la escuela 1 demuestra bastante lejanía con los recursos informáticos, asistió a una capacitación hace muchos años atrás, no tiene postgrados en educación y reconoce bajo manejo en competencias TIC

En parte, estos antecedentes permiten comprender las diferencias que se expresan en el discurso. También, su rol de liderazgo en la escuela nos ayuda a desvelar parte de las políticas internas generadas para la integración de las TIC. Estas políticas a su vez, responden directamente al interés y cercanía que estos actores tienen con las TIC, lo que determinará gran parte de lo que ocurra con las TIC en el establecimiento y sobre su transferencia a situaciones educativas.

Desde la frecuencia léxica se observa un lenguaje más o menos común entre los directores, pero con énfasis marcados por cada entrevistado (ver gráfica 15). El director con alto nivel de manejo TIC demuestra una focalización temática en temas más globales. Incluso, hace referencias específicas respecto a las estrategias de la política educativa, reflexiones sobre el Ministerio de Educación y los fines de la educación en general, además de mencionar las clases, profesores, computadores y colegio, que son profusamente mencionados por los tres. De la misma forma, el discurso de la Jefe de UTP con un nivel medio de formación y de práctica en el uso de las TIC, se focaliza en describir elementos del funcionamiento de las TIC en la escuela por lo tanto se refiere más frecuentemente a los profesores, computadores, alumnos y programas. La directora con bajo manejo de las

⁵² En la página 78 se explica su rol en las escuelas chilenas

TIC, se centra en el acceso y administración de los recursos informáticos, aspecto que quedará más claramente descrito en apartados siguientes del capítulo por la coordinadora TIC y los profesores de la escuela, lo que la lleva a mantener su foco discursivo en palabras como curso, salas, recursos y Enlaces.



GRÁFICA 14. FRECUENCIA LÉXICA DEL MICRODISCURSO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA.

Con relación a los temas tratados, el discurso de los directores se muestra mucho más uniforme, se habla especialmente del hacer de los profesores, de los usos pedagógicos de las TIC, de las necesidades de capacitación del profesorado y de los alumnos. Los directores también hacen alusión a las dificultades que les presenta la integración de las TIC en su escuela, de las necesidades de infraestructura y de las falencias o fortalezas observadas en la política educativa. Tienen una mirada macro y micro, expresan sus opiniones y principios basándose en las experiencias que han vivido en las escuelas, articulan una narrativa que hila el hacer del día a día con lo que ocurre a nivel nacional. Bajo esta perspectiva transitan entre lo que esperarían ocurriera en su escuela y lo que ven posible. En dos de ellos se lee una postura crítica respecto de los profesores y su falta de interés por integrar las TIC pedagógicamente, a la vez que todos identifican elementos clave desde la

política educativa que se convierten en apoyo u obstáculo para esta integración pedagógica.

Las principales ideas en la base de este discurso se centran en señalar a las TIC como un elemento que permite acceder a oportunidades de desarrollo personal y social, respondiendo a la consideración de que los alumnos están inmersos en el uso de tecnología digital. Desde lo pedagógico, identifican a las TIC como medios que pueden hacer más entretenidas o motivadoras las clases y de esta manera transformarse en una oportunidad para quebrar los modelos tradicionales de enseñanza. A partir de estos principios, identifican al profesorado como un actor clave que debe integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas, para lo que se hace necesario el que participe en acciones de capacitación para integrar el uso de tecnología en su docencia.

Algunos de los elementos que observan como obstáculos a la innovación pedagógica integrando tecnología digital tienen relación con las resistencias del profesorado, las dificultades para que los mayores se acerquen a la tecnología, la pérdida de motivación por falta o deterioro de los recursos TIC entregados a las escuelas, la falta de estrategias para desarrollar actividades que integren las TIC y el poco tiempo que el profesor posee para preparar sus clases, lo que queda de manifiesto en frases como:

“Los profesores jovencitos, están arriba⁵³ de esto hace rato con los computadores, pero a los profesores más viejos son a los que nos cuesta más tomar el computador” (P17: Entrevista 2009. UTP Escuela 3. Párrafo 11).

“...pero también se han ido deteriorando porque todo los cursos van pasando por los laboratorios” (P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 2).

⁵³ La frase “estar arriba de” se utiliza en el contexto chileno para decir que desarrollan una actividad con entusiasmo.

“Yo creo, que también hay algo que nos juega en contra, y es que tenemos cursos numerosos, y no tenemos más equipos. Para el curso que tiene 20 alumnos el profesor se las arreglará, pero no en uno de 30 alumnos” (P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 14).

“...hay programas que están listos en el computador, que le abren un mundo a los alumnos y al profesor, aunque deben tener más tiempo para prepararse” (P17: Entrevista 2009. UTP Escuela 3. Párrafo 19).

Con relación a la política educativa y la actuación del programa ENLACES encontramos macroproposiciones que valoran el papel del Estado al proveer de infraestructura TIC a las escuelas. Reconocen a ENLACES como el promotor de la formación de los profesores pero también señalan elementos para la mejora de estas iniciativas aludiendo a que la Política Educativa debe mejorar las capacitaciones entregadas a los profesores y evaluar su quehacer constantemente.

“Yo tengo la mejor impresión de las TIC que tengo instaladas en las aulas” (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 1).

“Aunque tengo entendido que se les capacitó, la capacitación al parecer fue muy breve, y por la práctica han ido mejorando esta deficiencia. Yo creo que aún no está al cien por ciento” (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 4).

“Se ha hecho bastante inversión, pero también poca evaluación, o sea, no ay un seguimiento” (P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 26).

Identifican a las TIC en sus escuelas como un medio que puede o no mejorar los aprendizajes. En este sentido no hay unidad de discurso, pero todos argumentan a favor de que los profesores sean formados para que las

integren en sus prácticas y se explayan en describir las aplicaciones observadas en sus escuelas. Un aspecto interesante al que aluden los directores es señalar que los alumnos tienen un manejo mucho mayor que el profesorado de las TIC, y si bien no advierten grandes dificultades en ello, veremos que en el caso del discurso de los profesores esto es observado como un obstáculo que lleva a muchos de ellos a evitar el realizar actividades con uso de tecnología donde se sienten superados por algunos alumnos.

“... no es lo mismo que los niños escriban y escriban, a que observen y sean protagonistas de su aprendizaje, es mucho más valioso ese recurso. (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 1).

“... pero no sé si es efectivo, ya que no hemos tenido buenos resultados en el SIMCE, no son los resultados esperados. Nosotros hemos invertidos mucho tiempo y horas profesor en eso y también horas del laboratorio de computación” (P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 37).

“... yo creo que falta capacitación a los profesores mucho más profunda en esto de las TIC” (P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 38).

“Aquí hay carreras en que ocupamos mucho el computador, por ejemplo: en turismo, navegan todo el día para ver los planes, los atractivos turísticos mundiales, todo lo que les sirva, como para después hacer una agencia de viajes” (P17: Entrevista 2009. UTP Escuela 3. Párrafo 2).

“... (los alumnos) son expertos. Frente a eso, va un profe⁵⁴ que le quiere enseñar algo: no están ni ahí⁵⁵... los profes hacen un esfuerzo grande...” (P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 38).

“Los alumnos a pesar de que no tienen internet en sus casas, aquí lo hacen genial, uno está atrasada comparada con ellos” (P17: Entrevista 2009. UTP Escuela 3. Párrafo 1).

Gran parte de su narración también se refiere a las estrategias que como parte de su administración han debido implementar para incentivar el uso de las TIC por parte de alumnos y profesores; cómo han organizado la utilización de los recursos con los que cuentan y las dificultades para esta gestión en aspectos básicos como la organización del tiempo para el uso de los laboratorios o la distribución de espacios para instalación de equipos.

“...si el niño quiere sacar guías, solamente las baja de Internet para trabajar en la casa para las pruebas. Tenemos sus correos y les enviamos el material para que ellos se puedan preparar y cuando están enfermos nosotros tenemos sus email y se los mandamos” (P17: Entrevista 2009. UTP Escuela 3. Párrafo 31).

“...aunque tenemos otro equipo operativo, que ni siquiera está en este momento en la sala porque la están remodelando, la van a pintar y van a traer nuevos equipos. Entonces a la Coordinadora de Enlaces le ha tocado que se le cruzan dos cursos, y eso, incluso, causa un quiebre en la convivencia” (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 8).

⁵⁴ El vocablo “profe” o “profes” es un abreviado de profesor que se utiliza mucho en el contexto chileno.

⁵⁵ La expresión “no están ni ahí” es de carácter popular en el contexto chileno, se utiliza para señalar que no existe interés o atención por parte de quien escucha algo.

También reconocen utilidades de las TIC en permitirles acercar a las familias a su quehacer a través de la implementación de estrategias de comunicación por esta vía (escuela 3) y valoran el rol del coordinador TIC en sus escuelas para resolver problemas técnicos y (escuela 1).

“...los apoderados pueden meterse a la página Web del colegio y pueden ver las notas; ven los exámenes online, entonces tú puedes ver el desarrollo del niño” (P17: Entrevista 2009. UTP Escuela 3. Párrafo 31).

“...la coordinadora de Enlaces sabe... ella es más rápida, ella está sacando los mails que llegan, está diciendo qué hay que hacer, está siempre atenta a todo, sabe cuántos equipos van a llegar. Ve el proyecto Enlaces Bicentenario. Ella sabe todo” (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 6).

“...es muy rápida para resolver problemas técnicos. Domina la parte técnica, sabe instalar antivirus y arreglar el computador para que lo usen” (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 19).

Muchas de estas ideas encuentran refuerzo en las experiencias que narran profesores y coordinadores de sus escuelas. Es un discurso que toma distancia del aula, especialmente en las escuelas 1 y 2, ya el director se sitúa muchas veces más como observador que como un líder que es consciente de su rol en la implementación de políticas para el uso de las TIC en su Escuela. En este sentido, reproducen en parte la mirada de exigir a los profesores una integración para la cual no existen todas las condiciones necesarias en su propio establecimiento. La Jefa de UTP de la escuela 3, establecimiento que muestra un uso considerablemente mayor a las otras dos estudiadas, se muestra mucho más cercana al profesorado, comparte experiencias con ellos y habla como parte de un equipo a cargo de las políticas institucionales, da cuenta de por qué han implementado una u otra norma interna y se muestra

solidaria con las posibles dificultades que viven los profesores. Estas diferencias de liderazgo parecieran ser clave al momento de implementar políticas educativas específicas en los establecimientos escolares, siguiendo los hallazgos de Guilleran (2006) y De Pablos y otros (2010).

7.3. EL MICRODISCURSO DE LOS COORDINADORES TIC

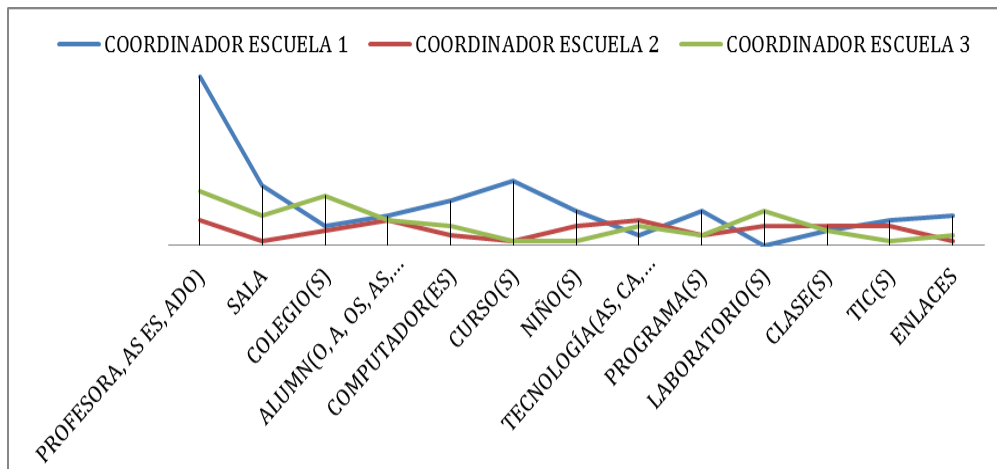
El relato de los coordinadores TIC de las escuelas se muestra mucho más transversal y menos diferenciado por escuela que el generado por los otros dos actores escolares que estudiamos. La función de estos coordinadores en las escuelas es administrar los recursos TIC (salas de computación y uso de los equipos), además de orientar a los profesores para su integración pedagógica. Reciben capacitaciones constantes del programa ENLACES, son parte de una comunidad nacional y participan de reuniones informativas a nivel comunal y provincial⁵⁶. A pesar de ello, es un cargo informal en los establecimientos escolares chilenos y, muchos de ellos, prescinden de tener una persona prestando esta labor. Por lo mismo, nos vamos a encontrar con coordinadores de perfil diverso y con una interpretación también diversa de su rol.

Los coordinadores de las escuelas mantienen su centro temático en el quehacer de la escuela y la integración de las TIC. Hablan de profesores, salas,

⁵⁶ A pesar de su marcado perfil pedagógico cada sostenedor (municipio o particular), puede libremente contratar para esta función a profesores o técnicos. Decisión que generalmente pasa por disponibilidad de recursos financieros del sostenedor. En el caso de la escuela 1 es un municipio rural con bajos ingresos.

alumnos, clases y laboratorios (de computación), todas palabras que nos acercan a su ocupación en el día a día de la escuela. Quienes coordinan las escuelas 2 y 3 desarrollan estos focos comunes (ver gráfica 7.6), aunque destaca diferenciándose discursivamente la coordinadora de la escuela 1, que como veremos más adelante, también se refiere recurrentemente a las dificultades que ha vivenciado para ayudar a los profesores en la integración de estas tecnologías en sus clases. Parte de esta disonancia puede atribuirse a la diferencia de perfil profesional de esta coordinadora (técnico en computación sin formación pedagógica), con relación a la de los coordinadores a cargo en las otras dos escuelas, quienes son profesores con post-título en aplicación de las TIC a la educación, alto manejo tecnológico y formación pedagógica especializada para enseñanza media (profesor de biología y profesor de matemáticas).

Los coordinadores se relacionan directamente con los profesores y, muchas veces, también deben desarrollar clases, por lo que su discurso se acerca al generado por los docentes, aunque logran establecer una mirada más global que éstos al momento de analizar el actuar de los alumnos, del equipo de profesores y de los directivos, en torno a cómo se relacionan con las TIC en la escuela y el valor que les atribuyen. En la gráfica 16 se observan las palabras más utilizadas por los coordinadores, reflejo de su foco temático.



GRÁFICA 15. FRECUENCIA LÉXICA DEL MICRODISCURSO DE LOS COORDINADORES TIC.

La mirada estratégica de los coordinadores TIC como encargados de administrar los recursos informáticos y apoyar a los profesores para su uso, les permite caracterizar lo que frecuentemente ocurre cuando éstos se introducen en la integración de estas tecnologías en su docencia. Gran parte de su narración está centrada en describir experiencias que han observado cuando los profesores hacen sus clases en el laboratorio de computación o utilizan alguna de las tecnologías disponibles en la escuela. También atienden a las dificultades que observan para lograr un adecuado uso de estos recursos y se refieren al sentido más amplio de hacer esta integración en beneficio de los alumnos.

Marcadamente a través de su discurso los coordinadores se manifiestan a favor de una mayor integración de las TIC en la docencia, lo que concuerda con su rol dentro de la escuela. Como grandes definiciones encontramos el que atribuyen a estas tecnologías un aporte educativo gracias a sus potencialidades para mejorar la motivación de los alumnos. En este relato se entiende que las TIC son parte del mundo de los alumnos y se les debe enseñar a utilizarlas mejor, especialmente como fuente de información.

“Yo te diría que las pocas veces que se ha implementado, inclusive mis alumnos, dicen que la clase ha sido mucho más entretenida... ya en algunos cursos no se está ocupando tanto el pizarrón, por ejemplo usan videos, diapositivas, es que es mucho más fácil y didáctico que un niño vea una diapositiva o vea el movimiento en vez de las cosas que estén rígidas y eso es lo que falta” (P 19. Entrevista coordinador TIC escuela 2. Párrafo 27).

“Nuestros alumnos están más apegados a la tecnología, ellos preguntan al profesor, y al día siguiente lo aplican. Ven el PC no como un juguete, sino como la herramienta que es y así los chicos lo han incorporado como una competencia, lo que hace que mejoren los rendimientos” (P 20. Entrevista coordinador TIC escuela 3. Párrafo 18).

Los coordinadores valoran el papel del Estado como quien debe proporcionar las condiciones para la integración de las TIC al entregar infraestructura digital. Creen que la estrategia para esta integración desde la política TIC debe ser progresiva y dan a conocer parte de la importancia de su rol como coordinador TIC en las escuelas. Comentan sobre casos en que han sentido falta de apoyo de la Red de Asistencia Técnica de Enlaces.

“Sirve en la medida que estén los recursos y que el gobierno los entregue. Por ejemplo, ahora desde este mes, va a servir mucho, ya que vamos a ampliarnos, van a estar dos niños por computador. Es ideal para trabajar en una sala de Enlaces” (P 18. Entrevista coordinador TIC escuela 1. Párrafo 1).

“... soy el encargado, tengo que ver que todo esto esté funcionando, si no funciona yo tengo, que ver por qué no funciona y tratar de repararlo” (P 19. Entrevista coordinador TIC escuela 2. Párrafo 29).

“... porque la última vez que vinieron (*los de la Red de Asistencia Técnica de ENLACES*) fue a mediados del primer semestre, revisaron los equipos y vieron que estaban todos perfectos y no los vimos más” (P 19. Entrevista coordinador TIC escuela 2. Párrafo 31).

A partir de su rol coordinador, gran parte de su discurso está centrado en la labor de los profesores y por ello destacan el papel de la capacitación docente. Narran las experiencias con las universidades de la Red de Asistencia Técnica de ENLACES, las iniciativas que han implementado internamente para formar a los profesores, dan cuenta de la necesidad de contar con más formación para los profesores porque la consideran esencial para la integración de las TIC en sus prácticas pedagógicas. Es en este tema donde se aprecia también una visión crítica (emanada desde los dos coordinadores con mayor formación) respecto a que parte de los cursos desarrollados por ENLACES se ha centrado sólo en el conocimiento de herramientas instrumentales y no en la formación para hacer integración de éstas en procesos educativos. En este sentido, confirma lo indicado por Román y otros en 2004, al advertir esta falencia en la formación entregada por ENLACES. Esta debilidad ha sido apuntada como un problema presente en varios países (Sancho, 2006; Alonso y otros 2010)

“Si ellos tuvieran una buena formación, pero una excelente formación, los profesores se atreverían hacer más cosas” (P 18. Entrevista coordinador TIC escuela 1. Párrafo 55).

“Los profesores fueron capacitados en el 1999 así que quedan muy pocos. La verdad es que las capacitaciones de esa época eran elementales, estamos hablando de cosas como apagar, encender, correo, power point, etc., que ahora es cotidiano” (P 20. Entrevista coordinador TIC escuela 3. Párrafo 13).

“Creo que los profesores no se atreven, tampoco tienen mucho manejo pedagógico de cómo ocuparlo. Lo ocupan para hacer cosas que están mucho más acostumbrados de su casa y para capear el tiempo un poquito” (P 18. Entrevista coordinador TIC escuela 1. Párrafo 74).

En la caracterización que hacen del profesorado aparece transversalmente la observación de una barrera etaria en el uso e integración de las TIC en la enseñanza: los profesores mayores tienen mayores dificultades para utilizar las TIC en sus clases. Esta observación es también realizada por los profesores.

“Los profesores más nuevos son los más allegados a la tecnología. No sé cómo será para adelante, pero en el pasado, los profesores antiguos no venían nunca”. (P 18. Entrevista coordinador TIC escuela 1. Párrafo 12).

“La mayoría de los profesores que llegan tienen competencias básicas incorporadas, salvo los profesores de 40 años para arriba porque igual se tienen que ir incorporando de a poco, y también los menores de 40 años son más atrevidos al aprender, no le tienen miedo de agarrar⁵⁷ el notebook y llevarlo a la sala...” (P 20. Entrevista coordinador TIC escuela 3. Párrafo 16).

Respecto al hacer pedagógico en las escuelas y la integración de las TIC, los coordinadores nos narran algunas experiencias de integración observadas en el trabajo de los profesores, cómo utilizan software y la Internet en algunas clases. En la diversidad de experiencias narradas encontramos actividades muy básicas como la mejora de materiales impresos (escuela 1), el uso de software específicos en distintos niveles y la utilización de programas para la mejora de la gestión pedagógica. En general estas experiencias están muy

⁵⁷ Vocablo utilizado en el contexto chileno en sinónimo de tomar, abrazar o levantar.

ligadas al cómo la escuela ha integrado las TIC y la trayectoria de esta integración, de manera que es posible visualizar diferencias relacionadas con determinados niveles de apropiación de estas tecnologías.

“... las profesoras de primer ciclo utilizan el programa “Abra Palabra”, “Conejito lector”, “Paso a Paso”. Ellos están más mentalizados en esta forma” (P 18. Entrevista coordinador TIC escuela 1. Párrafo 66).

“Instalamos un software, que se puede controlar a distancia para hacer pruebas, por ejemplo, tú vienes y entregas una prueba virtual, es con tiempo y con ese mismo software lo corriges, y así, ya tienes toda la información.” (P 19. Entrevista coordinador TIC escuela 2. Párrafo 7).

“Nosotros, como técnicos profesionales, vemos muy difícil tener las últimas máquinas... no podemos tener la última tecnología, la investigan por el laboratorio de computación, entonces bajan el manual de la programación” (P 20. Entrevista coordinador TIC escuela 3. Párrafo 20).

También comentan sobre las dificultades observadas y hacen hincapié en la importancia de contar con infraestructura digital adecuada ya sea resaltando que la tienen (escuela 3) o para darnos a conocer la necesidad de contar con mayor disponibilidad de equipos y otros recursos (escuelas 1 y 2). El deterioro de los recursos TIC y la falta de estrategias para organizar la utilización de éstos en la escuela, se convierten en una dificultad con mayor evidencia en las escuelas 1 y 2.

“... son muchos alumnos por computador, porque siempre hay uno que molesta y no deja trabajar. No ha sido viable. Sólo en cursos pequeños de veinte alumnos. Pero en un curso numeroso de 35 a 40

ya tenemos muchos problemas para trabajar” (P 18. Entrevista coordinador TIC escuela 1. Párrafo 3:4).

“... nos hace falta material, porque, con un material adecuado podrás trabajar de manera adecuada. El material no está, y lo hay es muy poco...” (P 19. Entrevista coordinador TIC escuela 2. Párrafo 18).

“Yo creo que en este colegio específicamente, hay una política de incorporación de los TIC en forma transversal, de hecho hemos ido de a poco incorporando. En este momento tenemos alrededor de 200 computadores en el colegio, cada especialidad tiene su laboratorio específico de computación, se han incorporado pantallas digitales y estamos trabajando con conectividad dentro del colegio a través de Wi-fi” (P 20. Entrevista coordinador TIC escuela 3. Párrafo 1).

“Hay ciertas tecnologías, que todavía no se han podido aprovechar, por ejemplo en estos PC si se pueden ver los videos en línea, no hay ningún problema, se pueden hacer más cosas....como le digo, esta tecnología es bastante antigua entonces no siempre se puede implementar algo nuevo” (P 19. Entrevista coordinador TIC escuela 2. Párrafo 7 y 25).

Los coordinadores, a partir de sus observaciones, desnudan lo que verdaderamente ocurre con la integración de tecnología en las prácticas de los docentes. En algunos casos, se han convertido en un apoyo técnico para que el docente pueda utilizarlas, como es el caso de la escuela 1 y, en las otras dos, se ha instalado como un promotor de ciertas prácticas. Transita entre la mirada global del proceso y las observaciones específicas de cada caso que le ha correspondido resolver. Su foco temático está centrado en el estado de dominio de las TIC que presenta la escuela. Mientras las preocupaciones y quejas de la escuela 1 con un grado muy menor de integración de TIC se centra en solicitar acceso a infraestructura y que el profesor se atreva a

utilizarlas. El coordinador de la escuela 2 muestra cómo la superación de esta barrera inicial ahora lo desafía a lograr un proceso más planificado de su uso en beneficio de los aprendizajes; y el coordinador de la escuela 3 aboga, teniendo ambos aspectos ya más solucionados, por la introducción de otros medios (pizarras interactivas), búsqueda de capacitaciones específicas para docentes y alumnos y la optimización de las aplicaciones ya iniciadas por los docentes.

7.4. EL MICRODISCURSO DE LOS PROFESORES

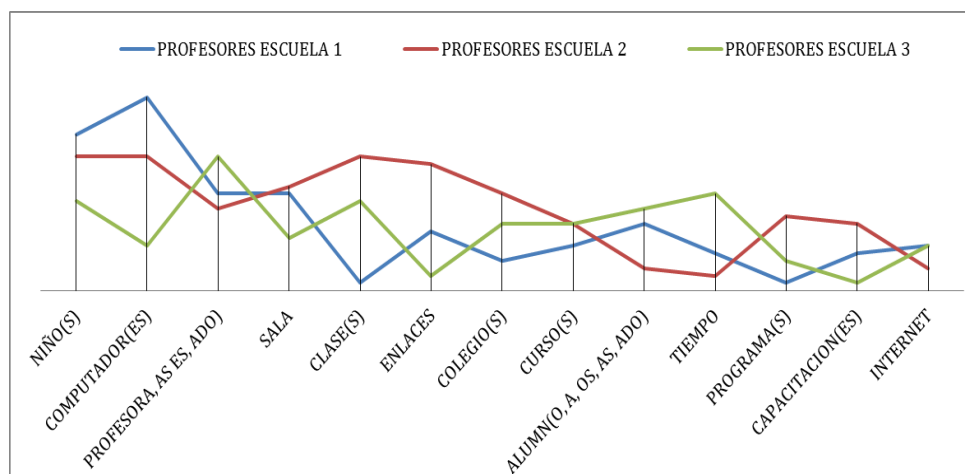
El decir de los profesores en las escuelas estudiadas está marcado por un lenguaje de la praxis, que identifica a los niños, computadores, profesores y la clase como centro del discurso (ver gráfica 7.9). Esto independientemente de grupos conformados por profesores que imparten clase en diversos niveles, en contextos diversos y con formación, también, en distintas especialidades.

Como parte de la metodología para organizar los grupos de discusión que se desarrollaron en las distintas escuelas estudiadas, se privilegió la participación de una amplia diversidad de profesores, que representara de forma sustantiva a la organización general de la escuela, criterio que fue respetado por las instituciones participantes. Esto permitió llegar a conocer la visión de profesores de distintos niveles, asignaturas y tipos de colegios del sistema escolar chileno⁵⁸. En cada escuela, además, se amplía esta diversidad integrando profesores con diverso manejo en el uso de las TIC⁵⁹. La grafica 17

⁵⁸ Como se detalla en el capítulo 4, los grupos de discusión de profesores se conformaron con 23 docentes, trece de los cuales ejercen en el nivel de Enseñanza Básica y los otros diez en Enseñanza Media.

⁵⁹ Seleccionados bajo este criterio por el coordinador TIC quien en muchos casos acompañaba su trabajo en el uso pedagógico de TIC.

describe la frecuencia léxica en los grupos de discusión de profesores separado por escuela.



GRÁFICA 16. FRECUENCIA LÉXICA DEL MICRODISCURSO DE LOS PROFESORES.

Lo que se logra inferir al observar la frecuencia léxica y alcance temático, observables en las gráficas 7.9 y 7.2, es que los focos discursivos son muy similares en las tres escuelas. En general, hablan de sus experiencias al integrar las TIC en sus clases, de lo que les ha ocurrido al atreverse a utilizar el laboratorio de computación y otras tecnologías, sus cursos de capacitación, lo que piensan sobre los alumnos y su cercanía con la tecnología, qué beneficios y peligros observan respecto de introducirlas en el ámbito pedagógico. Hablan de sus experiencias profesores que han hecho una integración muy transversal de estas tecnologías, así como aquellos que tienen una postura más distante frente a ellas, indicando por qué sí y por qué no hacen uso de estos recursos.

El discurso de los profesores es el más personal, algunos logran distanciarse para hacer reflexiones más generales, pero la mayoría se expresa en tono a opiniones y descripciones de sus experiencias directas. En su discurso aparece nuevamente el tiempo como un factor relevante dentro de las dificultades que vivencian para generar innovación de sus prácticas lo que es

concordante con varios estudios sobre las TIC en las escuelas (Herrera, 2009; Sancho, 2009; González y Rodríguez, 2010).

Temáticamente y a nivel de las macroproposiciones, este discurso es el más amplio y variado en énfasis y puntos de vista. A pesar de que los focos temáticos son los mismos en las tres escuelas, los temas se abren con distintos matices según la experiencia de los profesores, la gestión interna de los recursos TIC y la cercanía al uso de estas tecnologías por parte de los docentes.

En la base de los relatos se encuentran ideas sobre el valor educativo de las TIC como su capacidad para hacer más entretenidas o motivadoras las clases y el supuesto de que mejoran ciertos tipos de aprendizajes. Respecto de los cuidados que debe tener la escuela frente a ellas, aparece un contradiscurso que señala sus dudas respecto a atribuir a las TIC la mejora de los resultados académicos y advierte que el abuso en su uso puede deshumanizar el quehacer escolar.

“...además, que es una herramienta muy necesaria para los niños, ya que les llama mucho la atención” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo19).

“He utilizado la sala de Enlaces un poco, más que nada, para que los chicos no se vayan por el lado aburrido y encuentren la materia un poco más entretenida” (P22: Grupo de discusión profesores escuela 2. Párrafo 33).

“¿Llenemos de computadores y seremos los mejores educadores del mundo?, yo me pregunto. Sólo hay que ver la biblioteca, si le hacemos un favor al llamarla biblioteca; lo que tenemos acá son unos pocos libros en comparación con tres salas llenas de computadores, seis data show, una pizarra inteligente. Yo también me pregunto ¿dónde está el

norte de estas políticas-educativas? Insisto que está bien que tengamos la tecnología necesaria, pero en la medida que sirva... Podemos denominarlo un pseudo fascismo, o sea, de llenarnos de elementos materiales y la humanidad queda un poco de lado. (P22: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 27).

Respecto al sentido de integrar esas tecnologías se recurre al convencimiento de que los alumnos actuales están inmersos en el uso de TIC, disfrutan de ellas, las usan socialmente y por ello deberían hacer una utilización más provechosa de éstas aprendiendo a utilizarlas para el aprendizaje. Como un punto en el cual ahondar aparece la idea de que los alumnos tienen mucho manejo de las TIC, por sobre los profesores, lo que se constituye para los docentes en un problema más que una oportunidad. Esta observación y temor que se evidencia en los relatos de los profesores tiene una fuerte relación con la experiencia y acceso a los recursos tecnológicos, siendo potenciada en profesores que han tenido muy poca experiencia en el uso de estas tecnologías.

“... ellos viven con las TIC diariamente... Para los chicos la tecnología es parte de su vida, del día a día” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 38-42).

“para ellos el computador es un juego (P22: Grupo de discusión profesores escuela 2. Párrafo 62).

“Pero en general los alumnos de acá se manejan bastante. Yo creo que incluso mucho más que nosotros” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 6)

“... yo diría, al temor, al ridículo frente a los alumnos. Porque tengo que confesarlo, en un sexto básico, algunos chiquillos sabían mucho más que yo en usarlo. Entonces, tú frente a tu alumno, no saber para

qué es esto, te pone en tela de juicio, porque se supone que tu deberías saber más” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 37)

“... por eso se entiende que los profesores enseñemos a los alumnos, pero no que nuestros alumnos nos enseñen a nosotros... y más aún cuando los niños tienen bastante conocimiento. ¡Sí, es atroz eso!” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 29)

Con relación a su rol como docentes, las percepciones como grupo en la tarea de integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas remarcan aspectos como la deficiente formación recibida cuando estudiaron para profesores⁶⁰, las dificultades enfrentadas por la falta de capacitación y de mayor infraestructura informática. Los profesores resienten estos tres aspectos. Muestran una visión crítica respecto a la formación inicial para la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas, de la cual dan cuenta incluso profesores jóvenes. La demanda por capacitación es un tema importante en las escuelas 1 y 2, en ellas los profesores solicitan tener acceso a formación y le atribuyen a esta deficiencia su inseguridad para integrar las TIC en su quehacer pedagógico, aspecto ya identificado en otros estudios (Pelgrum, 2001). Por último, la necesidad de contar con el equipamiento apropiado se constituye en una de las principales barreras que son identificadas por el profesorado.

“Yo no tuve una formación en la Universidad como para hablar con más propiedad de esto de las TIC” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 14).

“En ese minuto había varios de nosotros que nunca antes había tocado un computador. ¡Palabra que es cierto!⁶¹ Por lo menos yo nunca, y les teníamos miedo. Por eso nadie los ocupaba, por el temor

⁶⁰ Se incluyen comentarios de profesores jóvenes con menos de 5 años de egreso

⁶¹ Dicho popular del campo chileno que se utiliza para enfatizar que lo expresado es verdadero

a lo desconocido, de echarlo a perder o alguna cosa así” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 37).

“Ocurría, generalmente, que uno le hacia el quite a llevarlos, porque no estábamos capacitados” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 2).

“Ojala que lleguen más computadores, sean varios y que uno no tenga que poner siete niños por computador” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 15).

“Lo que pasa que, a veces, se hace complicado bajar a la sala y, por lo mismo, por el número de computadores, uno decide llevar su propio notebook con un proyector y hacer en la sala la clase” (P22: Grupo de discusión profesores escuela 2. Párrafo 53).

Los profesores, al igual que los directores y los coordinadores TIC, perciben una resistencia en el profesorado para integrar estas tecnologías en su práctica pedagógica, que se profundiza al existir una mayor brecha etaria, de manera que los profesores mayores presentan mayores dificultades para utilizarlas. Este aspecto fue señalado en la investigación en forma transversal, ya que distintos actores pertenecientes a las tres escuelas manifiestan esta observación, con la diferencia que los comentarios de la escuela 3 (la más experimentada en el uso de las TIC) son expresados en tiempo verbal “pasado”, de manera que se percibe como un problema observado en una etapa inicial de la integración de estas tecnología en la escuela.

“No es que yo sea tan vieja, pero no soy muy cabra⁶² y la tecnología, ha sido una de las cosas que me ha pillado” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 2).

“Yo creo que el ridículo es uno de los temores que aún nos sigue a los profesores antiguos” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 39).

En concordancia con comentarios anteriores, en los cuales los profesores solicitan tener mayor capacitación, también se observa en sus comentarios una valoración transversal en las tres escuelas respecto al haber recibido capacitaciones para hacer integración de las TIC. Varias de sus narraciones también permiten observar que durante un período estuvieron centrados casi exclusivamente en la enseñanza de programas básicos y no se transformaron en una herramienta para permitirles hacer una aplicación en el aula (Román y otros, 2004; Sancho, 2006; Alonso y otros, 2010).

“Yo, en este colegio, tuve hace bastantes años atrás, una capacitación, que nos motivó y de hecho después de ese curso llevábamos todos a los alumnos a la Sala de Enlaces por asignatura y por horario” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 7).

“Una vez hice una capacitación acá en el colegio por la Universidad de Chile y después por lo mismo es que uno lo aplica” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 14).

“Me gustaría, también, una mejor capacitación. No creo que necesitemos, a estas alturas de la vida en que ya todos manejan lo básico de Word, Excel, Power Point, etc.” (P22: Grupo de discusión profesores escuela 2. Párrafo 66).

⁶² Cabra o cabro es un término utilizado en el contexto chileno (especialmente en el campo) para referirse a joven.

“Yo creo que el curso que se nos hizo a los profesores no fue adecuado, fue una pincelada, fue como por encima” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo22).

“... no se puede decir que fue útil, porque era una soberana lata⁶³, no era aplicar concepto de aula, si no era aprenda a ocupar esto; no te daban el tratamiento para ocuparlo en concepto de aula”. (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 17).

Otros aspectos referidos a las barreras de primer orden ya identificadas por Ertmer (1999), llevan a los profesores a reconocer como un freno a su uso el deterioro de los recursos informáticos y la falta de estrategias en la escuela para la provisión de insumos y su organización. Elemento que deja entrever la improvisación del ingreso de estas tecnologías en los espacios escolares. Un aspecto que se presenta como una preocupación sentida por los profesores es la falta de tiempo para diseñar estrategias con uso de tecnología.

“Cuando hablaron de la sala de Enlaces, yo fui una de las primeras que dije: ¡hurra! ¡Qué bueno! Pero no fue tan así; llegaron los computadores, al poco tiempo de habilitar una sala cualquiera, los computadores estaban malos, por mucho tiempo sin uso” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 2).

“También los recursos van desapareciendo, se van desgastando. Yo me recuerdo que al principio, cuando recién comenzamos el proyecto Enlaces, nos traían la tinta y después ya no. No sé quién la compra y, ahora, hasta desapareció ese recurso. Ya tinta en la sala de Enlaces no hay. Sí, claro, la impresora está, pero no hay tinta” (P22: Grupo de discusión profesores escuela 2. Párrafo 58).

⁶³ Lata es un término utilizado en el contexto chileno para ejemplificar algo aburrido.

“Teníamos la obligación de una vez por semana llevar a los niños a la sala de computación, supiéramos o no supiéramos el uso del computador” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 2).

“... hay que tener tiempo y como pasa en la forma de Educación Chilena, lo que nos pasa a nosotros los profesores nos falta tiempo, se nos paga (*sólo*) por todo el trabajo dentro del aula” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 21).

“... pero lo que más afecta es el tiempo y la formación” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 31).

Gran parte de lo narrado por los profesores se refiere a las experiencias que han desarrollado con uso de tecnología. Al igual que en el caso de las narraciones desarrolladas por los coordinadores TIC, una parte importante de estas descripciones nos remiten un uso instrumental básico, lo que se da especialmente en la escuela 1 con un a integración tecnológica mucho menor. Los profesores hacen un uso muy diferenciado de estos recursos, sus relatos se diversifican en narraciones sobre actividades en las que han integrado recursos on-line, utilización de software para el desarrollo de aprendizajes específicos y sobre las potencialidades de los programas de presentación para exponer ideas. Todas estas actividades en función de las necesidades que han vislumbrado en sus cursos y especialidades.

“... trabajar con Word también, porque uno ahí puede hacer pruebas, hacerlas bien bonitas, en sus cajoncitos, dejarles sus márgenes, dejar el espacio para la nota, las líneas, en matemáticas dejarle el circulito para que colocaran el números, yo creo que ocupar Word ha sido unas de las buenas cosas que hemos aprendido” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 43).

“... busco material, tenemos, por ejemplo, todos los diarios online que están en inglés... más que nada atiende al desarrollo de habilidades, que lean y comprendan en inglés, ya sea usando diccionario” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 12).

“Yo hago clases de Comprensión de la Sociedad en la básica, y también usamos mucho el trabajo con Power point para ver temas como la primera y segunda guerra mundial, la globalización, etc. que son temas interesantes, en donde los chiquillos pueden sacar imágenes para el trabajo” (P22: Grupo de discusión profesores escuela 2. Párrafo 26).

En la escuela 1 (con una mayor experiencia en el uso de las TIC), emergen algunas experiencias que denotan un nivel mayor de organización con relación a las descritas en los otros dos colegios. En estas experiencias es posible observar una integración que responde a reflexiones didácticas respecto de los momentos adecuados al uso de tecnología y de su utilización dentro del proceso pedagógico más amplio desarrollado en una asignatura, por ejemplo. Estas reflexiones también se traducen en acciones organizadas institucionalmente, cuyos fines aparecen como claros y transparentes para la comunidad educativa.

“No sólo podemos basar nuestras clases en lo que son las TIC, una parte de la clase puede ser como la presentación, después la aplicación o el contexto, pero también hay una parte de la clase que debemos hacer escribir a los niños” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 35)

“Con respecto al uso de las TIC, yo las uso generalmente en el aula... pero como apoyo. Con respecto a los alumnos trabajo... disertaciones, manejo del Power Point, Internet, música, etc. Trabajaba mucho con películas, pero obviamente todo dentro de la planificación. El abanico

de posibilidades que uno debe utilizar dentro del aula es amplio, también como elemento de apoyo y de conexión con el alumnado” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 1)

“Lo favorable que se da en este colegio es eso, que uno de repente quiere ocupar y tiene toda la disposición para hacerlo, o sea incentivan la libertad de investigar y explorar, y si no fuera por eso, nuestros colegas no podrían hacer nada constructivo” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 17)

Una de las principales conclusiones que se puede inferir a partir de las expresiones seleccionadas, es que las preocupaciones y centro del discurso de los profesores está referido al proceso de integración de las TIC que experimenta cada establecimiento. Así los profesores de la escuela 1 tienden a referirse a aplicaciones básicas de las TIC en sus clases, como el hacer más lindas las pruebas con uso Word, por ejemplo; expresan fuertes temores a realizar esta integración y gran parte de lo solicitado es tener acceso a las TIC. La escuela 2 supera la barrera de acceso y gran parte de los profesores aluden en sus narraciones a experiencias desarrolladas individualmente o como parte de una política del establecimiento. Sus quejas y preocupaciones tienen más relación con estrategias para aumentar el uso de estas tecnologías y optimizar lo que hacen. Por último, los profesores de la escuela 3 se exhiben en experiencias de las cuales rescaté en las citas un mínimo, denotan un uso intensivo, comentan experiencias permanentes de capacitación y sus preocupaciones pasan a un plano mucho más amplio respecto a los fines de esta integración, sus límites y cuidados.

7.5. EL DISCURSO SOBRE LAS TIC EN LAS ESCUELAS. ELEMENTOS TRANSVERSALES

El discurso de las escuelas responde a vivencias y se nutre de ellas. Es como el “aterrizaje forzoso” a la realidad de todos los supuestos que la Política Educativa ha concebido y tratado de imponer por diversas vías. En algunos aspectos el diseño de la política parece chocar abruptamente con la racionalidad de la escuela y las condiciones de la vivencia pedagógica, aspecto que ya ha sido referido en estudios anteriores (Sancho y Alonso, 2012).

En otro aspecto, es notorio como gran parte de los actores educativos de la escuela comparten algunos de los principales supuestos de la Política Educativa en torno a la integración de las TIC como la identificación de estas tecnologías como un elemento que permite acceder a oportunidades de desarrollo personal y social; su uso es necesario en los espacios sociales y educativos; las TIC mejoran el aprendizaje y su acceso permite acceder a posibilidades educativas y sociales.

Esta adhesión a algunos de los supuestos básicos de la Política Educativa por parte de la escuela no está basada en experiencias pedagógicas de inclusión de las TIC; se asumen como verdades, siendo relaciones ilusorias o estereotipos, que se difunden más fuertemente en la medida que la experiencia educativa con uso de tecnología es menor y sólo se cuestionan a partir del desarrollo de un hacer pedagógico reflexivo.

Transversalmente, en las escuelas estudiadas se manifiestan algunas de las macroproposiciones que dan cuenta de una asimilación discursiva, a la vez que se va generando un contradiscurso incipiente correspondiente a espacios donde el uso educativo está más extendido. A partir de citas analizadas en los

tres puntos precedentes y corpus en general, se identifican algunas de las relaciones que se dan en forma más permanente en este discurso:

– **Las TIC y su aporte a la educación**

Tanto directores, coordinadores y profesores hacen alusión a la utilidad de las TIC para mejorar el aprendizaje y la motivación de los alumnos. A diferencia del discurso de la Política Educativa, se restringe esta utilidad a ámbitos específicos como la motivación y la comprensión con apoyo visual. En ese sentido, les interesa utilizarlas como una estrategia para atraer a niños y jóvenes a los temas que abordan. Parece existir un consenso entre éstos respecto a que a los alumnos les gusta que sean utilizadas como recurso de aprendizaje.

Por otro lado, también se hace presente su utilidad pedagógica a nivel abstracto, como en el caso del discurso de la política educativa. En varias ocasiones señalan lo “buenas que son para el aprendizaje”, aunque no se refieran a un tipo de aprendizaje en particular o se remitan a alguna experiencia en específico. Esto es un claro indicio de cómo el discurso de carácter tecnócrata (Avirán, 2004) o imaginario tecno-comunicacional (Cabrera, 2004) ha penetrado en el ámbito escolar, asumiendo ciertas bondades de la tecnología como innatas y no relacionadas con el uso pedagógico que se le da en las escuelas.

Aparecen algunos actores dentro del grupo en estudio, que no casualmente son los más formados pedagógicamente y/o con mayor experiencia en integración de TIC, que comienzan a cuestionar estos supuestos y la política desarrollada en esta línea. El acercamiento a la tecnología como herramienta en sí misma, la falta de modelos o experiencia profesional sobre su uso pedagógico y las limitaciones en el acceso a la tecnología, permiten la

penetración de lógicas y/o imaginarios completamente ajenos a la escuela, los que se imponen desde el ámbito social y político y frente a los cuales el profesorado se ve sin posibilidad de hacer frente debido a la falta de referentes pedagógicos en su propio imaginario.

A su vez, se da por sobrentendido que estas tecnologías son muy valoradas por la sociedad actual y que estos alumnos ya inmersos en el uso de tecnología deben ocuparlas para el aprendizaje. Estos aspectos a los que alude fuertemente el discurso de la política educativa chilena, lleva a la escuela a entender que su integración en el aula responde a una necesidad social para un futuro ideal posible (Cabrera, 2004). Este cambio en las prácticas educativas se entiende que logra “acercar” a la escuela a la realidad social de los alumnos, acción que asumen como la solución a un problema de diálogo intergeneracional más que como una acción didáctica.

Una de las posibilidades educativas que más se refuerza en este discurso es la potencialidad de las TIC, y más específicamente de la Internet, como fuente de información y herramienta de comunicación. Aspecto que es valorado por todos los actores de la escuela y que desafía a distintos profesores a buscar estrategias para una utilización adecuada en sus especialidades.

En el discurso de estas escuelas poco a poco las bondades del “aparato tecnológico” (Feenberg, 2009) van quedando de lado frente a las dificultades que vivencian los profesores al intentar hacer esta integración. El tener acceso a la tecnología adecuada como contar con más computadores, Internet, impresoras, etc., el asistir a cursos de capacitación y la mejora de las estrategias internas de gestión de estos recursos pasa rápidamente al centro de las preocupaciones. Frente a ello, la idea de una integración forzada, donde los actores educativos no han sido considerados, sino más bien, se les ha impuesto determinadas prácticas externas al mundo educativo, sin atender a sus necesidades o propuestas, comienza a presentarse como una

explicación de las dificultades para la integración de estas tecnologías en el hacer de la escuela. La cita siguiente es un ejemplo de la percepción de fonaneidad de estas tecnologías en el día a día de las escuelas:

“ ... (*el laboratorio de computación*)se usa, pero en momentos ocasionales. Es como si no estuviera inscrito en el colegio” (P15: Entrevista 2009. Director Escuela 1. Párrafo 18).

- Las TIC y el rol de los profesores

La necesidad de que los profesores deban desarrollar competencias TIC parece ser entendida por la escuela como un elemento clave. Aspectos como la resistencia a la integración de estas tecnologías es nombrada por todos los actores como un punto a superar en especial en profesores de mayor edad, pero notoriamente la dificultad se presenta en cada escuela con una intensidad mayor en la medida que ésta tiene dificultades básicas de acceso a recursos tecnológicos, situación que va cambiando o se presenta como “vivida anteriormente” cuando se extiende el uso de estos recursos a través de estrategias institucionales. A los profesores mayores les cuesta acercarse a la tecnología, parece ser una realidad constatada pero abordable a partir de la gestión de estas escuelas y de dar por superadas las barreras de primer orden de las que nos habla Pelgrum (2001).

Muchos de los temores que observamos en el discurso de los profesores y su rol de “enseñantes” son revelados especialmente en la escuela con mayores dificultades para la integración (Ertmer, 1999). El miedo al “ridículo” frente al alumno es muy fuerte al no haber internalizado prácticas en las que se haga uso de estas tecnologías, los profesores no se sienten con las competencias para darles un uso adecuado y se presentan inseguros frente al desafío de llevarlas al aula. La necesidad de contar con un soporte de

experiencias, formación y acompañamiento en este proceso es fundamental para que no se pierda el sentido de esta integración (Valverde, 2002; Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010). El siguiente comentario de una profesora de la escuela 1 ejemplifica claramente la voluntad de los profesores en contextos donde el acceso se convierte en una barrera importante:

“Si yo tuviera acceso, mínimo tres veces a la semana, yo les aseguro que nosotros seríamos expertos, no necesitaríamos a nadie que nos viniera a decir lo que tenemos que hacer” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 25)

Si el acceso a los recursos es necesario, también se evidencia la importancia de la capacitación para la integración de las TIC. Con esto se confirma un aspecto ya detectado por la investigación acumulada en este tema (Aviram, 2002; Sancho, 2006; Herrera, 2009), pero es necesario resaltarlo frente a la contundencia y frecuencia con que fue señalado en las tres escuelas estudiadas. La escuela 1 y 2 la señalan como una necesidad, la escuela 3 lo considera un pilar que justifica los avances obtenidos, los directores y coordinadores la observan como un elemento fundamental y los profesores dan cuenta de las experiencias y seguridad que les ha aportado.

La observación de que existe poco tiempo para que el profesor innove en sus prácticas integrando las TIC se presenta como una dificultad que observan los directores de las escuelas y los profesores. Un aspecto que es omitido por la política Educativa es esta exigencia de integración sin las condiciones adecuadas que benefician la innovación pedagógica (Vidal, 2006; Herrera, 2009; Alonso y otros, 2010); un profesor contratado sólo por las horas de trabajo frente a clase, sin espacios de tiempo adecuados para diseñar las clases, sin tiempos asignados a la reflexión convierte a esta propuesta de integración en una carga administrativa más que en una oportunidad

didáctica. La siguiente cita ejemplifica la importancia que le asignan a esta condición como básica junto al contar con la infraestructura adecuada:

“... hay que tener tiempo y como pasa en la forma de Educación Chilena, lo que nos pasa a nosotros los profesores es que nos falta tiempo, se nos paga (*sólo*) por todo el trabajo dentro del aula” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 21).

La concepción utópica de la tecnología como fuente de progreso y solución permanente (Cabrera, 2004; Freenberg, 2006) al ser transferida al contexto escolar genera distorsiones respecto del sentido de innovación didáctica e impone procesos que responden a lógicas ajenas a la escuela (Da Porta, 2008). Una política educativa que concentra gran parte de su foco en estas expectativas permanentes deja de lado preguntas centrales del proceso educativo y desvía los recursos con este fin que pudiesen ser utilizados en mejorar las condiciones generales en las que se desarrolla el aprendizaje escolar (Sancho y Alonso, 2012).

– **Sobre la Política TIC y la gestión escolar**

Las escuelas valoran que el Estado les provea de tecnología. En general opinan favorablemente respecto a los lineamientos de la política en cuanto a proporcionarles recursos para integrar las TIC al hacer escolar y la disponibilidad de cursos de formación entregados por Enlaces a través de su red de asistencia técnica, pero reconocen inconsistencias respecto a cómo se materializan las ayudas.

Comentarios sobre la imposibilidad de implementar el laboratorio de computación en la escuela 1, luego de más de siete meses desde el traslado del establecimiento a un edificio nuevo, nos da la señal de que el diseño de

este nuevo edificio no contemplaba la ubicación de estos recursos. Esa misma escuela pertenecía al programa varios años y contaba con sólo seis computadores, número que claramente no alcanzaba para desarrollar un adecuado uso pedagógico. La inconsistencia que trae consigo intentar reproducir prácticas pedagógicas sugeridas para ser implementadas bajo condiciones muy superiores de acceso tecnológico, se traduce en una serie de dificultades que invaden a la escuela y la desvían de su hacer central. Los lineamientos de la política no tienen a la vista esta inadecuación y demandan del profesorado una adhesión a sus fines sin advertir las dificultades que estos enfrentan, lo que queda ejemplificado en la siguiente reflexión docente:

“En los programas que nos manda el ministerio, se supone que tenemos que conectarnos a Internet. Y eso no es lógico, porque no tenemos el acceso a internet” (P21: Grupo de discusión profesores escuela 1. Párrafo 17).

Por otro lado, en las tres escuelas los actores educativos valoran los cursos recibidos a través de la red de asistencia técnica de ENLACES, pero varios relatos nos advierten de su inadecuación a las necesidades que los profesores manifiestan respecto de los procesos de integración de las TIC (Sancho, 2006; Alonso y otros, 2010). También reconocen que la falta de continuidad de estas iniciativas (escuela 1) lleva al profesorado a una desconexión y manejo desactualizado de las aplicaciones cercanas a su ámbito disciplinar.

Este tipo de dificultades son resueltas en las escuelas 2 y 3 que avanzan en adquirir infraestructura digital por su cuenta, habilitar más de un único espacio para su utilización y, en el caso de la escuela 3, considerar como responsabilidad institucional la formación permanente de los profesores para la integración pedagógica de las TIC, lo que pone de manifiesto el papel del liderazgo institucional en el desarrollo de estrategias adecuadas al contexto y en pos de la mejora permanente (De Pablos y Otros, 2010).

Otras dificultades relacionadas con el cómo se gestionan los recursos TIC internamente en cada escuela, las estrategias para mantener los equipos, la existencia de reglamentos para el uso de la sala de computación y la delimitación del rol del coordinador TIC a funciones de apoyo pedagógico (Alonso y otros, 2010; De Pablos y otros, 2010; Valverde y otros, 2010), aparecen como aspectos debilitados o fortalecidos en cada escuela en función del grado de penetración de estas tecnologías como elementos constitutivos del hacer diario de la escuela. Replicando su comportamiento a partir de estos tres estadios de introducción de las TIC en los que se encuentra cada una de las escuelas estudiadas.

7.6. RELACIÓN DEL DISCURSO DE LA POLÍTICA TIC Y EL ACCIONAR DE LA ESCUELA

Un aspecto interesante de introducir en este apartado es la constatación de que ambos discursos, el de la política educativa y el escolar, no se diferencian mucho con relación a las macroproposiciones que están en la base pero sí es posible diferenciar algunos énfasis que se circunscriben al contexto de acción en el cual son emitidos.

El énfasis de la política educativa en el acceso a estas tecnologías como una estrategia para una mejora de condiciones sociales y educativas (Guilleran, 2006) es absorbido por parte de los actores del ámbito escolar como una condición atribuible al aparato tecnológico en sí. Lo que se traduce en opiniones como:

“Yo trabajo con software educativo y todo ese tipo de cosas. Esto favorece mucho el aprendizaje de ellos” (P23: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 3).

“Por lo que ya se sabe es mucho más útil el computador para los niños visual y auditivamente” (P22: Grupo de discusión profesores escuela 3. Párrafo 14).

Bajo esta mirada, el centro en las estrategias pedagógicas y su adecuación a los objetivos escolares es trasladado hacia la condición única de acceder a estas tecnologías (Da Porta, 2008; Sancho, 2008; Alonso y otros, 2010). Como ejemplo podemos aludir a algunas de las narraciones de profesores y directivos de la escuela 1 que señalan la existencia de una iniciativa fallida que obligaba a los profesores a llevar a sus alumnos una vez a la semana al laboratorio de computación, cuya finalidad no es descrita ni menos trabajada en función de necesidades de aprendizaje. La escuela 2 también da cuenta de haber implementado una estrategia de uso de TIC para la mejora de sus resultados en una prueba nacional usando intensivamente algunos recursos informáticos, pero que tampoco se tradujo en un aumento significativo de puntajes como esperaban⁶⁴.

Sólo en la escuela 3, cuyo nivel de integración de las TIC es mucho mayor, presenciemos una discusión centrada en la adecuación de estas tecnologías a las necesidades específicas de cada especialidad e incluso una postura fundamentada respecto a los cuidados que se debe tener con su uso sin un fin educativo claro.

Si bien la acción se refuerza en el discurso, claramente un discurso centrado en el acceso como reflejo de una visión idealizada de la tecnología, se transforma en un objetivo en sí mismo que genera confusión y pérdida de los objetivos escolares (Hargreaves, 2003; Feenberg, 2006; Sancho, 2008; Herrera, 2009; Alonso y otros, 2010).

En otro sentido, el discurso y práctica de los profesores pesquisado en los grupos de discusión da cuenta claramente de una relación funcional de las TIC en torno a necesidades propias del rol mediador que ellos se autodefinen

⁶⁴ Ver cita P16: Entrevista 2009. Director Escuela 2. Párrafo 37 en página 185.

(Coll y otros, 2008; Boza y otros, 2010). Asistimos a comentarios que proponen un uso de estas tecnologías para reforzar la transmisión a través del uso de programas de presentación, pero también a la implementación de estrategias centradas en la búsqueda de información, desarrollo de habilidades comunicativas y expresión artística.

Nuevamente, el traspaso de la barrera de acceso a los recursos se constituye en un elemento diferenciador del tipo de actividades propuestas por la escuela 1 y las desarrolladas en las escuelas 2 y 3. La escuela con menos desarrollo tiende a proponer usos instrumentales básicos, mientras las otras dos avanzan a otra visión del posible apoyo didáctico que encuentran en estas tecnologías. En este sentido, observamos como la barrera de acceso (Ermert, 1999) todavía tiene un gran peso al momento de entregar referentes al profesorado respecto de cómo utilizar estas tecnologías.

La información de la que disponemos en los grupos de discusión carece de la profundidad necesaria para definir claramente las perspectivas pedagógicas que llevan a cada profesor a potenciar un tipo de uso u otro de estas tecnologías en el aula, pero claramente un mayor contacto a través del acceso a éstas y la participación en cursos de formación para su uso pedagógico (Pelgrum, 2001) se convierten en la oportunidad de visualizar estrategias específicas en las que pueden ser utilizadas.

Lo que está claro es que no podemos pedir al profesor que por sí mismo imagine posibles usos de estos medios sin un referente asociado a buenas prácticas (Valverde, 2002), si no tiene acceso a estos medios permanentemente o a experiencias de formación significativas que le den luces sobre sus potencialidades educativas. El acceso debe ser en condiciones adecuadas (Alonso y otros, 2010), la formación centrada en lo pedagógico (Sancho, 2008) y las estrategias con un pie en las condiciones reales del contexto educativo (Alonso y otros, 2010; Area, 2010).

Las evidencias del proceso de integración de estas tecnologías en las escuelas estudiadas, insinúan la necesidad de que la política educativa migre hacia una mirada más amplia y menos utópica (Da Porta, 2008) respecto de las expectativas de cambio y calidad educativa que ha puesto en sus manos. Sólo vislumbrando el alcance de los principios que la sustentan y bajo el desarrollo de estrategias articuladas para una implementación en las condiciones reales con que operan las escuelas, será posible que estas políticas realmente influyan en el “hacer” escolar y se consolide como un aporte a la mejora de las condiciones en que día adía los profesores intentan hacer innovación educativa.

CAPITULO 8 A MODO DE CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVA

En este capítulo se desarrollan algunas de las reflexiones que son parte de los resultados de esta investigación. Se retoman las principales ideas generadas especialmente en los capítulos 6 y 7 y se da respuesta a los desafíos propuestos en el curso de este camino de decisiones metodológicas.

A partir del análisis del discurso de la política educativa y de las escuelas estudiadas aparecen una serie de elementos comunes, disonancias y contradicciones entre lo diseñado y la experiencia escolar. Estos aspectos son tratados en los puntos 8.1 al 8.4.

También se lleva a cabo una valoración del cumplimiento de los objetivos de investigación y se reconstruye el proceso vivido desde una visión crítica. Se hace una reflexión respecto de las limitaciones y perspectivas de estudio que abre esta investigación. Los puntos 8.5 al 8.7 detallan esta evaluación y la visión general bajo la cual se cierra este proceso investigativo.

8.1. RESPECTO AL DISCURSO Y SUS CARACTERÍSTICAS

Una de las explicaciones genéricas que pueden ser parte de este análisis deja entrever las relaciones entre los discursos generados y el contexto político-social en el cuál emergen. El nivel de abstracción, coherencia, unidad y bases conceptuales del discurso identificado en los ámbitos que abarcó esta investigación pueden ser explicados cada uno con relación a su sentido dentro del mundo de relaciones sociales que se construyen en el sistema escolar chileno.

Por un lado, el mundo de la escuela reconstruido a partir de profesores y directivos genera un discurso que se nutre de la experiencia pedagógica, de la relación educativa en la acción, lo que define gran parte de sus características, el sentido práctico que lo dirige y también, explica su amplitud y diversidad al concentrar un número de actores diversos que construyen sus propias definiciones frente al quehacer educativo.

Por otro lado, el mundo de la política educativa está conformado documentos con fines diversos pero todos creados por quienes diseñan los lineamientos para ser concretados en la escuela y generan propuestas de acción coherentes con estos lineamientos, los que se muestran en sintonía debido a que son parte de la construcción discursiva de un mismo grupo humano.

Las escuelas están inmersas en contextos socio-culturales diversos, mientras la administración política responde incluso a una unidad ideológica en torno al tema que, más allá del gobierno de turno, parece ser parte de una concepción extendida por las distintas administraciones del mundo desde la cual la tecnología es asociada a procesos de innovación y calidad (Da Porta, 2008). La ilustración 7 es un resumen de algunas caracterizaciones generales del discurso analizado y de su organización en torno a algunos criterios

descriptivos que permiten visualizar las principales diferencias entre el discurso de la política educativa y el generado en el ámbito escolar.

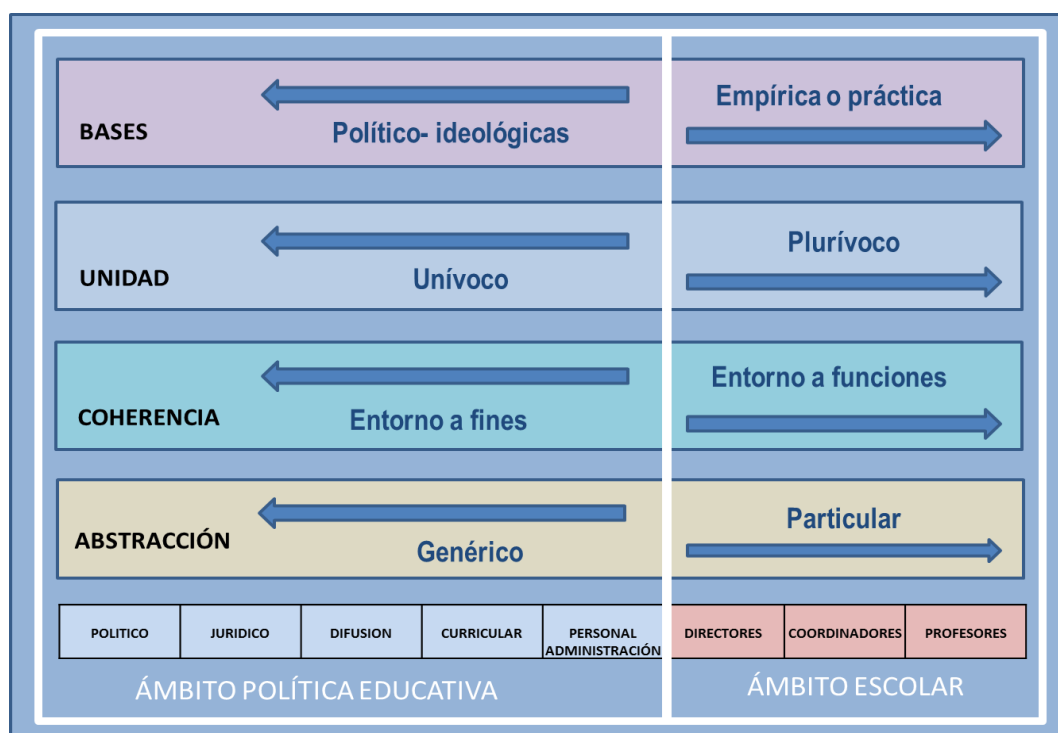


ILUSTRACIÓN 7. CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS TIC
(ELABORACIÓN PROPIA)

El discurso construido desde el ámbito de la política educativa tiene la característica de ser presentado como una serie de aseveraciones que justifican la integración de las TIC en el sistema escolar como herramientas al servicio de la innovación y el cambio de prácticas pedagógicas (Avirán, 2002; Da Porta, 2008). Hay una fuerte asociación entre dar acceso a esta tecnología con el acceso a unas “posibilidades” sociales y educativas que no son claramente declaradas. Esta asociación es inferida a partir de la reiteración de palabras que remarcan el sentido innovador de las TIC, su justificación a partir de los cambios sociales y la necesidad de acercar estas tecnologías a las nuevas generaciones. Es un discurso que penetra a través de frases que enfatizan estas relaciones (Aviram, 2002) a nivel de construcción política, de

los documentos de difusión, reglamentos jurídicos y también, en los lineamientos curriculares.

El discurso escolar es un discurso de la acción; se refiere en forma permanente a la experiencia. Lingüísticamente es mucho más informal debido a la situación comunicativa que lo generó (entrevistas y grupos de discusión). Temáticamente es más rico porque abarca elementos que varían de escuela en escuela y permite encontrar puntos de conexión y desconexión con la visión de la política educativa en los tres contextos escolares estudiados. Es un discurso con algunas disonancias que emergen de los contextos donde la integración de las TIC se ha potenciado más fuertemente.

Son construcciones muy centradas y coherentes a los contextos desde los cuales se generaron. Responden a una lógica de organización y cultura institucionalizada desde las prácticas y roles de cada grupo.

8.2. RELACION ENTRE EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL DISCURSO GENERADO EN LAS ESCUELAS

El discurso de las escuelas se nutre fuertemente de los mensajes que vinculan a las TIC con la “mejora del aprendizaje” generado por el discurso de la política educativa, se concentra también, en la justificación de su uso por los cambios en los jóvenes y niños que los han acercado a estas tecnologías en otros ámbitos de su vida y tiende, además, a la identificación del acceso como una acción educativa en sí misma. Las aseveraciones del mundo de la política TIC se reciben en la escuela en función de la experiencia con el uso de estas tecnologías que hayan vivenciado siendo menos literal en escuelas con una larga experiencia en la utilización de estas tecnologías. Es también en estas

escuelas donde el foco discursivo cambia y se centra en aspectos pedagógicos más que sociales o tecnológicos.

Los documentos analizados parte del ámbito “Política Educativa”, a excepción del correspondiente a los OFT para la Educación Básica y Media 2009, son un listado de enunciados para justificar la integración de las TIC en el sistema escolar a través de su vínculo con la calidad educativa, la innovación y las necesidades impuestas socialmente. Cuando se logra conversar sobre las experiencias con uso de tecnología, los personeros parte de la política educativa se explayan en por qué es bueno y necesario, y sólo en forma furtiva, dejan emerger situaciones en las cuales comienza a tener peso una serie de elementos educativos que no se presentan como parte del discurso difundido; las actitudes del profesorado, la gestión escolar y las dotaciones de infraestructura parecen no ser tan adecuadas o eficientes frente a las necesidades y expectativas que se generan en el sistema escolar frente a esta integración.

Profesores, directores y coordinadores TIC de las escuelas enfrentan una serie de dificultades al momento de tratar con estas tecnologías que no son advertidas por la administración educativa. Nos encontramos con diversas situaciones como la ocurrida en los espacios donde estas tecnologías están penetrando recientemente, en las que el acceso a equipos para su exploración y el diseño de actividades por parte de los profesores, no necesariamente está considerado, ya sea por la escasez de computadores o por las estrategias de gestión internas de la escuela, dejando al profesorado al margen en los procesos de apropiación y olvidando que es éste el llamado a implementar su uso educativo. También en estos casos se advierte cómo la necesidad de formar a los profesores ha quedado relegada y nos encontramos con docentes que aún presentan una resistencia a su utilización debido a la lejanía con estos aparatos y su lógica, brecha que aumenta cuando generacionalmente están, además, más lejos de su penetración social.

El discurso penetra los espacios educativos y parece constituir una lógica inquebrantable. Todas las escuelas hicieron alusión a las supuestas dificultades de los profesores mayores para acercarse a la tecnología pero ninguna se refiere a estrategias desarrolladas con el fin de romper esta barrera. Se da por entendido, es así, es una realidad.

El discurso difundido choca con el hacer de la escuela. Su lógica de acceso incita a suponer que la presencia de estas tecnologías en la escuela generará cambios educativos. No es menor que en dos de las tres escuelas estudiadas se haya implementado en algún momento la política interna de llevar obligatoriamente a los alumnos al laboratorio de computación. Esta medida que exige a los profesores el uso de los equipos sin una finalidad pedagógica clara, evidencia la relación ilusoria entre el contacto con los aparatos y la supuesta mejora del aprendizaje. Mejora que por supuesto no llega y que trae la desilusión completa frente a estos aparatos y que lleva consigo, en algunos casos, el relegamiento del laboratorio de computación para ocasiones muy especiales o simplemente para la entretención de los alumnos. Bajo esta lógica la discusión de la utilidad pedagógica no logra acercarse al análisis de los métodos y técnicas utilizadas y menos a su pertinencia como recurso didáctico.

En ese sentido, esta investigación reitera lo ya observado por Sancho y Alonso (2012), Alonso y otros (2010), Sancho y otros (2007) y Valverde y otros (2010), que señalan a este discurso como un distorsionante del hacer educativo escolar. Tal vez gran parte de lo discutido en el punto 7.6 agrega antecedentes para indicar que las escuelas requieren de una experiencia práctica significativa en este tema antes de generar un discurso propio que les permita desmitificar los supuestos que se han difundido sobre las TIC y su aporte educativo. Para una comprensión de esta relación la ilustración 8 visualiza cómo la experiencia práctica en la integración pedagógica de las TIC, permite a las escuelas contar con un visor desde el que se reconceptualiza el

discurso de carácter tecnocrático, independientemente de su difusión a nivel cultural e institucional.

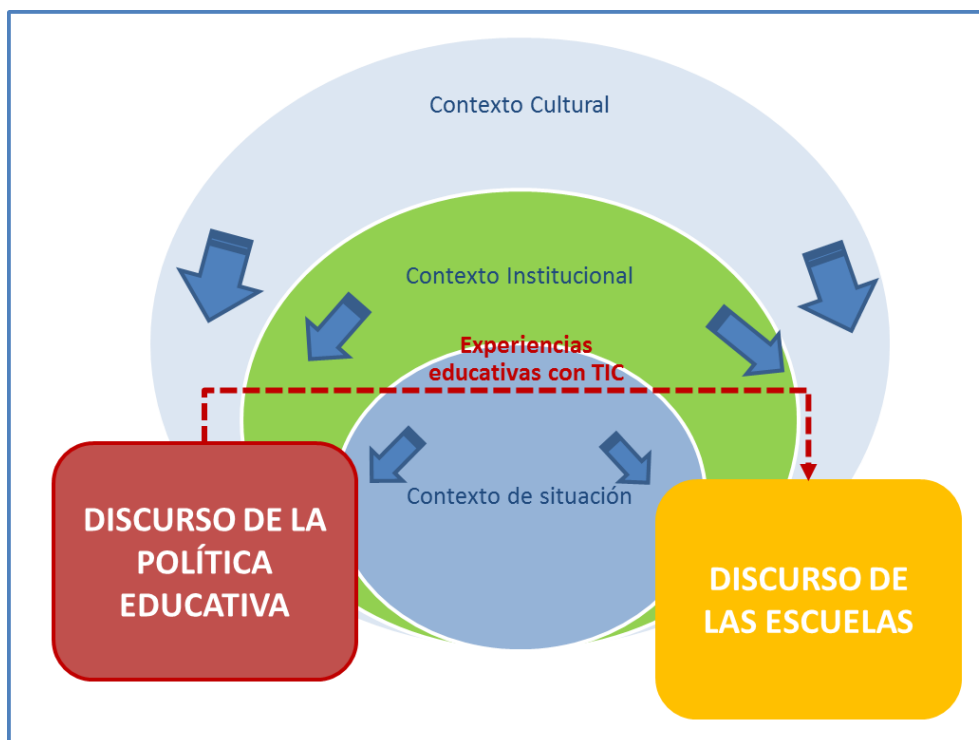


ILUSTRACIÓN 8 . LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON TIC Y LA REINTERPRETACIÓN DEL DISCURSO DIFUNDIDO (ELABORACIÓN PROPIA)

Las escuelas, con una experiencia mejor guiada, cuyo nivel de integración de tecnología en los procesos educativos le ha permitido sobrellevar las barreras de acceso y formación inicial, generan un cúmulo de experiencias que permite a los profesores reconceptualizar el papel y aporte de éstas. Llegado a este punto podemos decir que las creencias se refuerzan o derriban frente a su materialización en el hacer. En este sentido, la creencia de que estas tecnologías son una herramienta al servicio del aprendizaje por el sólo hecho de utilizarlas en los espacios educativos es reemplazada por la experiencia con fines educativos diversos en función de necesidades diversas. El fin y su servicio para con él, pasan a ser las que valoran su utilidad en la práctica educativa.

Desde la perspectiva de Freenberg (2006) la lógica tecnócrata que supone una traslación automática de los efectos benéficos de la tecnología en un contexto, como puede ser considerado el industrial y comercial, a otro como lo es en este caso el contexto educativo, no deja de ser más que una ilusión en la cual se separan los fines de los medios tecnológicos, suponiendo la asepsia de éstos y olvidando el para qué y por qué fueron creados. Desde su visión, se requiere de una larga experiencia y análisis de funcionamiento de estas tecnologías con unos nuevos fines, para lograr su adaptación a este nuevo medio, proceso no exento de tensiones. En el caso de su inclusión como parte de una política educativa, debemos agregar también, la capacidad de visión y la voluntad de querer ver la necesidad de esta adaptación por parte de los tomadores de decisiones. En este sentido, algunas de las experiencias expuestas pueden ser transformadas en evidencia de los caminos posibles de recorrer y de evitar.

8.3. LOS DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA ESCUELA PARA INTEGRAR LAS TIC

Gran parte de lo diseminado sobre la innovación que involucra a las TIC en el discurso de la política educativa deja de lado las constantes adaptaciones y dificultades que las escuelas deben enfrentar en su interés por hacer esta integración.

Las tres escuelas estudiadas vivenciaron la llegada de estas tecnologías desde sus lógicas internas y contextuales, con más o menos recursos de gestión institucionales, pero todas debieron comenzar la tarea de reorganizar aspectos del funcionamiento escolar, conceder espacios, destinar recursos

financieros, horas de profesores y de otros funcionarios para dedicarlos a la administración de estas tecnologías.

El proceso que cada una vive está marcado por los fines de las mismas. Y lo que en algunas fue resentido como un problema, otra lo captó como una oportunidad para suplir deficiencias antes ya detectadas. Es el caso de la escuela 3 que ve en estas tecnologías una oportunidad de actualizar la enseñanza de las especialidades técnico-profesionales que imparte, y que transforma este fin en el sentido principal de su incorporación transversal en la escuela.

Las tres identifican la integración de estas tecnologías como una exigencia. Entienden que se deba integrar su uso en el ámbito educativo por una extensión de la “modernidad” más que por su valor pedagógico. Las escuelas se organizan bajo distintas modalidades para gestionar los recursos, pero en todas, se implementan iniciativas que buscan la intensificación de su uso educativo. Con distintos énfasis cada una ha generado políticas internas, pero en todas la falta de tiempo parece ser un serio impedimento a la ampliación de estas prácticas.

Este desafío o exigencia se suma a la carga de trabajo de los profesores. En parte la resistencia a su utilización parece también ser entendida por éstos como una resistencia a la constante pérdida de condiciones laborales que se deja entrever en algunas de sus expresiones. Sumando, además, la falta de equipos destinados al uso exclusivo de los profesores, poco acceso a cursos de formación, el no acceso a experiencia de buenas prácticas que orienten sobre sus potencialidades educativas y las carencias en la gestión institucional interna de estos recursos, se convierte en una tarea compleja para el profesorado.

La política educativa omite el ámbito del hacer. Desde el contenido temático y las expresiones, se focaliza en principios. El hacer queda relegado a la escuela y las posibles intenciones pedagógicas. No hay ejemplos, no hay experiencias

que discutir, la escuela se debe adaptar para cumplir con los principios generales que la rigen y justifican su accionar. El conocimiento pedagógico choca con esta lógica, ya que tiene un componente fuertemente centrado en la experiencia (Perrenoud, 2001), es por lo mismo que el profesorado requiere primero construir experiencia con el uso de estas tecnologías antes de generar un discurso pedagógico de las mismas.

La nebulosa de condiciones que envuelve a la escuela no es visibilizada por la política educativa. La organización interna para generar condiciones adecuadas no está normada ni abordada desde el discurso. Bajo el mandato tras la macroproposición “los profesores deben integrar las TIC a sus prácticas pedagógicas” se imponen unas prácticas inespecíficas, sin parámetros ni ejemplos que llevan a la consolidación de una imagen poco nítida de lo requerido como nuevo rol docente. Cada escuela entiende esta solicitud en función de sus propias lógicas y lo que considera internamente como una buena práctica. Ocupar el programa Word para hacer las pruebas más legibles o hacer Webquest para mejorar la ortografía, ¿son estas actividades ejemplo de la integración intencionada desde la política educativa? Más bien representan interpretaciones diversas que se materializan bajo condiciones diversas en contextos diversos: es decir, responden a la improvisación e interpretación de cada escuela.

8.4. EL ACCESO COMO CABALLO DE BATALLA DE LA POLÍTICA

El concepto de considerar a las TIC como una posibilidad de acceso a condiciones de mejora social es un punto que tiene una doble interpretación en el discurso de la política educativa chilena.

Por una parte, es un lema que aparece fuertemente en el microdiscurso político como una estrategia para acercar a la población a la modernidad y también, de ampliación de su ciudadanía en estos nuevos espacios. Se considera una acción reparadora el darles acceso a estas tecnologías para mejorar las condiciones de desigualdad de la que adolece la sociedad chilena. Dar acceso a las TIC es potenciar su participación como ciudadanos del siglo XXI independiente de las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve. Es por ello que se hace alusión a la brecha digital y la necesidad de aminorarla a través de estrategias de acceso a cursos, a recursos y servicios como la Internet. Esta perspectiva es sólo parte del discurso de la política educativa, el sistema escolar no lo recoge. Lo que nos lleva a extrapolar una lejanía respecto a sus fines.

Refuerza el sentido político su justificación a partir de los cambios sociales y el papel que las TIC han tenido en ello, lo que se traduce en su permeabilidad a todos los documentos analizados como parte de la política educativa, inclusive está presente en los instrumentos curriculares cuya finalidad es orientar la práctica educativa.

El sentido de esta visión en un país que aún no recobra la participación ciudadana desmembrada en los tiempos de dictadura militar, es una mitificación de consecuencias aún más complejas que las visualizadas en el ámbito educativo. Deja traslucir el nivel de seducción que tiene esta lógica desfuncionalista (Freenberg, 2006), al punto de conferirle unos atributos a la tecnología que son parte de las condiciones ciudadanas que el propio Estado chileno debiese resguardar a través de sus fines y funciones.

En una segunda vertiente, como otro ejemplo de esta distorsión, el lema del acceso se difunde como una condición de calidad educativa en el contexto escolar. Al respecto ya analizamos en distintos puntos las consecuencias que esta asociación genera en el accionar de las escuelas, pero en este espacio parece relevante atender a las formas en que ocurre esta traslación en el contexto educativo.

La filtración de este supuesto al mundo de la escuela denota, nuevamente, la fuerza de la lógica tecnócrata que se impone en muchos ámbitos de nuestra sociedad. Pero en elementos concretos, nos señala cómo la simplificación que se esconde detrás de estas relaciones se convierte en una complejización de los procesos que debe llevar a cabo la escuela. Lo que parece simple, al no contemplar lo complejo, termina siendo poco funcional a los nuevos fines y se transforma en una carga o en un hacer por hacer que no contribuye a la mejora de la calidad como lo pretende. Dando un paso más allá uno podría inferir que el discurso tecnócrata responde a una lógica tecnócrata que ha permeado el Estado y lo ha llevado chileno y lo ha alejado de la experiencia educativa y ciudadana.

La ilustración 9 muestra cómo desde el discurso de la política educativa se difunden estas dos interpretaciones respecto al acceso y su influencia en el discurso escolar.



ILUSTRACIÓN 9. EL ACCESO EN EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. (ELABORACIÓN PROPIA)

8.5. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación nace bajo la intuición de que en Chile se ha desarrollado una política de incorporación de las TIC al sistema escolar fuertemente marcada por una concepción tecnócrata (Aviram, 2002). Este enfoque la ha llevado a tener un énfasis centrado en la dotación de recursos informáticos a las escuelas más que a asegurar su utilización pedagógica. La intención principal en esta investigación fue la de confirmar si desde el discurso se lograba evidenciar este énfasis y constatar las posibles consecuencias que esta mirada tiene en el mundo escolar.

Para esta indagación se formularon los siguientes dos objetivos:

Explorar, desde los actores del proceso educativo, las creencias, supuestos y valoraciones que han desarrollado sobre las TIC, la educación y las estrategias de implementación de la política en informática educativa chilena, particularmente en el período 2004 a 2009.

Reconstruir y comparar el discurso que sobre estos temas han desarrollado las escuelas estudiadas y la administración de la Política Educativa Chilena a través del programa Enlaces.

Como análisis fundamental al terminar este proceso investigativo se confirma que fue posible materializar estos dos propósitos.

En el caso del primer objetivo éste fue abordado desde la cercanía a los dos contextos estudiados y a la voluntad de muchas personas que voluntariamente accedieron a participar en esta investigación. La etapa de reconstrucción de las vivencias de los equipos de profesores, directos, coordinadores TIC de las escuelas y los funcionarios del programa Enlaces, fue una experiencia rica y esencial para entender las distintas aristas del problema en estudio.

La selección de informantes clave y los contextos escolares que fueron constitutivos de esta construcción, es una de las decisiones investigativas clave que permitió acceder a gran parte de la información necesaria para esta tarea. En ese mismo sentido, creo que no hubiese sido posible generar espacios de reflexión en confianza, tanto con los profesores como con los entrevistados del programa ENLACES, sin la cercanía y conocimiento profundo de esos espacios producto de la trayectoria profesional e historia como profesora de aula de la investigadora. Esta condición de entrada permitió adecuar el lenguaje y la mediación necesaria en las entrevistas y grupos de discusión realizados.

Los directores, coordinadores, profesores y funcionarios de la administración hablaron de sus valoraciones y narraron su accionar con relación a las TIC en el sistema escolar. A partir de la construcción discursiva en los espacios de reflexión creados se desprendieron sus representaciones en torno a las TIC, la educación, el rol de la escuela, la docencia y el hacer de la política educativa. Los participantes se abrieron a compartir sus experiencias y a detenerse a reflexionar sobre lo que normalmente hacen, las expectativas que se han generado y las frustraciones que han debido sobrellevar en su intento de integrar las TIC en las prácticas educativas. Varios de ellos valoraron fuertemente el que esta investigación les hubiese llevado a sus escuelas esta discusión y permitirles exponer sus puntos de vista. Desde esta perspectiva, se observa el que este proceso investigativo se haya convertido para ellos en un espacio de reflexión posible de ser ampliado en otras instancias de su hacer profesional.

Con relación al segundo objetivo, la reconstrucción discursiva supuso un esfuerzo muy grande por comprender las distintas perspectivas desde las que podía abordar un análisis de este tipo y a valorar el papel de la comunicación en la construcción social de la realidad.

Los esfuerzos por reconstruir el discurso de la política educativa llevaron a la selección de documentos y al contacto con algunos informantes clave, pero

especialmente supuso seleccionar fuentes de información de distinto tipo que permitieran hacer esta reconstrucción de la forma más amplia posible. Bajo esta misma concepción, para el contexto escolar fue necesario encontrar una diversidad posible de miradas que ampliara este discurso a un ámbito posible de estudiar en una investigación doctoral, con las limitaciones y posibilidades que presenta. Encontrar estas escuelas, lograr su participación y generar los espacios reflexivos tuvo este sentido.

Al reconstruir y comparar el discurso de las escuelas estudiadas y la política educativa fue posible dar algunas luces sobre cómo actúan los discursos en un contexto determinado y su influencia en la generación de acciones sociales. La construcción discursiva de la política educativa evidenció unos focos y supuestos determinados que no se atienden en profundidad continuamente. El poder de penetración de este discurso en las escuelas es fuerte, sólo la mediación de la experiencia puede convertirse en un recurso de cambio y replanteamiento de los principios ya difundidos. Reconstruir ambos significó poner en evidencia estas contradicciones internas a través de métodos que visibilizaron su estructura y contenido.

Las limitaciones de las que adolece la investigación son posibles de observar en los niveles de diseño de la investigación, con relación a la amplitud de la misma, y respecto de la dificultad metodológica tras el proceso de análisis. Por una parte, al emprender esta tarea bajo la presión de hacer una necesaria selección de documentos y escenarios educativos que fuesen abarcables en el proceso que constituye una tesis doctoral. En esta selección se perdió la posibilidad de acceder a otras evidencias documentales y experiencias pedagógicas que reflejaran la diferenciación geográfico-cultural posible de encontrar en el sistema escolar chileno. No se analizaron programas curriculares específicos ni materiales didácticos promovidos o desarrollados por el ministerio de educación, de manera que no fue posible conocer en detalle lineamientos puntuales para los distintos niveles y subsectores. Las tres experiencias educativas estudiadas corresponden a la región

metropolitana que por su cercanía al centro de la administración política, seguramente accede a condiciones que no son posibles de replicar en las regiones apartadas o zonas rurales del país. Por otro lado, la limitada experiencia en procesos de análisis de datos, llevó a un largo escrutinio respecto de los temas importantes de abarcar, los procesos de selección y acotamiento analítico a los fines investigativos. Esta dificultad metodológica, más que una limitación investigativa se convirtió en el principal punto de estanco o cuello de botella que vivió esta investigación.

La constatación de que el sistema escolar vive una constante tensión entre el discurso del diseño político y el discurso de la experiencia educativa, abre varias posibles líneas de profundización de esta investigación como: el observar la convivencia de distintos discursos que se nutren y se reconfiguran en el hacer de la escuela; o el papel de la gestión interna y liderazgo de las instituciones educativas en la configuración de los discursos pedagógicos en el sistema escolar.

La escuela se debate entre los grandes principios de acceso a los recursos TIC y las condiciones contextuales en la que deben estar disponibles para su uso educativo. Un aporte de esta investigación es visibilizar esta tensión y las dificultades que genera, aspectos que han sido fuertemente omitidos por la política educativa chilena.

8.6. EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y SU APORTE A LOS OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Una de las interrogantes planteadas en el curso de esta investigación fue desde qué perspectiva y bajo qué procedimientos era más adecuado abordar la reconstrucción discursiva que era el centro de este trabajo.

Para una persona que no tiene una formación profunda en temas lingüísticos el valor del análisis del discurso no es muy visible, y puede que sea frecuentemente asimilado al análisis de contenido cualitativo (Ruiz Olabuénaga, 2003). Pero al abordar un problema que implicaba el análisis de un discurso público y, además político, la búsqueda se agotó a una serie de perspectivas que ponían en el centro “la cognición social” (Van Dijk, 1980/2007; 2003b) y el papel del discurso en esta construcción de realidad (Berger y Luckmann, 1968/2006). Bajo esta teoría la estructura y no sólo el contenido son relevantes como estrategias para la difusión del discurso y su penetración en distintos espacios sociales.

Es posible que tangencialmente visibilicemos esta relación en nuestra vida diaria al analizar críticamente lo que los medios de difusión nos muestran en torno a una noticia o nos llame la atención de algún eslogan publicitario, pero no es parte del bagaje común de procedimientos y métodos de análisis utilizados en educación.

La estrategia de análisis bajo la perspectiva de Van Dijk, permite reducir los documentos a una serie de afirmaciones o macroproposiciones (Van Dijk, 1980/2007) que podían ser observadas en distintas situaciones comunicativas. Esta estructuración permitió ver cómo en los dos contextos, en situaciones comunicativas distintas, bajo estructuras lingüísticas distintas y en entornos culturales particulares, se reproducían representaciones y

afirmaciones que estaban tras los discursos contruidos. Al parecer, para una situación en la que interactúan dos o más grupos en estudio, es un método que puede servir para la comparación y rastreo discursivo (Ruiz, 2009).

También se valora el aporte que este tipo de análisis que permite ampliar los alcances de un análisis de contenido tradicional pueda aportar en el estudio de problemas educativos donde el lenguaje se convierte en el medio bajo el cual se establece cualquier relación de aprendizaje. La extensión de este tipo de estudios a la comprensión de los mensajes emitidos y las reinterpretaciones de los actores educativos en sus ámbitos de acción es una oportunidad que, particularmente en esta investigación, se abre como un nuevo e interesante espacio de indagación.

8.7. EL EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN DE UNA TESIS DOCTORAL

Como parte de la reflexión a integrar en estas conclusiones se hace necesario analizar parte de la experiencia vivida en el proceso de construcción de esta investigación, haciendo el ejercicio de observar aquellas decisiones fundamentales que le dieron cuerpo y posibilitaron llevarla a término.

En primer lugar se remarca la importancia de lograr identificar y plantear un problema con el cual estaba relacionada desde mi quehacer profesional y me permitía identificar aspectos a profundizar. Este no fue un tema azaroso o de mera curiosidad intelectual, el tema de las TIC y su inclusión en el sistema escolar chileno era el centro desde que se articuló el quehacer de la investigadora durante cuatro años en el programa ENLACES y desde

entonces, tiene la relevancia de presentarse como un desafío constante. Seguir todo el proceso y esfuerzo tras el desarrollo de una tesis doctoral sin esta vinculación habría sido muy difícil de abordar.

Esta cercanía con la temática fue fundamental al momento de decantar en una propuesta de investigación original y con bases en la realidad circundante, asequible y factible de un alto nivel de profundización y particularización de su alcance. El manejo del lenguaje, de los principales conceptos y el involucramiento subjetivo para con el tema se convirtieron en una posibilidad de la cual se nutrió fuertemente este trabajo.

Un segundo aspecto en el que esta cercanía fue un puntal importante, fue en desarrollo de un diseño de investigación que permitiera hacer emerger aspectos poco analizados en otras investigaciones realizadas en el contexto chileno sobre las TIC en el ámbito educativo. Por otro lado, el convencimiento de que son los sujetos quienes desde su experiencia pueden acercarnos a una comprensión más profunda de la realidad, el cual se ha solidificado fuertemente bajo la experiencia de los cursos del doctorado y las orientaciones de la directora de tesis, son bases desde la que se desprendieron posteriormente el resto de las decisiones que configuraron la particularidad de esta investigación.

El enfoque construccionista como paradigma para abordar la realidad educativa se constituyó en un corolario de la complejidad que esta realidad representa. Dentro de esta mirada, elegir un enfoque investigativo fue dándose naturalmente a partir de las características del problema que se configuró en esta tesis. Las dificultades fueron las de la falta de oficio investigativo y que en general se refieren a suponer que las puertas de los establecimientos se abrirán de par en par a esperar que alguien quiera ir a estudiarlos, o el planificar tiempos poco reales para desarrollar análisis y comprensiones mucho más complejas de lo que uno imagina. También la

dificultad de no tener un hábito de escritura permanente, tuvo en el suspenso la materialización de este informe de investigación en un espacio de tiempo mayor al esperado.

Como última reflexión es necesario hacer alusión al crecimiento personal que implica desarrollar un trabajo bajo la perspectiva constructora, en el sentido de ampliación de realidad que se produce al entrar en contacto reflexivo con los otros y sus construcciones subjetivas. Mirar un documento tratando de comprender los principios que lo rigen es un ejercicio intelectual de comprensión crítica muy profundo que cambia la perspectiva de realidad y la convierte en un completo entramado de construcciones, visiones e interpretaciones que son posibles de ser develados.

Más profunda aún es la experiencia de participar en la observación y mediación en los espacios educativos necesaria para conocer el hacer de los profesores, tratar de entender desde dónde han construido su experiencia y acompañarlos en reflexiones que no habían verbalizado anteriormente. La riqueza de una experiencia de este tipo difícilmente es vertida en los manuales de investigación. Llegar a las alegrías, temores y cuestionamientos que las personas experimentan en su labor educativa, sentir su involucramiento para con los alumnos y la tarea educativa y acoger estas vivencias, es un ejercicio de crecimiento como humano, no sólo en la comprensión social. Después de una experiencia como la desarrollada en estos cuatro años no se mira a la escuela de la misma forma que antes: parte de su alma permanece conectada a ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (1999). Análisis Semiótico del Discurso. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, C., Casablanco, S., Domingo, L. y otros (2010). De las propuestas de la administración a las prácticas de aula. [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto, 53-76. Revisado el 10 de octubre de 2011 disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_03.pdf.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Anolli, L. y Quetglas, P. (2012). *Iniciación a la psicología de la comunicación*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Arancibia, M., Soto, C. P. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar [Versión electrónica]. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, Nº1, 23-51. Revisado el 22 de enero de 2011 disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art01.pdf>.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*, v. 11, n. 1, 3-25. Revisado el 07/Mayo/2007 disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En Sancho, J. M. C. (Ed.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 199-231). Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto 2010, 77-97. Revisado el 10 de octubre de 2011 disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf.
- Aviram, R. (2002). *¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC?* Documento presentado en II Congreso de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía. Una revisión crítica. Revisado el 10 de Diciembre de 2010, disponible en <http://www.cite.com.mx/documentos/antologia/iia.pdf>.

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. Santiago: Ril Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968/2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J. y otros (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula. [Versión electrónica]. *Revista Educação & Sociedade*, 26, n. 92, 859-888. Revisado el 30/Abril/2007 disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004,). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial [Versión electrónica]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 21. Revisado el 22 de marzo de 2008 disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Boza, A., Tirado, R. y Guzmán-Franco, M. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces [Versión electrónica]. *RELIEVE*, v 16, n. 1, 1-24. Revisado el 16 de enero de 2011 disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.pdf.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical Time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 51-73.
- C5 UChile. (2008). *Estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas con Uso de TICs al Interior del Aula*. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en http://intranet.redenlaces.cl/index.php?id=11413&no_cache=1&bus=Estudio%20sobre%20buenas%20pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20con%20uso%20de%20TICs%20al%20interior%20del%20aula.%20Enlaces.
- Cabero, J. (2004). *Formación del Profesorado en TIC*. Documento presentado en II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Revisado en junio de 2007, disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/jaen/Cabero.pdf>.
- Cabrera, D. (2004). La matriz imaginaria de las nuevas tecnologías [Versión electrónica]. *COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD*, XVII, núm 1, 2004, 9-45. Revisado el 10 enero de 2011, disponible en <http://unav.es/fcom/comunicacionsociedad/documentos/pdf/20090630090439.pdf>.

- Colás, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, Nº 1, 121-147. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72870/1/VARIABLES_DOCENTES_Y_DE_CENTRO_QUE_GENER.pdf.
- Coll, C., Mauri, M. T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 Nº 1. Revisado el 20 octubre de 2011, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000100001&script=sci_arttext&tlng=en.
- Condor, S. y Antaki, C. (2003). Cognición social y discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 453-487). Barcelona: Gedisa.
- Cortés, L. y Camacho, M. M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Da Porta, E. (2008). *El lugar imaginario de las TIC en el discurso educativo. Estrategias y problemáticas*. Documento presentado en 10º Congreso REDCOM. Revisado el 05 de Febrero de 2010, disponible en <http://www.ucasal.net/novedades/archivos/redcom-ponencia/Ejes23y4/Eje4/Mesa4-3/EvaDaPorta PN .pdf>.
- De Pablos, J., Colás, P. y Villarciervo, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza [Versión electrónica]. *De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, Nº1, 180-202. Revisado el 22 de enero de 2011. disponible en http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5842/5868.
- De Saint Pierre, D. (2010). Enlaces al futuro: la política de informática educativa en los próximos años En Bilbao, A. y Salinas, Á. (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces*. Santiago: Enlaces- LOM.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I. y otros (1999). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

- DESUC. (2003). *Resumen Ejecutivo estudio "Uso de Recursos Informáticos por parte de los docentes"*. Revisado el 25/Mayo/2010, disponible en http://intranet.redenlaces.cl/index.php?id=11414&no_cache=1&uid=2165&org=11413.
- Donoso, G. (2010). Enlaces en el sistema escolar chileno: evolución de sus cifras. En Bilbao, A. y Salinas, Á. (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces*. Santiago: Enlaces-LOM.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características Generales de la Metodología Cualitativa. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration [Versión electrónica]. *Educational Technology Research and Development*, Volume 47, Number 4, 47-61. Revisado el 10 de diciembre de 2010, disponible en <http://www.springerlink.com/content/c208142h3447u613/fulltext.pdf>.
- Ertmer, P. A. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect [Versión electrónica]. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 255-284. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en http://zellerandassociates.com/nl533rdg/16JRTE_Sprng2010_Ertmer_MembersOnly.pdf.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-201). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. [Versión electrónica]. *Discurso & Sociedad*, 2(1) 170-185. Revisado el 10 de enero de 2011, disponible en <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2003). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-441). Barcelona: Gedisa.

- Feenberg, A. (2006). *Del esencialismo al constructivismo: la filosofía de la tecnología en la encrucijada*. Revisado el 10 de agosto de 2012, disponible en <http://www.sfu.ca/~andrewf/U2%20Feenberg.pdf>.
- Feenberg, A. (2009). *Diez Paradojas de la Tecnología*. Documento presentado en Cátedra de Informática y Relaciones sociales. UBA., disponible en http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Spain_Ten_Paradoxes_of_Technology.pdf.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso* Barcelona: Tusquets Editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gill, A. y Whedbee, K. (2003). Retórica. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 233-270). Barcelona: Gedisa.
- González, T. y Rodríguez, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos [Versión electrónica]. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 11, nº 1, 262-282. Revisado el 10 de enero de 2011, disponible en http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6222/6299.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2003). Cognición. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 417-452). Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Guilleran, A. (2006). Prácticas innovadoras en escuelas europeas. En Sancho, J. M. (Ed.), *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
- Gutiérrez, A. (2002). El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicancias educativas [Versión electrónica]. *Comunicar*, 18, 90-95. Revisado el 20 de octubre de 2011, disponible en <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar18.pdf#page=89>.

- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto de 2010. Revisado el 10 de Febrero de 2011, disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera, M. d. C. (2009). Las paradojas de la sociedad del conocimiento: las TIC y el profesorado [Versión electrónica]. *Enseñanza y Teaching*, 27, 1, 133-155. Revisado el 10 enero de 2011, disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/6587/7153.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En Iñiguez, L. (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-43). Barcelona: Editorial UOC.
- INE Chile. (2010). *COMPENDIO ESTADÍSTICO 2010*. Revisado el 10 de enero de 2011, disponible en http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/pdf/2010/1.2estdemograficas.pdf.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jackson, S. W. a. K. (2008). Educational Constructionisms En Gubrium, J. y Holstein, J. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 107-128). New York - London: The Guilford Press.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-99). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Jara, I. (2010). Políticas de Informática Educativa para las escuelas. Elementos clave para su diseño. En Bilbao, A. y Salinas, Á. (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces*. Santiago: Enlaces- LOM.
- Landau, M. (2008). Los docentes en los discursos sobre la alfabetización digital [Versión electrónica]. *Razón y Palabra*, 63. Revisado el 05 de

- Febrero de 2010, disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/mlandau.html>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. En Sandín, M. P. (Ed.), *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Losada, J. y López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson Editores.
- MacClintock, R. (2000). Prácticas pedagógicas emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 74-76.
- Marqués, P. (2008). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Revisado el 15 de noviembre de 2011, disponible en <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
- Menéndez, S. M. (2009). Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia [Versión electrónica]. *Universidad de Buenos Aires- CONICET*. Revisado en febrero de 2011, disponible en <http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/actas2009/panelistas/Menendez,%20Salvio%20Martin.pdf>.
- Meyer, E. J. M., Garrido. (2006). *Flexirob. Aprendizaje reflexivo colaborativo de la física*. Documento presentado en Segundo Seminario Nacional de Proyectos de Innovación en Informática Educativa ENLACES.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- MINECOM Chile. (2006). *Capacidades Nacionales para utilización de las TIC en el Campo Educativo. Reporte de proyectos de informática educativa y recursos digitales para la educación*. Revisado el 10 de noviembre de 2011, disponible en http://www.economia.cl/1540/articles-187095_recurso_1.pdf.
- MINEDUC Chile. (2010). *Tabla de Matrícula Año 2010*. Revisado el 15 de marzo de 2011, disponible en http://ded.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos.

- Montegrando, Y. (2012). Revisado el 15 de agosto de 2012, disponible en <http://yaninita30.blogspot.com/2012/06/titulo-y-ahora-que-hacemos-con-las-tic.html>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- Muchielli, A. (2000). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Síntesis.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 192-223). Madrid: Síntesis.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Nikander, P. (2008). Constructionism and Discourse Analysis En Gubrium, J. y Holstein, J. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 413-428). New York - London: The Guilford Press.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Padilla, J. E. y Páez, C. (2008). Creencias de los docentes acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación [Versión electrónica]. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 N°2, 45-57. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en <http://www.umng.edu.co/www/resources/ArticuloV2No2DrPadilla.pdf>.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment [Versión electrónica]. *Computers & Education*, 37 (2001) 163-178. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5_pelgrum.pdf.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (Vol. I. Métodos). Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Potter, J. y Hepburn, A. (2008). Discursive Constructionism. En Holstein, J. y Gubrium, J. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 275-294). New York - London: The Guilford Press.
- Rodríguez, G. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Román, J. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto [Versión electrónica]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8. Nº 2, art. 12. Revisado el 25 de Julio de 2012, disponible en http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/espacio_virtual/metaforas.pdf.
- Román, M. y otros. (2004). *Evaluación de impacto del Programa Enlaces*. Santiago: CIDE.
- Romero, R. (2008). *Autobiografía profesional*. Barcelona: UB.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas [Versión electrónica]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), art. 26. Revisado el 10 de marzo de 2011, disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2777>.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, T., Forrest, L., Pu, M. y otros (2003). Semántica del discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 107-170). Barcelona: Gedisa.
- Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria [Versión electrónica]. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1. Revisado el 15 de octubre de 2011, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78011256001>.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista Educación Monográfico sobre investigación educativa* 312, 81-110.
- Sancho, J. M. (2006). De Tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. En Sancho, J. M. (Ed.), *Tecnologías para*

transformar la educación (pp. 15-49). Madrid: Akal/Universidad de Andalucía.

Sancho, J. M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de un vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30.

Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? [Versión electrónica]. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 13-32. Revisado el 10 de enero de 2011, disponible en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/90931/87711>.

Sancho, J. M. y Alonso, C. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y lastecnologías de la información y comunicación*. Barcelona: Octaedro.

Sancho, J. M., Creus, A., Hermosilla, P. y otros (2007). Historias vividas del profesorado en el mundo digital [Versión electrónica]. *Praxis Educativa (Arg)*, N°11, 10-30. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1531/153112899002.pdf>.

Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A. y otros (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa [Versión electrónica]. *Praxis Educativa (Arg)*, núm. 12, 2008, 10-22. Revisado el 10 de enero de 2011, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1531/153112902002.pdf>.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Schutz, A. (1972). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Sigalés, C., Mominó, J. y Meneses, J. (2007). *L'Escola a la Societat de la Xarxa. Internet a l'educació primària i secundària. Informe final de recerca*. Revisado el 10 marzo 2011, disponible en http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pdf/pic_escola_conclusions.pdf.

Socolovsky, D. (2008). Docentes Innovadores Revisado el 15 de agosto de 2012, disponible en <http://pentdis.blogspot.com/2008/12/las-tic-ya-estn-en-la-escuela.html>

Soneira, A. (2006). La Teoría Fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V. y otros Mallimaci, F. (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Suarez, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales [Versión electrónica]. *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26. Revisado el 30/Abril/2007, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/formador%20y%20NTIC.pdf>.
- Tondeur, J., Hermans, R., Valcke, M. y otros (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom [Versión electrónica]. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553. Revisado el 04 de noviembre de 2011, disponible en <http://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&fileId=450303&recordId=444942>.
- Toro, P. (2010). Enlaces: Contexto, historia y memoria En Bilbao, A. y Salinas, Á. (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces*. Santiago: Enlaces- LOM.
- UNESCO-ENLACES. (2008). *Estándares TIC para la formación Inicial docente*. Santiago: Unesco Chile, Ministerio de Educación.
- Valech, C. (2010). Detenidos desaparecidos y ejecutados políticos. Revisado el 15 de octubre de 2011, disponible en <http://www.comisionvalech.gov.cl/frmDetenidoDesaparecido.html>
- Valverde, J. (2002). Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1, N°2. Revisado el 30/Abril/2007, disponible en [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=8&path\[\]=5](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=8&path[]=5).
- Valverde, J., Garrido, M. d. C. y Sosa, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, 352 Mayo-Agosto de 2010, 99-124. Revisado el 10 de octubre de 2011, disponible en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf#page=97>.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica*. Madrid: Síntesis.

- Van Dijk, T. A. (1980/2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México D. F.: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1993). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso [Versión electrónica]. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, Invierno 1993-1994, Vol. 2, No. 1, 39-55. Revisado el 05 de febrero de 2010, disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>.
- Van Dijk, T. A. (1999a). El análisis crítico del discurso. *Anthropos (Barcelona)*, 186(septiembre-octubre 1999), 23-36.
- Van Dijk, T. A. (1999b). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 21-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2001a). Algunos principios de una teoría del contexto [Versión electrónica]. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1 2001, 69-81. Revisado el 05 de Febrero de 2010, disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>.
- Van Dijk, T. A. (2001b). El discurso como interacción en la sociedad. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003a). El estudio del discurso. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. (pp. 21-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003b). La Multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos del análisis crítico del discurso* (pp. 143-176). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). Discurso, conocimiento e ideología: Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas [Versión electrónica]. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 2005 10, 285-318. Revisado el 05 de Febrero de 2010, disponible en <http://revistas.ucm.es/inf/11357991/articulos/CIYC0505110285A.PDF>.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vásquez, R. (2010). Las metáforas: objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa. [Versión electrónica]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11 N^o 1, art. 6. Revisado el 06 de junio de 2012, disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1204/2889>.
- Vidal, M. P. (2006). Investigación de las TIC en educación [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539-552. Revisado el 10 marzo de 2011, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229253>.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.