



**Universidad de Chile**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Escuela de Postgrado**  
**Programa de Magíster en educación mención**  
**Informática educativa**

**IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE INTEGRACIÓN TIC DE ACADÉMICOS**  
**FORMADORES DE DOCENTES DE ESPECIALIDAD**

**Tesis para optar al grado de Magister en educación Mención informática**  
**educativa**

**PAULINA HAYDEÉ NÚÑEZ MANZO**

**Profesor guía:**  
**DR. MIGUEL PREVISTO URRUTIA FERNÁNDEZ**

**Santiago, Chile**  
**2013**



**Universidad de Chile**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Escuela de Postgrado**  
**Programa de Magíster en educación mención**  
**Informática educativa**

**IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE INTEGRACIÓN TIC DE ACADÉMICOS**  
**FORMADORES DE DOCENTES DE ESPECIALIDAD**

**Tesis para optar al grado de Magister en educación Mención informática**  
**educativa**

**PAULINA HAYDEÉ NÚÑEZ MANZO**

**Profesor guía:**  
**DR. MIGUEL PREVISTO URRUTIA FERNÁNDEZ**

**Santiago, Chile**

**2013**

**Dedicada a**

Los estudiantes del Colegio Valle de Mallarauco

## **AGRADECIMIENTOS**

A CONICYT y su beca Magíster Nacional 2010-2011.

A mi familia y amigos que acompañaron este largo y arduo proceso.

A Sergio, mi compañero de tesis y de vida.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>PARTE I: PRELIMINARES</b> .....	<b>12</b>
<b>ANTECEDENTES</b> .....	<b>13</b>
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>16</b>
<b>PARTE II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>17</b>
<b>I. IMAGINARIOS SOCIALES</b> .....	<b>18</b>
(1) LA CULTURA ACADÉMICA, UNA VISIÓN DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES .....	18
(a) La construcción del conocimiento desde la academia .....	18
(b) La construcción del conocimiento desde la academia .....	22
(c) Las relaciones sociales y su influencia en las instituciones universitarias....	25
<b>II. EL NUEVO CONTEXTO: LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO MUNDIAL</b> .....	<b>29</b>
(1) INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	29
(2) SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO, SOCIEDAD RED, MUNDIALIZACIÓN, GLOBALIZACIÓN.....	33
(a) Características de la globalización.....	34
(b) Consecuencias en la educación.....	38
(c) El rol de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento .....	39
(3) DEMANDAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: NUEVOS ALFABETISMOS .....	43
(a) Los vertiginosos cambios sociales y el proceso de <i>histéresis</i> asociados al alfabetismo.....	43
(b) El concepto de alfabetización: Historia y evolución.....	45
(c) Implicancias del proceso de alfabetización.....	47
(d) Nuevos alfabetismos .....	48
(i) Implicancias semióticas .....	48
(ii) Multimodalidad y género .....	50
(iii) Semiótica y pragmática: sentido social.....	51
<b>III. UN NUEVO ESCENARIO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	<b>54</b>
(4) ALFABETISMO ACADÉMICO Y SUS TRANSFORMACIONES.....	54
(a) Alfabetismo académico .....	54
(b) Un nuevo escenario para los alfabetismos académicos.....	57
(c) Supuestos de la integración TIC a la educación.....	57
(5) FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE .....	58

(a)	Iniciativas de integración TIC en Chile .....	58
(b)	La propuesta chilena .....	60
(c)	Rol docente del académico universitario .....	62
	<b>PARTE III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>65</b>
	<b>I. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA.....</b>	<b>66</b>
	<b>II. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>67</b>
(1)	TIPO DE ESTUDIO .....	67
(2)	FASES .....	68
(3)	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN .....	70
(a)	Técnicas.....	72
(b)	Selección de sujetos-tipo.....	72
(4)	DEFINICIÓN DE TEORÍA DE PRODUCCIÓN Y DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....	75
(a)	Modelo básico de análisis basado en la experiencia hermenéutica .....	76
(i)	Dimensión práctica.....	77
(b)	Análisis de la enunciación .....	80
(5)	Criterios de confiabilidad .....	88
	<b>III. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN.....</b>	<b>90</b>
(1)	Solicitud de entrevista y reunión con los informantes.....	90
(2)	Construcción del espacio de significación texto/contexto.....	90
(3)	Transcripción de las entrevistas.....	92
	<b>PARTE IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS .....</b>	<b>94</b>
(1)	Semblante de los sujetos-tipo .....	95
(a)	Contexto implícito .....	95
(b)	Matriz conceptual.....	95
(2)	Primer Nivel de análisis: Resumen temático .....	99
(a)	Distribución temática .....	99
(b)	Organización temática de objetivos .....	101
	Convergencias:.....	102
(3)	Segundo análisis: imaginarios radicales y periféricos .....	117
(a)	Descripción análisis .....	117
(b)	Códigos e imaginarios .....	118
(4)	RESULTADOS: IMAGINARIOS IDENTIFICADOS.....	129
(a)	IMAGINARIOS RADICALES .....	129
(a)	IMAGINARIOS PERIFÉRICOS .....	129
	<b>PARTE V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>132</b>
	<b>I. CONCLUSIONES .....</b>	<b>133</b>
	<b>II. DISCUSIÓN .....</b>	<b>135</b>
(1)	los alfabetismos como una necesidad aún no resuelta .....	135
(2)	Las políticas públicas como un discurso al vacío .....	135

(3) el diálogo como posibilidad de transformación .....	136
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>142</b>

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: Etapas de desarrollo de la integración de estándares de integración TIC para la formación inicial docente (Garrido, 2008, p. 203). .....	59
Figura 2: Tomado de Estándares TIC para la formación inicial docente. (C.E.T, 2008, p. 37). .....	62
Figura 3: Propuesta de organización de dimensiones para la formulación de estándares TIC en la formación inicial docente (C.E.T, 2009, p. 145). .....	64
Figura 4: Modelo básico de análisis de datos textuales basado en la experiencia hermenéutica. (Baeza, 2008). .....	79
Figura 5: Síntesis de aspectos subjetivos del análisis del discurso (Larraín y Medina, 2007). .....	84
Figura 6 Relación de imaginarios radicales y periféricos que componen el imaginario social con respecto a integración de TIC a la formación inicial docente. ....	131

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Técnicas que caracterizan la educación masiva desde su masificación en la modernidad. Cuadro sintetizado a partir de Brünner (2004, p. 40) .....	30
Tabla 2: Temáticas fundamentales con respecto a la integración de las TIC en la formación inicial docente de acuerdo a la bibliografía revisada (Fuente desarrollada por la autora). .....	33
Tabla 3 Criterios de distribución para muestreo estructural .....	75
Tabla 4 Abreviaturas utilizadas para transcripción de entrevistas (Garrido, 2008, p. 311) .....	93
Tabla 5 Matriz conceptual del caso .....	98
Tabla 6 Organización temática de análisis discursivo .....	100
Tabla 7 Códigos de análisis asociados a clasificación temática .....	118

## **RESUMEN**

La siguiente investigación pretende identificar los imaginarios sociales de los profesores de formación inicial docente con respecto a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a su práctica académica. Para lo cual se propone un estudio de caso situado compuesto por docentes de la carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción.

Los resultados apuntan a dilucidar los imaginarios entorno a la práctica académica; procesos de alfabetización; integración de tecnologías de la información y comunicación tradicionales y nuevas; e ideales de integración en cuanto a utilización didáctica y roles frente a estos medios. El fin último de dicho proceso pretende dar respuesta al cuestionamiento que plantea si la actual formación inicial docente profundiza los problemas de elitización que presenta la educación universitaria en nuestro país.

## INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación se propone reconstruir los imaginarios sociales de profesores de formación inicial docente de especialidad<sup>1</sup> de la carrera de pedagogía en español de la Universidad de Concepción con respecto a la integración de nuevas tecnologías de la información en sus cátedras. El fin es analizar dicha integración, tomando el escenario educacional como un sistema vivo y cambiante, desde la perspectiva de los profesores universitarios.

En Chile, como en el mundo, la informática educativa es un área que se hace cada vez más indispensable en lo que respecta a la investigación en educación, así, hemos pasado de cuestionar el impacto del uso de las herramientas que nos entregan las nuevas tecnologías de la información a comprender que la integración de dichas herramientas debe ser en función de los aprendizajes y no de la tecnificación de las aulas, poniendo énfasis en la formación de usuarios eficientes y críticos que se sirvan de estos recursos para desarrollarse en un mundo complejo y en constante cambio (Delors, 1996, p. 100).

Para estos fines utilizaremos la teoría de los imaginarios sociales como fundamento primario que explica la relación entre percepciones/creencias/imaginación y realidad (Baeza, 2009), contextualizando la necesidad de integración de TIC mediante el concepto de *sociedad del conocimiento o sociedad red* (Castells, 2009; Vålina y Hoffman, 2008; Giddens, 1993; Brünner, 2004; Baeza, 2009) acotado a la realidad nacional de formación inicial docente (Garrido, 2008, 2009; C.E.T, 2008).

Con todo se pretende definir los imaginarios sociales de FIDE para comprender sus implicancias en los procesos de integración de TIC a la formación inicial docente, dando cuenta de las divergencias o convergencias en relación con los diversos ejes temáticos que hoy releva la investigación y las instituciones gubernamentales involucradas en estos procesos.

---

<sup>1</sup> En adelante FIDE



**PARTE I: PRELIMINARES**

## **ANTECEDENTES**

Cualquier fenómeno que genere un cambio en las estructuras tradicionales de educación significa una adecuación por parte del sistema en todos sus aspectos. La educación, al estar centrada en el ser humano, es un sistema dinámico y cambiante, determinado por quienes dan vida al proceso mismo del fenómeno, en este caso profesores y estudiantes.

En la actualidad, parte de los consensos sociales a nivel educacional es la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar esta sociedad del conocimiento o sociedad red irrumpida por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Välilmaa y Hoffman, 2008; Castells, 2009). Esta realidad demanda docentes mediadores entre la plétora de información presente en las redes y los grupos que conviven en las aulas, siendo más bien un guía que un maestro, cuya labor es entregar las claves para ingresar a la información adecuada para resolver los problemas que se presentan a lo largo del desarrollo del estudiante.

La investigación de la realidad nacional de formación inicial docente da cuenta de un déficit en cuanto a los resultados de alfabetización académica, entendiéndose esta como la adquisición de un género discursivo particular de cada área del conocimiento definido por un lenguaje que lo caracteriza (Kress, 2005; Lankshear y Knobel, 2008; Carlino, 2009). La adquisición de estos géneros por parte de los estudiantes universitarios aún se considera una problemática en el área de la pedagogía, particularmente en la formación de profesores de especialidad quienes deben a su vez alfabetizar académicamente a estudiantes secundarios.

Dicha problemática se asocia a una despreocupación de la integración de los estudiantes de pregrado a los discursos académicos, perpetuándose así la segregación social dada por el capital cultural que cada estudiante posee, siendo aventajados aquellos que tienen más facilidad para ingresar a estos nuevos lenguajes académicos.

El cambio de paradigma en esta sociedad donde las labores que le corresponden al docente universitario son la de docencia, investigación y gestión, pueden mejorar sustancialmente con ayuda de las TIC, incrementando la producción de conocimiento, generando nuevos entornos de aprendizaje y alineándose con el mercado aprovechando la deslocalización y estandarización del conocimiento (Garrido, 2009).

Consideramos adecuada la perspectiva otorgada por la teoría de los imaginarios sociales para, desde las creencias; experiencias e imaginación, configurar la práctica que constituye hoy la realidad de la formación docente de especialidad y los supuestos que la definen. Es decir, las subjetividades que inspiran la vida social, que se establece intersubjetiva y creativamente, que en definitiva constituyen la cultura, en este caso la llamada académica (Baeza, 2008; Cristiano, 2009; Castoriadis, 2007).

Cabe preguntarse entonces si existe una sensibilización en los profesores de FIDE con respecto a la integración o uso consciente de las TIC en sus cátedras y desempeño académico, como se intenta hacer desde estándares nacionales.

## **Supuestos**

Se establece como supuesto fundamental de la investigación que los académicos que forman profesores de especialidad no integran las TIC a su práctica de alfabetismo académico, puesto que no las consideran un aporte a las cátedras tradicionales que ven dicho alfabetismo como un proceso natural de responsabilidad de los estudiantes, basado en la cultura impresa como la principal tecnología de la información y la comunicación en la academia (Carlino, 2008).

## **Problema de Investigación**

Nuestro problema de investigación es la perpetuación de la elitización del conocimiento en la formación inicial docente debido a las percepciones que tienen del alfabetismo académico los académicos formadores y cómo estas derivan en un “dejar hacer” en el ingreso de los estudiantes a los discursos especializados en detrimento de sus competencias profesionales, obteniendo beneficios sólo aquellos estudiantes con capital cultural más alto y por ende mayor capacidad de ingresar a los lenguajes que se transan en los soportes de información tradicionales o nuevos (TIC).

### **Deriva del problema planteado la pregunta de investigación**

***¿Cuáles son los imaginarios sociales de los profesores de formación docente de especialidad con respecto a la integración de nuevas tecnologías de la información y comunicación a la práctica académica?***

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Reconstruir el imaginario social con respecto de la integración de TIC a la práctica académica a partir de los discursos de profesores de formación inicial docente de especialidad.

### **Objetivos específicos:**

1. Delimitar la experiencia de los docentes de FIDE con respecto a la práctica académica tradicional en función del alfabetismo académico y su desempeño como docentes universitarios en general.
2. Desentrañar las creencias de los docentes de especialidad FIDE con respecto a la sociedad del conocimiento y la irrupción de las TIC en el escenario educativo.
3. Analizar los discursos de los docentes de FIDE en torno a las concepciones sobre una práctica académica ideal en el nuevo escenario educacional determinado por la sociedad del conocimiento y las nuevas TIC.
4. Relacionar los imaginarios sociales de los docentes de FIDE con las propuestas de integración TIC que se plantean como iniciativa estatal.

**PARTE II: MARCO TEÓRICO**

## **I. IMAGINARIOS SOCIALES**

### **(1) LA CULTURA ACADÉMICA, UNA VISIÓN DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES**

Para comprender cualquier fenómeno social, como es la integración de las TIC a la formación inicial docente de especialidad, se requiere comprender de algún modo la cultura que subyace a dicho fenómeno, y cómo ésta responde a los inevitables y constantes cambios propios de un sistema social.

En primera instancia debemos establecer cómo se construye dicha realidad social, desde dónde surgen los principios que la ordenan y cuáles son las subjetividades involucradas en dicha construcción.

Consideramos adecuada la perspectiva otorgada por la teoría de los imaginarios sociales para, desde las creencias; experiencias e imaginación, configurar la práctica que constituye hoy la realidad de la formación docente de especialidad y los supuestos que la definen. Es decir, las subjetividades que inspiran la vida social, establecida intersubjetiva y creativamente, que, en definitiva, constituyen la cultura, en este caso la llamada académica (Baeza, 2008; Cristiano, 2009; Castoriadis, 2007).

#### **(a) La construcción del conocimiento desde la academia**

Todo grupo humano accede a lo externo, es decir conoce la realidad, a través de los sentidos en conjunto con las subjetividades propias y sociales. Baeza (2008, p. 35), establece en cuatro premisas para una descripción actualizada del conocimiento como una relación dialéctica entre lo que se percibe y lo que significa que nos permite experimentar el mundo de la vida, éstas son:

1. Lo externo es simplemente inaccesible para el ser humano de manera directa con la participación de los solos sentidos.
2. Lo externo se hace accesible en algunos de sus aspectos en términos conscientes a los seres humanos, por la vía de la

experiencia de los objetos que se encuentran en un entorno cualquiera.

3. El factor decisivo es la subjetividad.
4. La objetivación de todo cuanto nos rodea es, por ende, el resultado del trabajo procesador de nuestra subjetividad, tanto individual como social.

Según el autor, disponemos de una “subjetividad objetivante” para poner la realidad al alcance de nuestro conocimiento, independiente de la índole del mismo. En esta operación, la subjetividad de cada individuo, ya sea individual o social, es tan decisiva como la percepción sensorial. Otro componente en juego es la imaginación, factor indisociable de la actividad mental descrita desde una concepción enactiva del conocimiento<sup>2</sup> donde la interacción misma sujeto/objeto genera el conocimiento y no la imposición de uno hacia el otro (posturas propias del positivismo y subjetivismo).

Desde esta perspectiva podemos entender que la razón no puede intervenir en estado puro en la realidad, estando siempre presente la imaginación y con ella todo componente histórico y emocional del individuo. Así, en cuanto la imaginación es fundamental en la comprensión del entorno, el accionar y la toma de decisiones del individuo se verán influenciadas por los elementos que constituyen su imaginación<sup>3</sup>.

Según el autor,

El sujeto y el objeto son indisociables del proceso cognitivo: hay una co-presencia, una relación enactiva (una dialéctica dentro-fuera, sujeto observador/objeto observado) en la construcción del conocimiento. Se trata de una subjetividad objetivante en donde lo importante está en la relación misma sujeto/objeto (Baeza, 2008, p. 36).

---

<sup>2</sup> El término enacción es introducido por Francisco Varela y retomado por Baeza (2008) como pilar fundamental de su concepción del conocimiento, dedicando a este tópico todo un capítulo.

<sup>3</sup> En esta dirección el autor apela al interaccionismo simbólico de H. G Mead como teoría subyacente que respaldaría la forma de experimentar el mundo de la vida.

Para que se produzca el conocimiento como una “determinada relación de cercanía significada entre un sujeto cognoscente y un objeto sometido a tentativas de conocimiento mediante experiencia de significación” (Baeza, 2008, p. 45), se involucra toda la capacidad humana cerebral y psicomecánica de procesamiento: intelecto, memoria experiencial, creencias o verdades íntimas, estado anímico e imaginación. Así la objetivación se constituye como un “esfuerzo intelectual riguroso por convertir en evidencias aspectos visibles y no visibles de la realidad”. En este proceso de objetivación es importante considerar abstracciones puras que adquieren sentido a través de un tipo de pensamiento simbólico primigenio o de las solas creencias.

Por lo tanto, si la legitimación del conocimiento obedece a significaciones individuales y supraindividuales, será necesario, para observar cualquier cambio de paradigma en una institución, en este caso la universidad, tengamos en cuenta las formas de conocer que poseen los individuos que componen el grupo social observado, en tanto sus creencias definirán en buena medida las dinámicas institucionales.

El mundo académico como institución situada en un espacio virtual y físico, posee una función determinada en la producción y validación del conocimiento que la involucra como eje central de la construcción del saber colectivo, en este caso del saber erudito. Sin embargo, la cultura como experiencia cognitiva socializada, también involucra el saber de sentido común de cada uno de los individuos, realidad que no escapa a la academia. Por consiguiente, podemos pensar que todos los conocimientos producidos en este contexto, los caminos epistemológicos que se van labrando, tendrán estrecha relación con la cultura que allí se desarrolle, tomando en cuenta las intesubjetividades de los individuos que la componen.

A saber,

Los imaginarios sociales científicos –en tanto imaginarios sectoriales que se manifiestan en el campo y concretamente en la práctica de la ciencia– operan de una manera distinta. Se trata, en realidad, de imaginarios sociales

que validan formas de pensar y de actuar al interior del mismo campo científico; ellos tienen que ver directamente con el estado actual del conocimiento en ese mismo campo y sus respectivos hallazgos (Baeza, 2008, p. 45).

Sin embargo, como podemos entrever, ningún conocimiento es absoluto; obedeciendo a los paradigmas descritos por Kuhn (2006), existe una incompletitud que dichos hallazgos científicos continuamente intentan soslayar enfrentándose al quiebre con las creencias previas. En esa posibilidad de nuevas aperturas del conocimiento radica la imaginación y desde allí la capacidad de conjeturar, para finalmente legitimar socialmente, constituyendo esta dinámica la dimensión subterránea del conocimiento que no se contradice con lo empírico y pragmático propio de la superficie.

En la academia podemos identificar el elemento explícito, superficial y declarado en dinámicas estructuradas como son publicaciones científicas, perfiles docentes, mallas curriculares, etc.; a la vez que encontramos los imaginarios sociales en el magma subterráneo donde confluyen las creencias, formas de conocer, subjetividades e intersubjetividades de todos los sujetos que conviven con esos elementos empíricos de la institución.

Sumado a esto es preciso establecer que la academia y sus prácticas involucran no sólo los hallazgos científicos, sino también dinámicas de poder que legitiman los conductos y formas que allí se desarrollan.

En cada época histórica ha predominado una determinada ontología, un fondo filosófico (cuando no teológico), un determinado prisma asumido como fundamental, que ha servido como matriz para aceptar ciertas formas de conocimiento y para condenar otras. Me permitiría constatar que es sobre las formas del conocer que se plasma la más elemental relación heteronómica, por ende los cimientos de una modalidad histórica de dominación. Esto implica que el conocimiento no está nunca al margen de la cuestión mayúscula del poder, como bien lo advirtió P. Bourdieu (Baeza, 2008, p. 39).

Con todo, es importante desentrañar un imaginario social preponderante, no con el fin de validar o invalidar un conocimiento, sino para intentar delimitar la objetivación que genera dicha cultura o, más bien, para comprender sus formas de

conocer que son “al fin y al cabo, realidad social y culturalmente legitimada” (Baeza, 2008, p. 64).

### **(b) La construcción del conocimiento desde la academia**

Los imaginarios corresponden a esos esquemas de inteligibilidad social desde los cuales las personas organizan sus vidas. Esto es, esos acuerdos sancionados socialmente que permiten a las personas comprender los discursos, las acciones y las interacciones de otros, y hacen comprender los suyos propios. Son acuerdos sociales en el marco de los cuales se crean las instituciones para que sus comunidades funcionen en medio de esos límites (Murcia, 2008, p.66).

La definición de las instituciones que propone Castoriadis y revisa Baeza (2008) parte de la crítica al funcionalismo, principalmente el definido por Malinowski. Allí, se cuestiona la definición de las instituciones como instancias encargadas, principalmente, de cubrir necesidades de la sociedad.

El autor pone en tela de juicio esta realidad partiendo de la limitante que significa la asunción de las necesidades de una sociedad desde el punto de vista biológico, sin tomar en cuenta que dichas necesidades implican, también, una construcción simbólica. Por lo demás, en el caso de que la naturaleza definitoria de las instituciones fuera el cubrir las necesidades, los autores objetan que dichas necesidades no necesariamente se resguardan, teniendo consecuencias bastante severas en muchos casos.

Se entiende, por lo tanto, que para haber sociedad ésta debió ser elaborada por sus propios miembros y que no proviene de un origen metafísico o divino, sino que es instituida por grupos humanos “constituidos en un socioimaginario” (Baeza, 2008, p. 62). Este socioimaginario, denominado por C. Castoriadis magma de significaciones (creencias, prácticas, estilos, organizaciones, etc.), es también aquello que instituye las necesidades a las que los funcionalistas apelaban como la razón de ser de las instituciones.

Otro punto fundamental es respecto de la naturaleza simbólica de las instituciones, particularmente como “sistemas simbólicos sancionados”,

Consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias –unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado (Castoriadis, 2007, p. 187).

Con esto se le da relevancia al complejo componente que constituye la actividad mental en lo simbólico y en el lenguaje simbólico, que finalmente configuran las relaciones sociales y, por ende, posee un sitio nuclear en una “fenomenología social” (Baeza, 2008, p. 64). Dicho sea de paso, este sitio implica que los simbolismos no poseen neutralidad sino que heredan y se sostienen, como indicamos anteriormente, en los símbolos ya existentes en la sociedad y sus instituciones en tiempos precedentes. “Por sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significante supera siempre la vinculación rígida a un significado preciso y puede conducir a unos vínculos totalmente inesperados” (Castoriadis, 2007, p. 194).

Frente a esto, cabe preguntarse qué pasa cuando se instauran nuevos estándares, tendencias o definiciones para el funcionamiento de cierta parte de la institución social y cómo esta responde a través de rupturas o continuidades simbólicas. “Hay que buscar precisamente en el pensamiento simbólico aquel elemento que sirve con mayor consistencia a dar continuidad a la historia de la humanidad, es decir una continuidad establecida sobre la base de significaciones y resignificaciones sucesivas” (Baeza, 2008, p. 64). Sin duda, las instituciones académicas contribuyen a conformar aquel pensamiento simbólico en la medida en que discriminan aquello que se hace presente –o no– en sus dinámicas siendo parte activa de la arbitrariedad que implican los sistemas simbólicos sancionados.

Esta sería la razón de ser de la investigación que aquí se presenta, tomando en cuenta que las nuevas tecnologías y el increíble ritmo con que éstas se actualizan inciden necesariamente en las universidades y en el concepto de educación en

general, aunque de un modo quizás azaroso que parece generar una disyuntiva entre lo estable de dichas instituciones con la naturaleza vertiginosa de las tecnologías de la comunicación y la información.

Lo interesante aquí, como bien indica el autor (Baeza, 2008), es detectar aquel elemento que genera la consistencia en una institución y, agregamos nosotros, aquellos que generan las rupturas, configurando la situación actual de la universidad como eje central del sistema educativo mediante la observación acuciosa del pensamiento simbólico de los docentes como ejes fundamentales de la articulación entre la universidad y el resto del sistema educacional. Y ya que “los símbolos no remiten jamás a un significado preciso predefinido” (Baeza, 2008, p. 65), podemos intuir que la naturaleza de los hallazgos superará los supuestos lógicos que se suelen asumir con respecto a la influencia de la tecnología en la sociedad (utilizando términos que aluden a una adopción natural o lógica de ella en todo orden de cosas), y que no necesariamente responden a las necesidades que el sistema educacional y la misma sociedad presentan.

Un funcionalista puede considerar como evidente que cuando una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da al mismo tiempo como posibles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva o engendra –o que, en todo caso, no podría haber contradicción o incoherencia entre los “fines” funcionales de la institución y los efectos de su funcionamiento real y que cada vez que se plantea una regla, queda garantizada la coherencia de cada una de sus innumerables consecuencias con el conjunto de las demás reglas ya existentes y con los fines consciente u “objetivamente” perseguidos. Basta enunciar claramente este postulado para constatar su absurdo; significa que el Espíritu absoluto preside el nacimiento o la modificación de cada institución que aparece en la historia (el que se lo imagine presente en la cabeza de aquellos que crean la institución, o escondido en la fuerza de las cosas, no cambia mucho la cuestión) (Castoriadis, 2007, p. 196).

En síntesis de nuestro autor (Baeza, 2008)

Una sociedad construye en parte su propio simbolismo y luego su propio orden simbólico, lo cual sin embargo es todavía relativamente autónomo con respecto de aquélla, básicamente por el hecho de apoyarse en un pie histórico que le va otorgando consistencia. La sociedad no puede

así prever todas las consecuencias del simbolismo que ella crea pero, al mismo tiempo, tal simbolismo puede muy bien no consagrar toda su autonomía relativa a la sociedad (Baeza, 2008, p. 66).

### **(c) Las relaciones sociales y su influencia en las instituciones universitarias**

Hay, es cierto, reglas institucionales positivas que no contradicen a las demás, pero que tampoco se desprenden de ellas y que se plantean sin que pueda decirse por qué lo han sido de preferencia sobre otras igualmente compatibles con el sistema. Pero hay sobre todo una multitud de consecuencias lógicas de las reglas planteadas que no fueron explicitadas al comienzo y que no por ello desempeñan un menor papel real en la vida social. Contribuyen, pues a “formar a ésta de una manera que no exigía la funcionalidad de la relaciones sociales, y que tampoco la contrarresta, pero que puede tirar de la sociedad hacia una de las múltiples direcciones que la funcionalidad dejaba indeterminadas, o crear unos efectos que actúan a su vez sobre ésta (Castoriadis, 2007, p.198).

Las relaciones sociales son instituidas y se naturalizan de acuerdo a los órdenes impuestos (heteronómicos en contraposición a los autónomos), normalizándose y generando aceptación a medida que se asumen como la actitud adecuada para cada contexto y espacio. Estas relaciones y su naturaleza son, por lo tanto, responsabilidad de la sociedad en su conjunto y se legitiman a través de la imposición de ciertos imaginarios sociales y no exclusivamente a través de una imposición de ellas. “El simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad (y no solamente aquéllos que suponía que determinaba) y está lleno de intersticios y de grados de libertad.” (Castoriadis, 2007, p. 202).

Por lo anterior, no es posible observar una institución sólo a partir de los preceptos impuestos que la norman como un simple manual que se desarrolla sin ambages; más bien es necesario observar qué simbolismos sociales la atraviesan y conforman como lo que realmente es.

En este sentido cabe tener en cuenta que la relación de los profesores formadores de docentes con la universidad no puede asumirse sólo como una gramática inamovible o predecible, sino que debe ser entendida en cuanto que influida

por un simbolismo que atraviesa lo natural, lo histórico y lo racional, entregando como resultado una gama diversa de posibilidades de relación Profesor-Universidad.

La literatura que nos convoca, reconoce el simbolismo como el componente esencial de los imaginarios, pues posee una naturaleza inventada absolutamente, o bien como desplazamiento de símbolos preexistentes que resignifican. Así, las relaciones entre lo imaginario y lo simbólico salen a la luz en “etapas bastante avanzadas del pensamiento racional que la relación entre el significante, el significado y la especificidad del vínculo entre ello, es construida.” (Baeza, 2008, p. 69). A partir de esto, lo imaginario se expresa mediante lo simbólico para pasar de lo virtual a lo real o existente; el mundo pragmático.

El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y vago, están hechos de “imágenes”, pero estas “imágenes” están ahí como representante de otra cosa, tienen, pues, una función simbólica. Pero también, inversamente, el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es. (Castoriadis, 2007, p.204).

La capacidad de hacer surgir una imagen de algo que no es se denomina imaginario último o radical, que sería lo imaginado, pero que para evitar confusiones es denominado por el autor como imaginario efectivo. Lo simbólico siempre representa lo real o racional, pero conlleva una necesaria asociación con el imaginario efectivo. Alrededor de este imaginario central o radical, se generan estratos de imaginarios periféricos o secundarios, como son los detalles asociados a un rito de iniciación, la superchería en torno a un santo, etc. Según el autor “las instituciones encontraron su fuente en lo *imaginario social*” como el vínculo indispensable entre lo funcional y lo simbólico, gracias a lo cual la sociedad se experienciaría como tal.

A propósito de Karl Marx, Castoriadis (2007, p. 211), hace referencia a la alienación como “la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad”. Sin embargo, al mismo tiempo existe la capacidad, como observa Baeza (2008), de dar lugar a la creación. Ambos polos, la generación de alienación o de

creación, son responsabilidad del imaginario social, dicha propiedad le otorga un lugar fundamental en la organización de las sociedades y, por lo tanto, en la historia humana. Esto porque el imaginario anticiparía o prefiguraría lo real, ya sea hacia uno u otro ámbito de los establecidos. Ergo, el imaginario tiene la capacidad de constituir nuevas instituciones o modos de vida. “Las sociedades humanas constituyen primero sus simbolismos, luego subordinan a ellos toda “funcionalidad” acorde a los desafíos de un momento histórico y con miras a configurar un orden social estable. Las actividades de las sociedades tienen pues lugar bajo un simbolismo dado.” (Baeza, 2008, p.76).

Aplicando esta lógica a nuestra investigación, la pregunta que nos convoca toma relevancia al denotar la importancia de conocer los imaginarios y las rutas que este toma a través de los símbolos que dominan las instituciones.

En este caso existe un significante definido por la institución como es la integración de las TIC desde un punto de vista y un imaginario en particular que releva la importancia de las nuevas tecnologías en la evolución de la academia y luego en las competencias de los nuevos docentes que se están formando. Sin embargo, y como veremos más adelante, este discurso es sólo uno de los puntos de vistas que se pueden encontrar en términos de integración, que es probablemente aquella que está más cercana a la alienación por servir a lógica de crecimiento económico asociado a la industria de las tecnologías de la comunicación y la información. Por otra parte, existe una visión diferente de esta integración en cuya lógica podemos observar una crítica a este modelo cuyo argumento principal es que se confunde el medio con la solución a los profundos problemas que presenta hoy el sistema educacional, que asocian más a un modelo obsoleto e inequitativo, que a el mejoramiento o no de la infraestructura y uso de TIC.

Como hemos dilucidado a lo largo del tema de los imaginarios sociales, para que existiera una integración como lo proponen las instituciones gubernamentales a través de diversas iniciativas y en particular a través de los *Estándares TIC para la formación inicial docente*, debería existir una instancia inicial, generalizada, donde, a

partir de los imaginarios presentes en los docentes, se identificarán los simbolismos involucrados y desde allí definir una funcionalidad acorde también con las necesidades que como institución crean desde su imaginario, complementándose con las iniciativas gubernamentales, pero desde la misma academia y no impuesta de manera heteronómica, puesto que como institución fundamental, la academia se plantea a partir de una autonomía importante en cuanto institución validadora del conocimiento por tradición y semillero de los caminos epistemológicos en los que las sociedades se van desarrollando.

## **II. EL NUEVO CONTEXTO: LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO MUNDIAL**

### **(1) INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Situados ya en la teoría de los imaginarios sociales y entendiendo ésta como el prisma desde el cuál observaremos la realidad social que intersubjetivamente componen los actores del sistema educacional universitario, es necesario tomar decisiones en torno a las temáticas que evidencian dichos imaginarios.

El estado del arte da cuenta de diversos aspectos que parecen impactar en el área de la integración de las TIC al ámbito académico, los cuales pueden ser encontrados en pares de oposición o bien como temáticas independientes.

Se entiende la sociedad como un sistema abierto conformado por instituciones que buscan ordenar la vida social bajo ciertos principios y con las cuales está constantemente interactuando en una orgánica viva que va cambiando sus formas en cuanto cambian también los imaginarios sociales de los conjuntos humanos que conviven en ella, sus formas de producción y sus caminos epistemológicos.

A partir de la masificación de la educación entre la década del '50 y del '60, dada principalmente por la globalización, la necesidad de formar ciudadanos capacitados para una economía industrializada y la entrada de la mujer al mundo laboral, el modelo adopta un conjunto de técnicas descritas por Brünner (2004, p.39) que la caracterizan hasta hoy y que permiten engranar la educación al nuevo modelo económico que se instauraba. Como podemos observar en la siguiente tabla:

**Tabla 1: Técnicas que caracterizan la educación masiva desde su masificación en la modernidad. Cuadro sintetizado a partir de Brünner (2004, p. 40)**

1°	<b>Enseñanza estandarizada</b>	En el ámbito de la sala de clases, incluye a toda la población joven.
2°	<b>Establecimientos supervisados</b>	A nivel primario y secundario multiplica los establecimientos que se rigen por una autoridad central.
3°	<b>Organización del tiempo y tareas formativas</b>	Se aplica una administración rígida que organiza dichas áreas.
4°	<b>Creación del cuerpo docente</b>	Se genera un grupo profesional que pasa a formar parte permanente del Estado.
5°	<b>Rol certificador</b>	La educación posee la tarea de calificar y promover a los estudiantes, mediante procesos de exámenes
6°	<b>Otorgar bases conceptuales y metodológicas</b>	Desarrolla fundamentos filosóficos y científicos (ciencia de la educación) que conforman las bases conceptuales y metodológicas de la empresa educacional que conduce el estado moderno.

Actualmente, y en el contexto nacional, entre estas instituciones contamos los Colegios o Escuelas y las Universidades como los establecimientos educacionales formadores desde la primaria o enseñanza básica hasta los estudios de postgrado. Por otra parte, existe la institución reguladora del estado que corresponde al Ministerio de educación y que pretende normar y hacer valer las leyes que rigen el sistema educacional, como también asegurar la calidad del mismo (Ley n° 20370 o LGE, Ley General de Educación).

Partiendo desde las instituciones a cargo de la educación de la primera infancia, tenemos a los establecimientos educacionales primarios y secundarios que acogen a los hijos de las diversas familias que componen el país, éstas confían en

proyectos educativos institucionales (PEI) que definen los lineamientos ideológicos y principios morales que los establecimientos tienen como norte educativo desde de los albores del siglo XX (Bernstein, 1998; Brünner, 2004).

La educación pre-escolar y primaria es el eslabón inicial del sistema educacional actual normando la formación de ciudadanos en los comienzos del Estado-nación. Por esta razón, además, es obligatoria para las personas que componen la sociedad y su nivel de cobertura determina el nivel de éxito de los países según los criterios de organizaciones internacionales como la UNESCO. De allí que el influjo de dichos establecimientos es notablemente significativo, realidad que ha quedado demostrada en las diversas manifestaciones sociales por parte de estudiantes secundarios frente a la crisis educacional que afecta a nuestro país desde la dictadura y que no ha logrado ser revertida.

Las universidades, como tercera instancia educacional, reciben un amplio universo de sujetos que, en busca de un mejor horizonte económico y académico, se forman en diversos programas. La mayoría de estos estudiantes son formados en los colegios, siendo aquel el primer acercamiento de éstos a la academia. Luego, las universidades forman a los docentes que imparten la enseñanza en los colegios, conformando entonces una influencia mutua y constante entre ambas instituciones al cual se agregan las actividades gremialistas para la mejoría del sistema educacional, colaboraciones culturales de extensión, académicas, etc.

Inherente a las descripciones anteriores, asumimos que la sociedad completa es constantemente influenciada por ambas instituciones en términos de conocimientos, cultura y desarrollo; que a su vez son estimulados por demandas y necesidades sociales determinadas por el mercado o bien por las necesidades que gatilla la naturaleza del sistema económico. Estas voces son recibidas por la Universidad y por los colegios que componen tierra fértil para debates constantes y reflexión en torno a los cambios y vaivenes de la sociedad y su cultura. Lo que Giddens (1993) denomina Circulación del movimiento social en una doble hermenéutica.

Todo esto es velado constantemente por la institución reguladora del estado, que va modificándose ideológicamente de acuerdo a los gobiernos que la preceden, que, en Chile, posee un marcado carácter neoliberal y, por esta razón, define las necesidades sociales desde un punto de vista eminentemente mercantil, que va acomodándose lentamente hacia el desarrollo con el fin de responder a estándares internacionales, pero siempre en forma tardía por no ser ese el centro de interés de sus políticas. Esta naturaleza de la educación como base del sistema económico y como centro de producción no es exclusiva de nuestra sociedad, siendo el carácter de todo el sistema occidental; un respaldo y una emulación del modelo industrial de masas.

Su pretensión y resultado fue universalizar la educación; la primaria al comienzo y luego, progresivamente (sin que esta tarea, reiteramos, se haya completado) lo niveles superiores. Supuso, por lo mismo, una radical transformación de la empresa educativa, convirtiendo al Estado en la agencia docente de la sociedad, al profesorado en un cuerpo de funcionarios públicos, a la escuela en un medio de producción estandarizada de enseñanza y disciplina y a la educación en un derecho de ciudadanía y el principal medio para acceder al trabajo remunerado. La historia de la empresa educativa quedó así imbricada “con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y el mercado”, asumiendo funciones esenciales para la integración cultural, el régimen político y la economía.” (Brünner, 2004, p. 42).

Entendiendo de esta forma la interacción dinámica entre las instituciones educacionales y la sociedad, y a través de una exhaustiva revisión bibliográfica, podemos observar temáticas reiterativas en el análisis de la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación con una fuerte influencia de la OCDE. Así, podemos sintetizar en la siguiente tabla:

**Tabla 2: Temáticas fundamentales con respecto a la integración de las TIC en la formación inicial docente de acuerdo a la bibliografía revisada (Fuente desarrollada por la autora).**

<p align="center"><b>Globalización y sociedad del conocimiento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo tecnológico</li> <li>- Mercado Tecnológico</li> <li>- Sociedad del conocimiento</li> <li>- Economía del conocimiento</li> <li>- Sociedad red</li> </ul>
<p align="center"><b>Nuevos Alfabetismos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetización informacional</li> <li>- Alfabetización académica</li> </ul>
<p align="center"><b>Irrupción de las TIC en la enseñanza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración TIC</li> <li>- Nuevas formas de aprendizaje</li> <li>- Nuevo rol de los docentes</li> </ul>

Para delimitar nuestro campo de acción definiremos y discutiremos brevemente cada una de estas áreas y las posturas más importantes que se esgrimen en torno a ellas, dando cuenta de los diversos ribetes que estos ámbitos pueden tomar de acuerdo a las diversas posturas que los observan con el fin de evidenciar y poner en tela de juicio varios supuestos que se dan por sentado en los discursos hegemónicos.

**(2) SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO, SOCIEDAD RED, MUNDIALIZACIÓN, GLOBALIZACIÓN**

Los medios técnicos de información y comunicación asociados a la producción del conocimiento han permeado desde siempre las formas de conocer de las sociedades (Ong, 1987). Así, la imprenta impactó generando nuevas formas de producir y decodificar la información, en conjunto con el contexto social del surgimiento de los estados naciones, promoviendo un sistema público en una gradual

secularización y homogeneización de la educación, el uso de idiomas vernáculos y el desarrollo de la cultura científica y sus códigos particulares (Brünner, 2004; Lankshear y Knobel, 2008).

Antes de entrar en la descripción de los nuevos medios que vienen a constituir la nueva revolución del medio técnico de información y comunicación es preciso definir la estructura social que predomina y que es inseparable de las tecnologías que la sustentan, la llamada sociedad del conocimiento, globalización, sociedad red, mundialización, etc.

La globalización tiene características heredadas del proyecto moderno de occidente, que sin embargo evolucionaron rápidamente hacia una postmodernidad o modernidad radical (Giddens, 1993), conceptos que denominan el fracaso del proyecto moderno o su radicalización en la búsqueda de sustentar el nuevo escenario que enfrenta.

### **(a) Características de la globalización**

El concepto de globalización suele ser muy amplio y poco claro en términos de conceptualización, una definición suficiente nos parece la siguiente,

"La economía informacional es global. Una economía global es una realidad nueva para la historia, distinta de una economía mundial. Una economía mundial, es decir, una economía en la que la acumulación de capital ocurre en todo el mundo, ha existido en Occidente al menos desde el siglo XVI, como nos enseñaron Fernand Braudel e Immanuel Wallerstein. Un economía global es algo diferente. Es una economía con la capacidad de funcionar como una unidad en tiempo real a escala planetaria." (Castells, 1997, pp. 119-120).

Según Baeza (2008, p. 213), la dificultad para conceptualizar la globalización se debe a lo reciente del fenómeno y, por consiguiente, al desconocimiento de sus consecuencias reales. Sin embargo, se indica como "la respuesta capitalista a la crisis de los años '70, lo cual redundó en toda una serie de desregulaciones impulsadas para resolver el

problema de un mercado que no era ilimitado”. Punto que se contrapone más adelante con la idea de que el proceso de globalización comienza con el colonialismo.

Con el fin de analizar las características de este fenómeno consideramos necesario comprender los epifenómenos sociales que subyacen y que tienen sus orígenes en el comienzo de la modernidad que ilustraremos a partir de la visión de Giddens (1993).

El primer rasgo es determinado por la separación del tiempo y el espacio suscitada por la abstracción que significó el invento del reloj mecánico, “los relojes eran la expresión de la necesidad social de un lenguaje preciso y común capaz de medir el tiempo y reflejaban el deseo de dividir el día en interés del beneficio” (Hale, 1973, p.8).

Este factor es fundamental para el control mediante la unión concertada de la instancia temporal/espacial con fines prácticos, creando una convención global con respecto a las normas y organización de la vida cotidiana.

Las consecuencias de la recombinación temporal son los sistemas abstractos compuestos por señales simbólicas (medios de intercambio simbólicos universales) y sistemas expertos (respaldo del entorno social), que en conjunto configuran el desanclaje y reanclaje de los sistemas sociales. A saber, el desanclaje involucraría la separación de las relaciones sociales de sus contextos locales mediante los mecanismos antes descritos, que se sostienen en la fiabilidad o fe de los ciudadanos en los símbolos y sistemas expertos –usualmente sostenidos por las tecnologías y el conocimiento; por su parte, el reanclaje se refiere a la reapropiación o disposición de las relaciones desancladas para relacionarlas con el contexto local (temporal y espacial), conjugando un compromiso anónimo donde el individuo se fía de un sistema abstracto del cual no conoce pormenores, con un compromiso de presencia en el contexto temporal y espacial compartido con sus coterráneos.

La importancia de la fiabilidad es capital en cuanto viene a reemplazar la confianza en las relaciones y comunidad del mundo pre-moderno, por otra basada en

la credibilidad en instituciones modernas orientada al futuro. Este fenómeno es descrito por Z. Bauman como la guerra por el espacio, y hace referencia a la necesidad de escapar del localismo para tener una libertad económica absoluta (Bauman, 1999 en Baeza, 2008, p. 215)

Es menester destacar el carácter reflexivo de la modernidad, en cuyo seno se examinan constantemente las prácticas sociales, reformuladas mediante la obtención de información y, por lo tanto, determinante en la evolución de esos mismos procesos, dotándose del dinamismo antes descrito llamado también doble hermenéutica. En este ámbito las ciencias sociales son fundamentales, por la naturaleza sociológica del fenómeno, determinado por cuatro factores como son: poder diferencial (limitaciones para alcanzar el conocimiento), papel desempeñado por los valores, impacto de las consecuencias involuntarias, circulación del conocimiento social en la doble hermenéutica.

Así se inicia un movimiento transnacional de bienes y servicios, de personas, de inversiones, ideas valores y tecnologías. Esto significa una reorganización del espacio económico mundial, una restructuración de los mercados laborales y un progresivo debilitamiento de los Estados Nacionales. Representa un inaudito aceleramiento de la circulación del dinero alrededor del mundo. Se crea todo un nuevo entramado de relaciones políticas, sin que esto signifique el fin de las querellas locales (Brünner, 2004).

Según Giddens (1993), cuatro son las dimensiones institucionales que determinan el surgimiento de la modernidad y que concordamos con que aún persisten como fundamentales interrelacionándose a nivel global y local.

- a) Capitalismo y las consecuentes clases sociales
- b) Vigilancia o supervisión directa o indirecta de las actividades de la población y de la información circulante.
- c) El industrialismo o las fuentes inanimadas de energía en post de la producción masiva de artículos o productos.

Todo lo anterior se conjuga en una mundialización o globalización transversal a las instituciones de la modernidad radical, condicionando el alcance de los acontecimientos que allí ocurren, intensificando las relaciones sociales y compenetración entre diversas culturas; transformando lo local mediante la difusión internacional de estándares de consumo propios de las sociedades industriales, fomentando la difusión de un mercado global de mensajes audiovisuales.

El impacto de dichos procesos amenaza con poner fin al ordenamiento tradicional de la esfera simbólica. Mediante el influjo de la televisión, la norteamericanización del mundo, que podría liquidar las identidades nacionales, entre otros. Sin embargo, existe, a su vez, un incremento en la reivindicación de la autonomía e identidad en el ámbito local que se relaciona con la mundialización de la cultura, puesto que hitos como la creación de la imprenta fomentan la reflexión y profundizan el carácter de la modernidad. En este sentido Baeza (2008) aporta con el análisis del contraste exclusivo que genera la globalización en cuanto contrapone inclusión/exclusión generando “fundamentalismos, los despertares identitarios locales, así como también los llamados neotribalismos (retomando así la fórmula consagrada por M. Maffesoli).” (Baeza, 2008, p. 215).

En consecuencia los efectos más negativos se atribuyen al globalismo o mundialización como ideología de la globalización y proceso de la economía mundial agresiva, son que los capitales se concentran en unos pocos grupos sin una cara visible que hacen crecer sus ganancias a costa del resto de los ciudadanos; que localidades como África o algunos sectores de Latinoamérica se empobrecen cada vez más, quedando al margen de los procesos de desarrollo; y que existen procesos migratorios masivos hacia países que adoptan mejor el modelo como es el caso de Chile (Baeza, 2008).

Este mismo autor califica de “visión más optimista” la del sociólogo chileno José Joaquín Brunner, a quién reprocha la omisión de la exclusión evidente de los países tercer mundistas o africanos; pero sobre todo de asumir que existe una difusión del

modelo democrático de modo generalizado, quizás con el afán de ser políticamente correcto con una verdad a medias (Baeza, 2008, p. 220).

### **(b) Consecuencias en la educación**

Con respecto a lo anterior cabe relevar que la crítica que esboza Baeza (2008) considera que la visión de la universalización educacional es importante, sin embargo sostiene que aún existe escasez y precariedad en países africanos o asiáticos; pero que sobre todo que hablar de un nuevo clima cultural sería sólo un espejismo para las mayorías no globalizadas. Según el autor, J.J. Brunner comete el error argumentativo de considerar la globalización como un fenómeno inclusivo y no excluyente para las mayorías.

Sin embargo, en los casos donde la globalización y la masificación de los medios de comunicación es una realidad ineludible, la visión de Brunner (2004) puede acercarse a la idea de una alter-globalización donde la inclusión sea posible (Baeza, 2008, p. 221).

Con respecto a la realidad Chilena bajo una mirada generalizada, es importante destacar que las diferencias internas en términos de acceso a recursos en nuestro país son sustanciales y que no podemos asumir los términos planteados como absolutos, a pesar de que, cuando se trata de equipamiento y conectividad, Chile posee estadísticas importantes producto de iniciativas prematuras en la zona como fue el proyecto de dotación de infraestructura Enlaces a partir del año 1992 (Romagnoli et al, 1999, p. 11).

En su texto *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, Brunner (2004), sostiene que con motivo del influjo del medio técnico y por la naturaleza de la globalización, la educación se ve necesariamente afectada de diversas formas como son,

- Privatización de la educación: la globalización, al obligar a los países en desarrollo a abrir y ajustar sus economías, lo forzará también a reducir el gasto público y buscar fuentes alternativas (privadas) de financiamiento.
- Inequidad: Para atraer inversión extranjera se debería atraer capital humano, ampliando para ello la educación secundaria y superior; lo cual crearía aún mayores desigualdades salariales dentro de la población según niveles de escolarización.
- Estandarización de la educación: Llevaría a un uso cada vez más extendido de pruebas y medidas de comparación internacional, estimulando a los países a adoptar políticas de logro nacional y eficiencia en detrimento de objetivos de equidad y cohesión sociales.
- Cuestionamiento al sistema: Las redes globales de comunicación e información darían lugar a reacciones locales de resistencia contra el mercado integrado de mensajes y conocimiento generándose con ellos conflictos adicionales en torno al sentido y valor de la globalización.

### **(c) El rol de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento**

Con todo, es un hecho que las sociedades occidentales desarrollada o en vías de desarrollo se encuentran permeadas en diferentes medidas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sus instituciones, estructuras y significados, se han visto modificados por los nuevos soportes, sus códigos y formas de comunicación que se transforman a una velocidad que se incrementa progresivamente (Virilio, 1997; Brünner, 2004).

Como dimos cuenta anteriormente, este fenómeno ha sido conceptualizado desde la década de los ochenta por diversos autores y líneas de pensamiento entre las cuales encontramos *Sociedad del conocimiento* o *Sociedad red*; *Economía del conocimiento*; *Sociedad del aprendizaje* y como las más relevantes. Estas denotaciones surgen desde la sociología, economía y educación, respectivamente (Välilima y Hoffman, 2008; Castells, 2009; Brünner, 2004).

El contexto es la inmensa, profunda y rápida interconectividad que el mundo occidental está viviendo (Held *et al.*, 1999 en Välimäki 2008, p.266), un espacio imaginario y un discurso basado en asunciones intelectuales acerca del punto de vista más fructífero para los análisis de las sociedades modernas.

En lo que respecta a nuestra investigación, cada una de estos puntos de vista posee una influencia en el área de la educación por la dinámica descrita anteriormente, impactada siempre por la economía y los avances tecnológicos de la ciencia, que Brünner (2004) denomina bases tecnológicas de la producción educacional.

Así, el concepto de *sociedad del conocimiento* es relevante en cuanto entabla una relación explícita entre el conocimiento y las políticas públicas o la influencia de este en las instituciones.

En él todo se relaciona con el conocimiento y la producción del mismo, que puede ser incluida e interconectada, más allá de si concierne a lo individual, organizacional o a las sociedades en su totalidad. Castells (2009) denomina esta sociedad como *sociedad red* agregando a lo anterior que estas redes están activadas por tecnologías de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica (p.50).

En la actualidad, parte de los consensos sociales a nivel educacional es la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar esta *sociedad del conocimiento* o *sociedad red* irrumpida por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Välimäki y Hoffman, 2008; Castells, 2009).

Retomando el punto de vista de Brünner (2004), la nueva realidad descrita demanda competencias ad hoc a los ciudadanos, sobre todo del mundo occidental, quienes deben ser competentes y autónomos frente al uso de estos nuevos soportes, pero sobre todo deben tener la capacidad de actualizarse al ritmo vertiginoso en que se actualizan hoy en día las TIC y sus entornos virtuales. Así, la capacidad de *aprender a*

*aprender* es la habilidad crucial de la *sociedad del conocimiento o del aprendizaje*. (Välímáa y Hoffman, 2008, p. 269)

Esta realidad demanda a la educación como empresa social, a saber,

la producción de un tipo humano determinado culturalmente o, si se quiere, producción de unas competencias, unas disciplinas y unos conocimientos que necesitan ser comunicados e inculcados. Desde el punto de vista de la sociedad, se trata de la producción y acumulación del capital humano distribuido entre individuos, familias, grupos y clases (Brünner, 2004, p. 11).

El autor hace referencia a los dos tipos de capital humano definidos por Bourdieu, es decir, el capital cultural incorporado, internalizado o tácito (*Habitus*) y el capital cultural en su estado institucionalizado y acreditado por dichas instituciones educativas.

En este sentido, la demanda socio-económica se vuelca hacia los docentes, quienes deben actuar como mediadores entre la plétora de información presente en las redes y los grupos que conviven en las aulas, siendo más bien un guía que un maestro, cuya labor es entregar las claves para ingresar a la información adecuada para resolver los problemas que se presentan a lo largo del desarrollo del estudiante.

En este escenario donde la educación y los medios técnicos se funden en servicio al sistema económico vigente, es ineludible asumir esta perspectiva como el norte de los diversos sistemas educativos desde hace un largo tiempo. Sin embargo, es importante reconocer que el modelo estandarizado del capitalismo escinde las particularidades culturales locales del capital institucionalizado en función del sustento del sistema. Pero, dicho avance sin tregua, podría ser perfectamente la razón por la cual muchas de las tecnologías y características de la sociedad del conocimiento impactan de manera paralela a las instituciones educativas, que parecen vivir en una crisis constante provocada por lo estático de un modelo obsoleto que nunca termina de adaptarse a los cambios, pero que tampoco releva las riquezas

de las culturas locales. Frente a estos avances vertiginosos en materia tecnológica, Baeza indica,

Una lectura ingenua de esta “revolución” como si se tratara a su vez de un hecho aislado de la característica anterior sería perfectamente errónea: la extensión de los mercados a escala mundial ha sido posible gracias a la puesta en marcha, a la vez de, a) un dispositivo robotizado de producción industrial que ha reemplazado la mano de obra humana (la automatización de sectores industriales, que también alcanza el área de los servicios) y b) de un sofisticado sistema (esencialmente cibernético y satelital) de comunicación de informaciones en tiempo útil para permitir entrar a disputar oportunamente los “nichos” que brinda el mercado (2008, p. 223).

Es en países subdesarrollados esta realidad azota con mayor intensidad los sistemas, puesto que las adaptaciones desplazan a ciudadanos para los cuales es imposible equiparar aquel nivel de producción, quienes generan movimientos culturales adyacentes a las instituciones educacionales -incapaces de solventar estas necesidades-, como los *neo-tribalismos* antes descritos.

En este escenario de alta tecnocratización los estados aparecen sólo como árbitros entre posiciones de privados, teniendo una ínfima incidencia en la salud pública, educación, transportes colectivos o empleos y capacitación, factores que explican ampliamente el resentimiento de la ciudadanía.

### **(3) DEMANDAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: NUEVOS ALFABETISMOS**

#### **(a) Los vertiginosos cambios sociales y el proceso de *histéresis* asociados al alfabetismo**

Las competencias requeridas por la antes descrita sociedad del conocimiento en términos laborales y como parte de las competencias básicas para estar insertos en las economías occidentales han superado el tiempo de las instituciones para adecuarse a la velocidad de los cambios tecnológicos, generando una masa que oscila entre la adaptación, la adecuación dificultosa y la simple marginación.

Este fenómeno donde el hombre llega constantemente tarde a los procesos de adaptación necesarios para los cambios históricos o de vanguardia, es denominado *histéresis* (Baeza, 2008, p. 127).

Los individuos insertos en sociedades que han avanzado hacia la globalización desde la disponibilidad de recursos científicos y tecnológicos han presenciado grandes crisis ocupacionales debido a los cambios desde la revolución industrial hacia la economía basada en los servicios. Esta economía nuevamente evoluciona sofisticando sus formas por la disponibilidad de medios técnicos lo que conlleva una escasez de trabajo, y malas condiciones laborales para aquellos empleos menos calificados; bajo una asunción de que esta situación es normal y la única forma de proceder, impulsada por la ideología neoliberal (Baeza, 2008, p.223).

El desfase natural frente a este frenesí se profundiza en cuanto existe una resistencia por parte de las mentalidades que,

Son un conjunto amplio de elementos (significaciones socialmente instituidas) provenientes de imaginarios sociales que, por el grado de plausibilidad social que han alcanzado, es decir por el alcance temporal de su eficacia social, permanecen en la sociedad, transformándose así en estructuras mentales resistentes al cambio, a la innovación, a los contenidos más agresivos de los tiempos presentes (Baeza, 2008, p118).

Idea que el autor cruza con las nociones de *habitus* y *campos* desarrolladas por P. Bourdieu, que vendrían a ser mentalidades que filtradas en la actividad humana que derivan en *habitus* específicos o “predisposiciones ajustadas a la singularidad de un campo en particular” (op. cit., p. 120); mentalidades que sólo cambian en la medida en que exista una nueva estructura de ajuste del conjunto social, lo que implica una nueva composición socioimaginaria legitimada.

Así podemos plantear un sustento teórico para explicar los consistentes datos que afirman que a pesar de las iniciativas de equipamiento y acceso en países como el nuestro (aún insuficientes), el ingreso de las competencias básicas que requiere una sociedad tecnologizada como hemos descrito, no llega a ser un hecho en la formación docente y muy escasamente en la práctica habitual de estos mismos en su desarrollo profesional.

Retomando entonces, esto estaría explicado por el fenómeno de histéresis, en tanto que desfase explícito entre un tipo de mentalidad, entendida como matriz del sentido común, la acumulación de saberes prácticos del mundo, por un lado, y un masivamente enigmático cambio histórico conteniendo nuevos saberes, por otro. Se describe al mismo tiempo un “vuelco generacional de los saberes” en cuanto los jóvenes, en esta “revolución tecnológica” ocupan un lugar más ventajoso con respecto a los más viejos, quienes se posicionan como los aprendices y marginados de este escenario, siendo parte de la masa que rellena las listas de exclusión social generada por la globalización.

En síntesis, pareciera que los papeles tradicionales han sido invertidos y se asume, en materia de avances tecnológicos, que los jóvenes ilustran a los más viejos con respecto a “las nueva pautas necesarias para la inteligibilidad práctica de la nueva sociedad globalizada, robotizada, computarizada.” (Baeza, 2008, p. 139).

No obstante, cabe señalar que en el caso a investigar, los académicos son parte de una elite científica, es decir, de un poder de minorías que engloban las universidades, donde existe una desconexión entre el uso masivo cotidiano o

doméstico, y el uso con fines científicos de las tecnologías de la información y la comunicación. Puede hacerse el paralelo con la observación de Baeza (2008), con respecto a la fiebre de “progreso” que considera lo tradicional como vestigio de una forma cultural obsoleta; donde las nuevas generaciones se socializan sin acceder a las profundidades de la reflexión científica o académica, que por su parte no considera en sus esfuerzos primordiales estrechar esta brecha, arriesgando factores como la inteligibilidad con respecto a cambios históricos o sociales determinantes, a saber,

Las sociedades requieren, sobre la base de legitimaciones compartidas socialmente, constituirse *estructuras de ajuste* que le brinden estabilidad; el llamado de alerta consiste en decir que los elementos sociales que convergen hoy en un proceso de *sincronicidad factual* sean excluyentes y finalmente dificulten, por el hecho de la histéresis, a la constitución de tal estabilidad (Baeza, 2008, p.145).

### **(b) El concepto de alfabetización: Historia y evolución**

Desde el punto de vista de la investigación pedagógica, el concepto de alfabetización se asocia a competencias básicas para habilitar a los individuos en los sistemas económicos y de conocimiento, habiéndose iniciado con la competencia de la lecto-escritura impulsada por la creación de la imprenta. Posteriormente, este concepto evoluciona en tanto las competencias requeridas se van ampliando y diversificando.

La denominación alfabetismo, originalmente, designaba el "conocimiento básico de la lectura y escritura" (DRAE, 2001), esta definición tiene relación con el contexto social en el cuál se utilizaba el término "antes de la década de 1970, ‘alfabetización’ se utilizaba por regla general en relación con los entornos educativos no formales y, en particular, con los adultos considerados analfabetos." (Lankshear y Knobel, 2008, p. 23).

Esta denominación se amplió cuando códigos distintos del escrito, como la imagen, irrumpieron en los medios de comunicación. Se creó entonces la necesidad de un alfabetismo funcional, es decir, la capacidad de comprender diversos códigos, en

contextos sociales determinados, mediante los cuales se pueda interactuar y generar una visión crítica del entorno.

Lankshear y Knobel (2008) nos ofrecen una acabada panorámica de la evolución del estudio y desarrollo de la alfabetización a nivel global, incluyendo la situación latinoamericana. Como indicamos al comienzo, antes de los años '70 no se concebía la alfabetización como un objetivo de educación formal, sino que se consideraba como la herramienta que permitiría acceder a otros conocimientos.

Además, en países sub-desarrollados como los latinoamericanos, los niveles de alfabetización de la población se presentaban como un requisito para avanzar hacia el desarrollo. En este contexto destaca la labor de Paulo Freire, quien desarrolló proyectos de alfabetización, pero desde una perspectiva de crítica social que permitiría a los grupos campesinos con los que trabajaba, cambiar a su favor el entorno social mediante acciones determinadas por la comprensión del mismo.

Este trabajo, caracterizado por su intensión política, marcó un precedente en la década del 70, llamando la atención de los teóricos de países desarrollados y cambiando las propuestas de alfabetización en gran parte de América latina.

Por otra parte, en Estados Unidos y otros países desarrollados, surgió una "crisis de la alfabetización" consecuencia del paso a la postindustrialidad y a la globalidad antes descrita. Muchas personas quedan inhabilitadas para nuevas labores por carecer de capacidades para enfrentar la nueva estructura social. De lo anterior surge el término alfabetismo funcional, funcional con respecto a convertir en útiles a los individuos en la nueva configuración social. Como consecuencia de lo anterior, las investigaciones en torno al alfabetismo toman un curso sociocultural.

A modo de síntesis Lankshear y Knobel (2008, p.27) nos proponen el siguiente panorama con respecto al resultado de las transformaciones en torno al estudio del alfabetismo:

En retrospectiva, esta espectacular aparición de la alfabetización como centro de atención educativa puede considerarse desde diversos ángulos: 1) la "alfabetización" reemplazó la "lectura" y la "escritura" en la jerga educativa; 2) la alfabetización se convirtió en una industria considerable; 3) la alfabetización adquirió un estatus más noble a los ojos de los especialistas en educación; 4) "alfabetismo" llegó a aplicarse a una diversidad cada vez mayor de prácticas, y 5) el alfabetismo se está determinando en la actualidad con la palabra "nuevo".

### **(c) Implicancias del proceso de alfabetización**

El amplio uso del término alfabetización resultante de este cambio de paradigma obliga a quienes investigamos el fenómeno a delimitar cuidadosamente la significación que le estamos entregando.

Para describir los tipos de alfabetismo que la educación universitaria involucra utilizaremos la definición de alfabetismos planteada por Lankshear y Knobel (2008, p. 74) con el fin de determinar un concepto global que soporte los tipos de alfabetismos que abordaremos de aquí en adelante:

Definimos los alfabetismos como "formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en discursos (o como miembros de discursos)".

Esta definición involucra tres aristas que hacen del alfabetismo un proceso completo con respecto a su desarrollo en los individuos de una sociedad, planteados a partir de Gutiérrez (2003) y en Lankshear y Knobel (2008) a partir de Greña (1988, 1997) cuyas categorías utilizaremos para aunar ambas visiones y sintetizar los planteamientos teóricos por ellas abordadas. Así, las dimensiones aludidas serán:

-Operacional: dimensión lingüística del alfabetismo que involucra instrumentos, procedimientos y técnicas para ser capaz de decodificar y codificar información en diversos contextos de manera eficiente.

-Cultural: centrada en la comprensión de textos bajo ciertos contextos, involucrando, por lo tanto, la dimensión social y relacional de la educación.

-Crítica: cada alfabetismo implica una dimensión ética o moral, y también las prácticas sociales de poder, es decir, la selectividad. En consecuencia, los individuos alfabetizados adquieren la posibilidad de socializar en cierto contexto que busca determinados valores, reglas, normas, etc., y excluye otros.

Además, la definición utilizada involucra tecnología, conocimientos y destrezas utilizadas en un determinado contexto social, bajo ciertos patrones de actividad socialmente reconocidos y utilizados para contenidos significativos de textos de diversa índole.

En síntesis, podemos observar que hablar de alfabetismo hoy va más allá de hablar de ciertas operaciones básicas fáciles de desarrollar en cualquier individuo. Alfabetizar hoy implica un desarrollo social e individual de capacidades, habilidades y técnicas que permitirán, en este caso, a los estudiantes universitarios, desenvolverse como expertos en su contexto de desarrollo, pero también conocer el camino a seguir al enfrentarse a distintos contextos con nuevos requerimientos de alfabetización más allá de la tradicional.

#### **(d) Nuevos alfabetismos**

##### **(i) Implicancias semióticas**

A partir de lo que nos ofrece actualmente Internet, podemos decir que el ámbito informacional, relacionado a la dimensión operacional del alfabetismo, es relevante por su explosivo crecimiento y rápida evolución.

Así, lo que llamamos alfabetismo digital hoy, según nuestras impresiones a lo largo de esta investigación, implica desarrollar habilidades con respecto a todos los cambios que el surgimiento del hipertexto e Internet ha conllevado, tanto a nivel cotidiano como en la práctica académica.

Es importante destacar que los textos involucrados hoy en día suponen, desde la semiótica social, nuevos desafíos interpretativos. La lógica que subyace el mundo digital es la *lógica hipertextual*, determinada por el *hipertexto* y los nuevos medios con que accedemos a él. Lankshear y Knobel (2008) consideran que su existencia se debe no solo a que existe un nuevo medio técnico, sino una nueva forma de pensar

La tradición en torno al análisis discursivo y de género es principalmente lingüística, esto, debido a que los procesos semióticos o de creación de significado se dan, principalmente en un contexto escrito. Hoy, los contextos multimodales nos obligan a ampliar la visión del alfabetismo, pues a la cultura escrita se ha sumado la cultura electrónica o de pantalla.

El significado puede constituirse mediante la articulación o interpretación del signo. Esto implica que códigos como las palabras son significadores que potencialmente pueden convertirse en signo gracias a la experiencia previa que se tenga frente éste. Es decir, en un proceso de lectura o decodificación el lector creará un nuevo signo (el significado), a partir de otro que se le entrega previamente como significador, llenándolo con el signo nuevo. "El proceso de la semiósis se refiere a la creación de signos, exteriormente como articulación o interiormente como interpretación, compleja o simple, grande o pequeña, en los ambientes socialmente configurados de las vidas cotidianas." (Kress, 2003, p. 61). "Entonces, la interpretación es un proceso continuo de la interacción humana con la realidad, más que un acto que,

de una vez y por todas, interiorice los fenómenos externos a través de signos." (Jensen, 1997, p. 46).

En consecuencia, construir significado será siempre una aproximación y estará mediada por el proceso de comunicación entre emisor y receptor donde se transará el significado. Esta visión se relaciona íntimamente con el aporte de L. S Vygotski a la psicología cognitiva gracias al desarrollo del concepto de Zona de desarrollo próximo y, también, con la teoría de la recepción estética donde un mismo texto se convierte en un nuevo texto para cada lector. "De hecho, significado no puede ser otra cosa que significado para mí mismo" (Kress, 2003, p. 55), afirmación estrechamente relacionada con lo que en el primer capítulo y con respecto a los imaginarios sociales llamamos proceso de enacción y a la intersubjetividad como la forma de crear significado.

## **(ii) Multimodalidad y género**

Todos los aspectos respectivos al signo son significativos al momento de interpretar. Hemos seleccionado este enfoque, pues nuestra investigación surge de los cambios modales detectados en las prácticas cotidianas de aprendizaje universitario y, en general, en las prácticas sociales de construcción intersubjetiva de la realidad influenciada por el hipertexto como formato de un nuevo medio técnico.

El modo se refiere a "un recurso cultural y socialmente configurado para la representación y la comunicación" (Kress, 2003, p. 62). Algunos modos son: la escritura, la pintura, la imagen, el discurso hablado, la escultura, etc. Están estrechamente relacionados con el medio técnico pues cada modo puede expresarse, de mejor o peor manera, en un medio, por ejemplo la escritura funciona perfectamente en el libro, no así el sonido en un libro. Cabe agregar que cada modo se especializa de acuerdo a la función que la sociedad le da a lo largo del tiempo o a la decisión intencionada de quien utiliza el signo.

Hoy en día la multimodalidad, o convivencia de varios modos, en el medio técnico del computador o pantalla, exige estudiar las diversas lógicas modales que

imperan en las nuevas formas de comunicación, con el fin de interpretarlas y producirlas de manera eficiente.

Como hemos visto en las investigaciones previas, hoy los estudiantes utilizan más la pantalla que el libro para los procesos de lectura y escritura. Los textos son equivalentes a una imagen y las formas tradicionales de aprendizaje, como leer un texto, se vuelven limitadas para la multiplicidad de formas en que ellos encuentran la información.

Parece claro que estamos ya instalados, de modo irreversible, en la fase electrónica de las prácticas de escritura. Una fase que coincide con el reinado de la imagen, que se ha vuelto omnipresente no solo como vehículo de comunicación, sino, sobre todo, de creación de sentido (Piscitelli, 2005, p. 13).

Es por esto que se plantea la necesidad de establecer diseños pedagógicos y de hacer partícipes de estos diseños a los estudiantes, proponiéndolos a ellos también como diseñadores de los textos en cuanto multimodales. Podemos pensar en transformar la formación de un estudiante escritor a la de un estudiante diseñador con todo lo que el cambio implica.

Además para Kress (2003), la semiósis y, por ende, el aprendizaje, involucran necesariamente la creatividad, en cuanto cada individuo produce asociaciones personales. Este enfoque desecharía la suposición de que las interpretaciones son erróneas, sino creativas y que esta es la manera natural en la cual un ser humano crea significado (p. 62).

### **(iii) Semiótica y pragmática: sentido social**

El enfoque semiótico social involucra el contexto social en la creación de significado. Es por esto que los procesos de semiosis textual desencadenarán movimientos sociales, en términos de superación de pobreza o situación de riesgo social, pues permitirán comprender los significados subyacentes de los textos que se

transan en el mundo y por ende permitirán una mejor adaptación de los individuos al sistema económico. La lógica es que al momento de comprender un texto, como género y discurso, a cabalidad, el lector, podrá tomar decisiones que influirán directamente en su accionar cotidiano.

Siguiendo la línea de reflexión anterior y proyectándonos hacia la formación de docentes de especialidad, es claro que para entrar en los círculos de elite académica debemos compartir sus convenciones. En palabras de Kress, “El significado que se quiere expresar ha de estar conformado según su ambiente social, haciéndolo adecuado para el sentido de las necesidades del ambiente de comunicación de quien lo crea.” (2003, p. 55).

De este modo entra en juego el concepto de *género discursivo*. Según Kress (2003) *género* en tanto interacciones y roles sociales, y *discursivo* en cuanto significación otorgada por las instituciones sociales que subyacente a los textos (p. 66).

La utilización del concepto *género* en el ámbito pedagógico y más allá de su uso literario, surgió en Australia en los años 80, donde se tomó conciencia de la necesidad de hacer visible la existencia de ciertas formas de texto, sus consecuencias en la escritura y las competencias que ésta requiere. Este movimiento fue político y pedagógico, lo cual implicó un cambio en el currículum haciéndolo explícito en lo respectivo a estas prácticas con pretensiones de mayor equidad (Kress, 2003, p. 121).

Esta equidad hace referencia a la necesidad de mediar entre las nuevas prácticas estudiantiles y las convenciones sociales de los géneros especializados (científicos, tecnológicos, etc.). Comprender que el acceso a los diversos géneros determinará el éxito futuro de los profesores de especialidad del país, en cuanto podrán soslayar los procesos de histéresis y comenzar a construir esquemas estables de inteligibilidad social, frente al desconocimiento e incertidumbre que genera la gran cantidad de información y la sofisticación de los sistemas computarizados.

En conclusión, las nuevas formas modales utilizadas en los textos, como por ejemplo el hipertexto o los hipermedia, deben ser abordadas en un diálogo social que involucre los objetivos que buscamos como sociedad y persiga adaptarse a los cambios tecnológicos que nos rodean. Este diálogo debe tener la virtud de transparentar las nuevas formas y medios de construir significado, sin perjuicio de las tradicionales y complementándolas.

Debemos reconocer que el éxito no depende de arraigar costumbres marcadas por el poder, sino de lograr una flexibilidad que permita la interacción entre las convenciones académicas y los nuevos contextos sociales de comunicación, en función de un avance positivo en el sistema educacional.

La postindustrialidad en la producción, el interés por la propiedad intelectual como colectiva y, la localización del conocimiento en la colectividad y no solo en instituciones o personas determinadas son características que por sí mismas generan requerimientos en los alfabetismos y, sumadas a la existencia de un medio técnico como es el computador conectado a la red, genera la necesidad de un alfabetismo digital integrado a otras prácticas de inteligibilidad social.

### III. UN NUEVO ESCENARIO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

#### (4) ALFABETISMO ACADÉMICO Y SUS TRANSFORMACIONES

##### (a) Alfabetismo académico

Observar la problemática desde este punto de vista es esclarecedor no sólo para la formación inicial docente, sino también para comprender los alcances que la necesidad de nuevas alfabetizaciones gatilla en una academia que aún perpetúa prácticas tradicionalistas y que, a lo largo de los siglos, muestra una estabilidad persistente.

La investigación de la realidad nacional de formación inicial docente da cuenta de un déficit en cuanto a los resultados de alfabetización académica, entendiéndose esta como la adquisición de un género discursivo particular de cada área del conocimiento definido por un lenguaje que lo caracteriza (Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 2008; Carlino, 2009). Una definición acertada y clara es la siguiente,

El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. (Carlino, 2009, p. 14).

La adquisición de estos géneros por parte de los estudiantes universitarios aún se considera una problemática en el área de la pedagogía, particularmente en la formación de profesores de especialidad quienes deben, a su vez, alfabetizar académicamente a estudiantes secundarios.

Dicha problemática se asocia a una despreocupación de la integración de los estudiantes de pregrado a los discursos académicos, perpetuándose así la segregación social dada por el capital cultural que cada estudiante posee, siendo aventajados aquellos que tienen más facilidad para ingresar a estos nuevos lenguajes académicos.

Con todo, el alfabetismo académico, enmarcado en las categorías antes expuestas, está centrado en la lectura de textos con códigos propios del área académica y dentro de ésta de cada disciplina en particular; en un discurso tradicional determinado por el radio que cada especialidad abarca en la sociedad; y finalmente, en la consecución de un ideal profesional que aporte al desarrollo cultural, científico y social de cada país.

Las distintas instituciones responsables de educar, trasladan la responsabilidad de los resultados deficientes en alfabetización de unos a otros, siendo la tónica culpar al sistema educativo inmediatamente anterior al que el estudiante está cursando o a la capacidad intelectual de los aprendices. Pero estas suposiciones están lejos de ser la causa de la situación actual, como discutimos antes, existen diversos factores históricos y sociales que implican alfabetizar y cada institución a cargo de un momento educativo significa un patrón y contexto distinto (Carlino 2009, Figueroa 2007, Kress 2003, Piscitelli 2005).

Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Los estudiantes se enfrentan a nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas y a derribar el mito de que el aprendizaje es estable, dando cuenta de su continuidad en el tiempo acorde con los cambios sociales vertiginosos ya delimitados (Carlino, 2009, p.14).

Podemos observar este fenómeno a la luz de la teoría estructuralista de Basil Bernstein (1990), quien observa que los procesos de interacción se dan fundamentalmente entre transmisor y adquirente, que son en este caso profesor y estudiante. Lo que el profesor transmite son discursos especializados (matemática, historia, biología, etc.) estos discursos se denominarán categorías (C), que en nuestro sistema serán además “fuertes” por estar fuertemente aisladas unas de otras como discursos. Además tendremos el enmarcamiento (E) que regula quién controla el principio de comunicación, es decir, lo que se ha de decir, cómo se ha de decir, con qué ritmo etc. El enmarcamiento también es fuerte en el sistema educacional, siendo el

profesor quién lo regula de manera estricta y quien permite el acceso a ellos a través de lo que aquí denominamos alfabetismo académico.

Estas clasificaciones determinan en la mente del sujeto a nivel micro, el código  
o

Principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores. Al pasar del nivel micro, interaccional, al nivel macro, institucional, los significados se transforman en prácticas discursivas, la realización en prácticas de transmisión, y los contextos en prácticas organizacionales (Bernstein, 1990, p. 146)

Los códigos que establece la sociedad como universalistas y, por lo tanto, susceptibles de ser transmitidos, se denominan “códigos elaborados”. Los códigos particularistas y ligados al contexto se denominan “códigos restringidos” y son propios de la comunicación informal.

El profesor es un mediador en tanto portador de los códigos elaborados que implica un área académica determinada. La tarea de las instituciones universitarias, y con mayor razón aquellas formadoras de docentes, es la de integrar a los estudiantes a esa realización del código elaborado, transmitirlo y así insertarlo en el contexto discursivo propio de su profesión o especialidad, esto como un objetivo prioritario y no como un aprendizaje implícito consecuencia del currículum en general. Todo lo anterior resaltado por el hecho de que el profesor secundario realiza la misma operación en su desempeño profesional siendo imperante para él el lograr desenvolverse tanto en el código restringido de sus estudiantes como en el código elaborado propio de su área que lo determina como guía.

### **(b) Un nuevo escenario para los alfabetismos académicos**

Retomando el cuestionamiento inicial acerca de las implicancias de la existencia de nuevas prácticas en torno al alfabetismo empujadas por los cambios tecnológicos que ha vivido la sociedad ¿Cuál es el escenario actual con respecto a las concepciones en torno al alfabetismo? ¿Qué consecuencias tendrá para la educación en general? En palabras de Kress (2003):

Los cambios que rodean las condiciones del alfabetismo son de tal envergadura que necesitamos reconsiderar la teoría que ha apuntalado explícita o implícitamente las concepciones de la escritura a lo largo de las últimas cinco o seis décadas. (...) Hay otros modos y, en muchos de los ambientes en los que se da la escritura, estos otros modos pueden ser mucho más notables y significativos. (...) La copresencia de esos otros modos plantea la cuestión de su función: ¿están replicando, simplemente, lo que hace el lenguaje? ¿Son auxiliariamente marginales o juegan un papel pleno? Y, en tal caso, ¿se trata del mismo papel que el de la escritura o de otro diferente? Si fuera así, tendríamos que plantearnos si el lenguaje (como lenguaje hablado o escrito) tiene sus potenciales y limitaciones especiales, es decir, sus propias permisibilidades. (Kress, 2003, p. 49)

Según esta visión, la escritura y la lectura como pilares fundamentales de la transmisión del conocimiento continúan siendo la puerta de entrada a los discursos científicos, determinando como fundamental la influencia del medio técnico en sus lógicas.

### **(c) Supuestos de la integración TIC a la educación**

Es preciso dar cuenta de que mucha literatura científica que versa con respecto a TIC y educación, propone estas nuevas tecnologías como la panacea indiscutible para soslayar los problemas que el sistema educativo presenta. Centenares de investigaciones se desarrollan en torno a las mejorías que el uso de estos medios genera en la adquisición de aprendizajes.

No es pertinente en esta revisión hacer alusión a dichas investigaciones, en tanto no es el foco que nos convoca; sin embargo, consideramos necesario volver a relevar que la ideología de la globalización y del uso de los nuevos medios como una

necesidad irrenunciable para lograr aprendizajes, luego de la revisión bibliográfica presentada, comprendemos que las medidas necesarias para dichas mejoras sobrepasan la simple integración de los nuevos medios técnicos a la didáctica de las aulas y conlleva un proceso más íntimamente relacionado con los nuevos alfabetismos y la reversión de los procesos de histéresis.

## **(5) FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE**

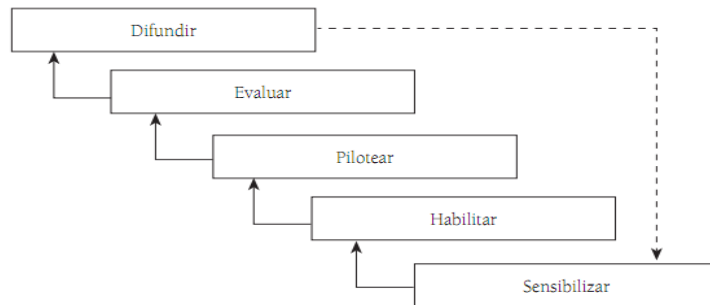
### **(a) Iniciativas de integración TIC en Chile**

En Chile al año 2011 existen 436 carreras de formación inicial docente (FDI) impartidas por Universidades o Institutos profesionales. La revisión de algunas de las mallas curriculares de las carreras, arroja que en la mayoría de ellas no se identifica la presencia de programas destinados a formar a los estudiantes en alfabetización académica o integración de TIC.

Garrido (2008) analiza la experiencia de Chile a través del Centro de Educación y Tecnología Enlaces (CET), que desde el 2005 ha desarrollado entre otros puntos,

la habilitación de académicos que se desempeñan en carreras de FID y profesionales de la Red de Asistencia Técnica de Enlaces, proveniente de 18 universidades que reciben financiamiento público, para la apropiación del marco de estándares y la formulación de proyectos de carácter piloto, con el propósito de resignificar la inclusión de las TIC en al menos una carrera de FID (Silva et al., 2008), y (iii) el financiamiento y acompañamiento en la implementación de estos proyectos, con el fin de relevar las estrategias exitosas utilizadas, facilitando así su irradiación a otras carreras no sólo de las universidades participantes, sino que del sistema de educación superior en su totalidad (Garrido, 2008, p. 200).

El autor relaciona comparativamente los focos y ejes surgidos de las 18 experiencias de las instituciones de educación superior que se analizan en el documento de estándares FID e identifica cinco etapas o escalones de complejidad creciente.



**Figura 1: Etapas de desarrollo de la integración de estándares de integración TIC para la formación inicial docente (Garrido, 2008, p. 203).**

Este modelo se establece frente a la problemática que involucra la autonomía y diversidad de las propuestas curriculares y universidades; y se adapta de experiencias foráneas donde los estándares se levantan en fases que aseguran procesos de formación inicial docente y formación continua (C.E.T, 2008).

Garrido (2008) describe cada una de las etapas y consigna el proceso como un círculo virtuoso de innovación universitaria, describiendo las posibles mellas que podría tener una estrategia de esta índole para la incorporación de las TIC en la formación inicial docente.

Dos de ellas que parecen ser de suma importancia son; primero, que los departamentos que albergan las especialidades entregadas no necesariamente trabajan en conjunto o integrados con las facultades de educación; segundo, que la investigación debe incluir la asociación de TIC con propósitos curriculares específicos de cada disciplina.

Frente a estas problemáticas define como desafío, entre otros, la conexión de los objetivos y prácticas de todos los académicos que forman a los docentes con el marco de estándares y competencias TIC que propone el Ministerio de educación chileno.

Todo lo anterior partiendo del supuesto de que el cambio de paradigma en esta sociedad donde las labores que le corresponden al docente universitario son la docencia, investigación y gestión, pueden mejorar sustancialmente con ayuda de las TIC, incrementando la producción de conocimiento, generando nuevos entornos de aprendizaje y alineándose con el mercado aprovechando la deslocalización y estandarización del conocimiento (Garrido, 2009).

Cabe preguntarse, entonces, si existe una sensibilización en los profesores de FIDE con respecto a la integración o uso consciente de las TIC en sus cátedras y desempeño académico como se intenta hacer desde estándares nacionales.

### **(b) La propuesta chilena**

En este contexto, el gobierno chileno a través del MINEDUC y Centro de Educación y Tecnologías Enlaces, propone en conjunto con la UNESCO el libro “Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno”.

La propuesta comienza entregando una panorámica de la necesidad de la integración TIC tanto en la vida académica como en el desempeño profesional. Desde esta perspectiva se releva la transversalidad absoluta de las TIC, desde un punto de vista funcional sin darle cabida a las posibles fugas de significado que pudieran ocurrir desde los imaginarios sociales (C.E.T, 2008, p. 45).

Desde el aprendizaje por competencias como enfoque pedagógico se derivan criterios comunes que definen el perfil que se busca desarrollar en los estudiantes, siendo lo fundamental la capacidad de aprender a aprender, donde el docente debe tener una postura receptiva con respecto a los conocimientos informales y contextuales de los estudiantes, entendiendo que muchas fuentes de información se han extendido a las masas.

Los lineamientos que se proyectan como las siguientes competencias a desarrollar son la inclusión de la informática en los procesos de producción de

conocimiento y la necesidad de formar guías o maestros que se desarrollen didácticamente en áreas específicas.

Para estos fines se adopta la visión de un estándar como “medio para implementar mejoras y orientar la evaluación sobre la calidad de lo que se hace” (C.E.T, 2008, p. 27). Esta concepción proviene del mundo empresarial lo cual demuestra la visión funcionalista de la integración en términos mercantiles.

La justificación de esta visión es que la estipulación de criterios estandarizados pueden ser utilizados para promover: calidad, equidad, cobertura y comunicación (op. cit, p. 33), tanto en el uso de tecnologías como en los logros educativos. Sin embargo, existen perspectivas del área de la investigación en TIC que arguyen que la habilitación en el uso de éstas no son garantes de procesos de innovación efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto se deben tomar en cuenta procesos de significación (Garrido, 2009) que en esta investigación enmarcamos en la teoría de los imaginarios sociales.

Es un hecho que esta realidad no podría ser puesta en marcha en una masa heterogénea en cuanto a contexto, capital cultural, estrato económico, etc. Se hace alusión a esta dificultad sindicando que el modelo debe ser escalable y adaptable a los contextos, eligiéndose un estándar menos técnico y más enfocado al desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas en perspectiva a integrar las TIC a la labor docente. Sin embargo, es un hecho que un estándar busca homogeneizar, lo cual derriba inmediatamente en la posibilidad de ser aplicados en contextos tan diversos como los nacionales, hecho que, según el texto, se soslaya con la adaptación de dichos estándares en función de los logros, por sobre la definición de estándares diferenciados según localidad.

Esta situación nos remonta a las consecuencias de la globalización antes descrita y sitúa la lógica de los estándares en el camino de la ideología del globalismo, con la intención de hacer estos procesos fructíferos, pero sin profundizar lo suficiente en el rescate de las características locales.

Por último, se definen cinco criterios o benchmarks mínimos para la construcción de un estándar, a saber: i) desglose de competencias, ii) Criterios de desempeño, iii) Conductas asociadas, iv) Conocimientos mínimos, v) Habilidades cognitivas, psicomotrices y psicosociales.

Sobre esto se erige el marco conceptual para la aplicación de las TIC que determinan cuatro grandes dimensiones o áreas temáticas para ser interpretadas en cada contexto: i) pedagógica, ii) colaboración y trabajo en red, iii) aspectos sociales, iv) aspectos técnicos. La competencia pedagógica es la más relevante y agrega un nuevo criterio a estos cuatro, que es la v) resignificación continua de las plataformas digitales, involucrando necesariamente un aspecto de formación continua.

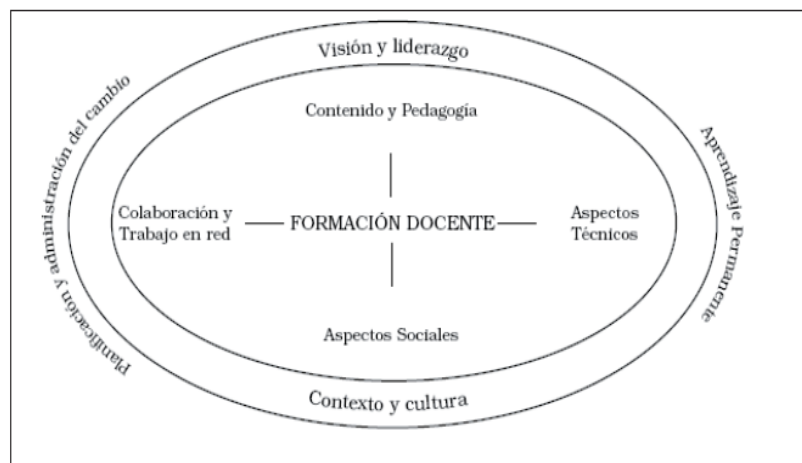


Figura 2: Tomado de Estándares TIC para la formación inicial docente. (C.E.T, 2008, p. 37).

### (c) Rol docente del académico universitario

En términos del rol que el docente debe cumplir en esta nueva dinámica de integración TIC, Dooly (2009) describe el impacto de la integración en la formación docente, otorgándole suma importancia a la propia experimentación por parte de los

estudiantes de pedagogía con metodologías que integren estas herramientas en su propio aprendizaje.

En este ámbito es importante abandonar la sobreestimación de los conocimientos de los estudiantes en TIC por pertenecer a una generación inmersa en la tecnología. Lo que los estudiantes requieren es dotar de sentido pedagógico las herramientas que ellos prefieren utilizar con fines de ocio y que al momento de adaptarlas al objetivo pedagógico no poseen la habilidad para hacerlo.

Sandoval (2011, p. 291), extrae de un estudio descriptivo realizado durante el año 2008 en una universidad del consejo de rectores, que los estudiantes chilenos poseen acceso casi absoluto a las TIC y a Internet, pero que, sin embargo, en su mayoría no conocen o utilizan programas específicos para el campo de la educación y que no sabrían como aplicar aquellas herramientas a la pedagogía.

No sólo se observa esta realidad en el ámbito nacional, Dooly (2009) por su parte, observa que tanto los profesores como los estudiantes usan la tecnología de manera mucho más diversa en su vida personal que en el aula. En palabras expertas, "Classroom use tended to involve an introduction to computer packages rather than learning the skills required for using ICT in everyday life". (Dooly, 2009, p. 364)

En la propuesta nacional, el rol del docente se propone desde la formación inicial tomando en consideración el uso de las tecnologías en sus aspectos instrumentales, curriculares y de impacto social. Propuesta esquematizada de la siguiente manera,



**Figura 3: Propuesta de organización de dimensiones para la formulación de estándares TIC en la formación inicial docente (C.E.T, 2009, p. 145).**

Las cinco dimensiones descritas en el cuadro y desglosadas de las mencionadas anteriormente dan cuenta de “un uso progresivo y diferenciado de las TIC en las etapas y áreas de la formación inicial docente” (C.E.T, 2009, p. 145), siendo complementarias de las cuatro áreas comunes de formación inicial docente.

**PARTE III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

## **I. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA**

Una vez contextualizados desde los imaginarios sociales en la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida social de los sujetos y, más específicamente, en el sistema educacional, nos proponemos reconstruir el imaginario social que poseen con respecto a dicha realidad los profesores que forman docentes secundarios de especialidad. El fin es atisbar sus visiones de ese presente en retrospectiva a lo que ha sido para ellos la educación, lo que aún es y hacia donde se proyecta; y cuál es la influencia que estos medios técnicos tienen en su visión diacrónica y sincrónica de estos cambios o persistencias.

Es preciso hacer hincapié en que no se pretende valorar la integración desde un punto de vista positivo o negativo, por el contrario, el propósito es configurar este imaginario como el punto de partida para desentrañar las subjetividades que influirán en la integración. Lo relevante de posicionarse desde las voces de quienes la implementarían en la formación de las especificidades, y no de la pedagogía como materia común a la formación docente, es que esta diferenciación de los discursos determina los pilares fundamentales de la educación y funciona como criterio de discriminación entre una y otra especialidad, asignatura o como se denomine según el sistema al cual estemos haciendo referencia y que, como vimos en el capítulo dedicado a la alfabetización académica, determina la inclusión o exclusión de los estudiantes a los discursos especializados a los que se enfrentarán en el futuro laboral o profesional, sobre todo en cuanto la transmisión de estos códigos y sus contextos se traducen en prácticas organizacionales (Bernstein, 1990; Carlino, 2009); tanto como los imaginarios sociales sostienen las realidades sociales y los márgenes en torno a los cuales las personas organizan sus vidas (Murcia, 2008; Baeza, 2008).

## **II. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **(1) TIPO DE ESTUDIO**

Para desarrollar los objetivos propuestos en la presente investigación, se planteó un diseño cualitativo que nos permitió, desde un punto de vista socioconstructivista, observar la relación entre las percepciones con respecto a la integración de las TIC al currículum de FIDE por parte de los académicos, hacia el alfabetismo académico y el rol de la práctica académica en la sociedad del conocimiento.

El diseño se estableció con el fin de dilucidar una realidad local y específica como es la de los académicos de FIDE de la Universidad de Concepción, específicamente de la carrera de Pedagogía en español, para, desde allí, levantar una panorámica de los imaginarios sociales con el fin de atisbar subjetividades con respecto a la formación inicial docente y de la necesidad de actualizar las prácticas hacia un modelo que integre las TIC como un medio transversal en dicha formación.

Para lo anterior se realizó un estudio de caso que indaga en la construcción discursiva que los académicos de FIDE de la carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, como un caso compuesto por un colectivo, puesto que,

Las significaciones imaginarias no son nunca imputables a seres humanos individuales, sino siempre producto de un colectivo anónimo que es el único capaz de crearlas (Cristiano, 2009, p. 30).

Para ello utilizaremos sus propios relatos con respecto a la temática propuesta con el fin de estudiar los imaginarios allí fijados. Se selecciona este medio de observación, pues se asume que cada actor del entramado social determina su rol en el mediante transacciones simbólicas que van adecuando su accionar a dicho rol.

Fundamenta esta postura metodológica la visión de Baeza (2008), puesto que permite

búsquedas en estratos más profundos de la realidad social, aquellos en donde tiene sede el intencionamiento de lo que se piensa, se dice y se hace; es en ese plano en que se ubican por cierto, los imaginarios sociales (p. 479).

En este sentido, es preciso situar lo social desde el punto de vista de los imaginarios, como una construcción donde estamos todos involucrados y por la que somos superados al mismo tiempo; como una dimensión indefinida y cambiante, susceptible de ser objetivable en categorías de formas/contenidos que determinan las estructuras,

Es lo que no puede presentarse más que en y por la *institución*, pero que siempre es infinitamente más que la institución, puesto que es, paradójicamente, a la vez lo que llena la institución, lo que se deja formar por ella, lo que sobredetermina su funcionamiento y lo que, a fin de cuentas, la fundamenta: la crea, la mantiene en existencia, la altera, la destruye (Castoriadis en Cristiano, 2009, p. 86).

## **(2) FASES**

Las etapas llevadas a cabo en la investigación se señalan a continuación:

### **- Etapa de revisión bibliográfica**

Etapas de revisión del estado del arte y teorías e investigaciones asociadas a los objetivos planteados y sus temáticas fundamentales: práctica académica tradicional y alfabetización académica, Sociedad del conocimiento y rol del académico, Integración de TIC a la práctica académica, Estándares de Integración de TIC a la práctica académica.

### **- Etapa de técnica de recopilación de información:**

Etapas de definición de instrumentos de investigación en concordancia con la naturaleza de la investigación. En este caso entrevista en profundidad con el apoyo de un guión semi estructurado para orientar las temáticas; una pauta de observación simple de los contextos en los que se desarrolló la entrevista, correspondiente al espacio donde los docentes desempeñan su actividad académica; y, finalmente una

tabla de análisis documental para ser aplicada en los programas de las cátedras impartidas por los docentes.

- **Etapas de selección de sujetos de investigación:**

Etapas cuyo enfoque fue el levantamiento de criterios de selección del caso y de las características que debían presentar los informantes-tipo que compondrían la muestra. Una vez definidas estas características se procedió a contactar a los docentes de manera informal para conocer su disposición de colaborar con la investigación y, una vez definido el grupo, se entregó una carta formal de solicitud de entrevista en profundidad (Anexo 1) y un consentimiento informado (Anexo 2).

- **Etapas de trabajo de campo**

Se visitó la Universidad de Concepción en dos ocasiones aplicando las entrevistas primero a un grupo y al día siguiente al grupo restante. Durante la misma se aplicó la pauta de observación simple y se solicitó el o los programas de estudio de las cátedras que los docentes imparten.

- **Metodología para el análisis**

Para definir el análisis, en primera instancia se definieron los pasos a seguir según el modelo de análisis propuesto por Baeza (2008) Modelo básico de análisis de datos textuales basado en la experiencia hermenéutica. Para ser aplicados estos pasos se complementó con la teoría de Análisis de la enunciación definida por Medina y Larraín (2007).

- **Etapas de análisis y discusión de resultados.**

El análisis se realizó sobre la base de las transcripciones escritas y la revisión de sus respectivos audios en conjunto. Para sistematizar la información se construyó una planilla de análisis (Anexo 4), que incluye en hojas rotuladas: perfiles generales de

cada uno de los sujetos, selección de citas, sistematización de la información en un primer análisis en torno a los tópicos revisados en la entrevista y sistematización de la información en un segundo análisis donde se genera codificación y se observan los enunciados desde la perspectiva de análisis de la enunciación, situando los diversos sujetos discursivos que se presentan.

En una segunda etapa se realiza la triangulación de la información recolectada, aplicando planillas de análisis a los planes y programas de algunas de las cátedras dictadas por los docentes y de la pauta de observación aplicada en el contexto donde se realizaron las entrevistas (Anexo 5)

#### - **Etapa de elaboración de conclusiones**

A partir de los resultados discutidos en la etapa de análisis se esbozan las miradas prospectivas de acuerdo a los objetivos planteados y más allá de ellos, sobre todo apuntando nuevamente a la perspectiva teórica y crítica del autor. Se proponen las diversas conclusiones como vías hacia nuevas perspectivas de investigación que apunten hacia una calidad educacional transversal que asuma diversidades y diferencias culturales entre quienes se forman.

### **(3) TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Como enunciamos anteriormente, la fuente principal de información utilizada son las narraciones de los sujetos involucrados en el fenómeno que se observó, pues, como indica Baeza,

buena parte de nuestra experiencia en el mundo de la vida (*Lebenswelt*) es comunicable (aunque no siempre en términos de verbalización), de manera que es imposible renunciar a la importancia del lenguaje (en sus diversas modalidades) como *médium* en los términos de comunicación de tal experiencia; por lo tanto, no podemos sino estar atentos a la producción del lenguaje, en este caso el discurso de los actores sociales (Baeza 2008, p. 478).

Como el mismo autor recomienda se utilizó la entrevista en profundidad como técnica para adentrarnos en la subjetividad de los sujetos abordados, pues a través de los enunciados allí expuestos nos permite indagar en las temáticas en las que deseamos profundizar. Según Canales,

expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (...) así como las coordenadas psíquicas, culturales y de clase de los sujetos investigados. Más bien se busca la mayor "riqueza" (densidad) en el material lingüístico de las respuestas expresadas libremente por un entrevistado" (Canales, 2006, p. 220).

Por otra parte y para complementar la recogida de datos mediante la técnica de triangulación, se propuso la observación simple de los contextos en los que se desarrolló la entrevista, correspondiente al espacio donde los docentes desempeñan su actividad académica. Dicha observación se complementó con el conocimiento directo por parte de la investigadora de aquel contexto, por ser ex alumna de la carrera y haber recibido instrucción de la mayoría de los profesores entrevistados.

Sustenta el uso científico de esta técnica el Anexo 5, cuyas características transforman la información obtenida de la simple acción de observar en una técnica que permite acceder a información relevante en la medida que está orientada a los objetivos propuestos, planificada, controlada y sometida a controles de veracidad (Valles 2003, p. 143)

Baeza (2008) indica que se debe indagar tanto en el núcleo central como a nivel de su periferia (p. 488), siendo coherente con esta afirmación, la realización de la entrevista en un ambiente conocido para el investigador y con un interlocutor cercano para el entrevistado lo que confirió las condiciones suficientes para llegar al núcleo central.

Por otra parte, da cuenta de la perifera la observación simple del contexto donde se desenvuelven los académicos, los cambios que allí han operado y la misma descripción de los entrevistados.

### **(a) Técnicas**

Siguiendo las indicaciones de Canales (2006, p. 244), se presenta a continuación un guión orientador aplicado en las entrevistas en profundidad semiestructurada. Las preguntas allí escritas son sólo una guía para el investigador y no necesariamente fueron aplicadas en el orden que se presentan (ver Anexo 3).

Si bien este guion se ciñó a las temáticas en las que se pretendía indagar, mediante preguntas propuestas, la entrevista en profundidad semiestructurada permitió aperturas a nuevos tópicos y preguntas asociadas a estas temáticas emergentes.

Por último, y con el fin de triangular la información recolectada, se observó el entorno en el cuál se desempeña el docente en su quehacer académico mediante una pauta de observación simple que apuntó a detalles determinantes como la presencia y acceso a tecnologías, entre otros. Igualmente, se generó una tabla de análisis documental de los programas de las cátedras impartidas por el académico utilizando criterios adecuados para ello (ver Anexo 5).

### **(b) Selección de sujetos-tipo**

Con el fin de determinar una muestra que fuera suficiente para caracterizar el caso se toma la opción de un muestreo intencionado con una estrategia de selección por sujetos-tipo (*typical cases* en Flick, 2009), que como describe Garrido (2009), se caracterizan como personas en las cuales se busca la “riqueza, profundidad y calidad de la información” (p.224).

Esta elección es matizada por la pertenencia de estos docentes a un contexto adecuado y con ciertas características deseables, sumada a la voluntad y disponibilidad de los sujetos por participar en la investigación.

De este modo se seleccionó como contexto la Universidad de Concepción, en primer lugar porque la formación inicial docente de especialidad tiene su mayor tradición en las universidades del consejo de rectores (tradicionales) que poseen departamentos de especialidad que acogen a las carreras de pedagogía, como ocurre en la casa de estudios mencionada. Y, en segundo lugar, puesto que se consideró importante que la institución donde se desempeñaran los docentes de la muestra contara con una trayectoria que diera cuenta de la evolución de la historia de la formación docente de especialidad en nuestro país.

El departamento de español de la Universidad de Concepción fundado en 1952 y perteneciente a la Facultad de humanidades y arte, junto con cumplir los requisitos antes enunciados, posee un cuerpo docente destacado a nivel nacional y, por lo demás, constituye un espacio conocido y accesible para la investigadora, ex alumna de la carrera de Pedagogía en Español, cuyas ramas de especialidad están a cargo de dicho departamento.

Los principales criterios de selección de los sujetos tipo fueron:

- a) Que los docentes ofrecieran cátedras en una de las especialidades que el departamento dictara para la especialidad de la carrera de Pedagogía en español. Esto es: Lingüística o Literatura. Cabe destacar que se intentó equiparar el número de representantes para cada una de las especialidades con el fin de obtener un equilibrio en la visión general.
- b) Que los docentes fueran partícipes de los equipos de investigación que se desempeñan en el departamento, característica que se refleja en el tipo de vínculo contractual que los docentes tenían con la casa de estudios, colaborador
- c) Que su experiencia en la docencia de pregrado fuera diversa.

d) Que existiera diversidad de género.

Con estos criterios se asumió que la muestra sería coherente con la realidad del cuerpo docente que forma especialidad en la carrera mencionada.

En la selección primaria (Flick, 2009), se constituyó una muestra de 8 sujetos que cumplieran con todos los criterios antes mencionados. Sin embargo, se consideró suficiente una muestra de 10 sujetos para el estudio de caso en acuerdo con el profesor guía y con el fin de abarcar la diversidad del espacio simbólico de imaginarios presentes en el grupo cultural de la muestra y en relación con el número total de sujetos que cumplieran con las condiciones ya descritas. Por lo anterior, y para completar un grupo cultural suficiente para nuestros fines investigativos se generó una selección secundaria que sumó a dos docentes dispuestos a participar en la investigación pero con las siguientes restricciones:

- El primero, sólo estaba dictando, en ese momento, asignaturas para una carrera de ciencias; puesto que la cátedra que dictaba para pedagogía en español hace dos años se ofrece durante los segundos semestres.
- El segundo, pertenecía al Departamento de educación (a cargo de todas las carreras de pedagogía e independiente del Departamento de español) y dictaba la asignatura de Evaluación, específica para la carrera de Pedagogía en español.

De estos criterios se desprendió una muestra de 10 sujetos-tipo cuya distribución se ilustra en siguiente tabla,

**Tabla 3 Criterios de distribución para muestreo estructural**

Experiencia en docencia	Género y Contexto profesional						Total Muestra
	Lingüística		Literatura		Otra especialidad		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Años experiencia 0 a 5	1	--	--	--	--	1	2
Años Experiencia 5 a 15	--	1	2	1	--	--	4
Años Experiencia 15 o más	2	--	--	2	--	--	4
<b>Total Muestra</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>10</b>

#### **(4) DEFINICIÓN DE TEORÍA DE PRODUCCIÓN Y DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

Para analizar la información obtenida con los instrumentos aplicados se tomó como referencia de procedimiento de investigación, el modelo de análisis propuesto en Baeza (2008) llamado Modelo básico de análisis basado en la experiencia hermenéutica como propuesta general.

En términos específicos y para operacionalizar el análisis se utilizó la propuesta de Medina y Larraín (2007) llamada Análisis de la enunciación, cuyas orientaciones se seleccionaron como las más adecuadas para determinar qué elementos daban cuenta de las subjetividades presentes en el discurso.

Se sustituye en este punto la recomendación de la propuesta general de Baeza (2008) que considera la frase u oración como la unidad a ser analizada, puesto que dicha disposición involucra una contradicción en cuanto obvia los elementos subjetivos e implícitos en los fenómenos observados.

### **(a) Modelo básico de análisis basado en la experiencia hermenéutica**

El *Modelo básico de análisis basado en la experiencia hermenéutica* propuesto por Baeza (2008) se fundamenta en la teoría de H. Spielberg quien conecta la sociología, inspirada en la fenomenología, con la teoría y práctica sociológica describiendo 7 etapas:

- a) la investigación de fenómenos particulares (que, a su vez, contiene tres fases
  - [a.1.] la captación intuitiva de fenómenos,
  - [a.2.] el examen analítico y, finalmente,
  - [a.3.] la descripción);
- b) la búsqueda de esencias generales (la interpretación intuitiva de elementos considerados como “esencia”);
- c) la captación de relaciones esenciales entre esencias (el análisis sintético de relaciones consideradas esenciales);
- d) la observación de los modos de aparición (considerando para ello que hay lados tanto visibles como oscuros en un mismo fenómeno);
- e) la observación de la constitución de los fenómenos en la conciencia (descripción de la experiencia fenomenológica, *tal como comienza a plasmarse*);
- f) la suspensión de la creencia en la existencia de los fenómenos (la interpretación de significados ocultos y desplazamiento al nivel teórico del análisis interpretativo) (Baeza, 2008).

Desde allí, el autor propone un análisis que tomará en cuenta los elementos fácticos de los imaginarios sociales, presentes en la *textualidad*, junto con aquellos indirectamente incidentes, pero que deben ser considerados, y que se denominará *contextualidad*. Teniendo que plantearse el investigador desde la perspectiva del narrador y del interpretante, cuya solidez de análisis y fuerza interpretativa dependerá de “la calidad del acoplamiento entre ambas subjetividades” (Baeza, 2008, p. 490).

Esta perspectiva hermenéutica o interpretativa, sustenta su visión en el entendimiento a partir del diálogo, tomando en cuenta el componente histórico como un aspecto significativo para la comprensión; es decir, el presente del intérprete, su propio contexto e intencionalidad, lo condicionan haciéndolo parte visible y relevante en la interpretación (Cárcamo, 2005).

Para esto Baeza (en Cárcamo, 2005) indica diez puntos relevantes a tomar en cuenta al momento de hacer una interpretación del tipo hermenéutico, a saber,

- 1) Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
- 2) Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el *corpus*.
- 3) Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas.
- 4) Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
- 5) Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.
- 6) Establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
- 7) Trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista.
- 8) Revisar el análisis en sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado.
- 9) Establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (vertical u horizontal).

Recogemos de Cárcamo (2005), su discusión del modelo propuesto por Baeza, agregando el componente dialogal en el análisis, donde el intérprete o investigador en un momento es un sujeto que se hace parte del diálogo sincrónico, pero que, sin embargo, al momento de analizar la producción textual lo hace desde un punto de vista diacrónico, como un lector con nuevas experiencias de intelección.

### **(i) Dimensión práctica**

En síntesis y llevando a la práctica de la investigación este modelo, podemos decir que consta de un acercamiento inicial a las entrevistas, tomando en cuenta el contexto de producción de ellas, su atmósfera, así como de la caracterización de su

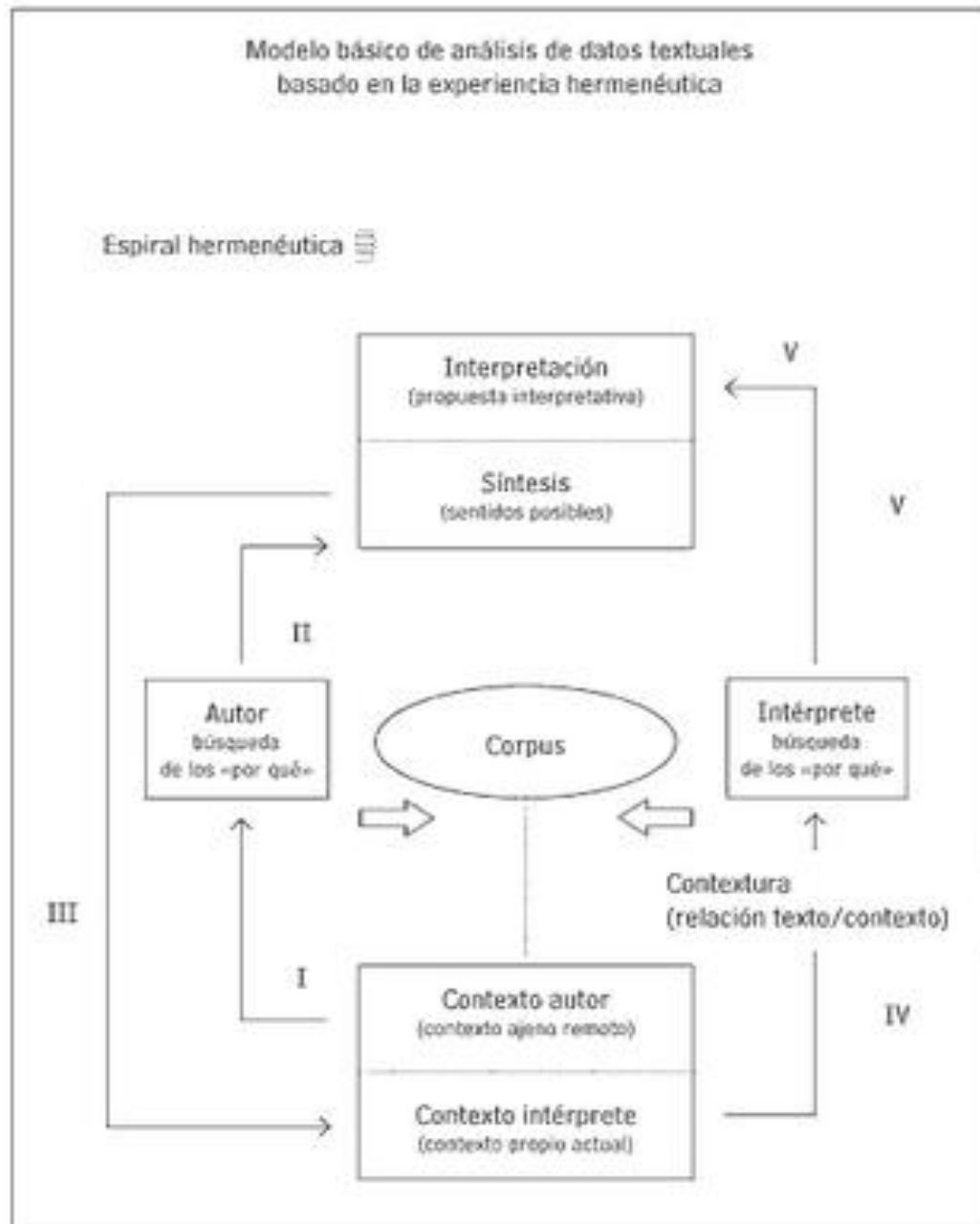
autor como elementos periféricos que no deben ser separados del *corpus* que se analizará.

Luego, ingresamos ya al análisis del *corpus* propiamente, poniendo entre paréntesis juicios y comentarios del investigador.

Los resultados de las etapas anteriores se someten a un análisis combinado, y en una nueva etapa se regresa al campo contextual del intérprete quien asume sus condiciones de trabajo y su propio contexto, en este caso el entramado teórico y necesariamente político desde el cual se sitúa. Una vez finalizado este proceso, el trabajo se perfila desde el punto de vista del intérprete con respecto al texto investigado. Para terminar con las conclusiones de la investigación a modo de propuesta interpretativa.

En palabras del propio autor

La metodología pertinente en este tipo de estudios corresponde, en síntesis, a la idea de captura de lo plausible en la producción discursiva a través de una interlocución del lector-analista con el productor de discursos, mediante la lectura de materiales debidamente transcritos y llevados a la condición de materiales textuales (Baeza, 2008, p.487).



**Figura 4: Modelo básico de análisis de datos textuales basado en la experiencia hermenéutica. (Baeza, 2008).**

## **(b) Análisis de la enunciación**

Consideramos necesario complementar el modelo anterior con el fin de contar con recursos específicos para la observación de las subjetividades de los discursos revisados. Para ello tomamos como referencia la propuesta desarrollada por Larraín y Medina (2007), quienes definen distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso en cuanto busca dilucidar las distintas voces y posiciones ideológicas que conviven en él.

Este análisis se propone frente a la necesidad de establecer un trabajo interpretativo que sirva a las ciencias sociales de un modo menos superficial, y que, a su vez, no se convierta en una manipulación rígida y estandarizada de corte positivista e imposible de aplicar a una materia viva y dinámica como es el lenguaje.

el análisis del discurso tiene una importancia más allá de las ciencias del lenguaje, en cuanto por definición el discurso remite a la vida humana en toda su extensión, y de esta manera se hace relevante para la investigación del conjunto de las disciplinas humanistas (Bajtín, 2000a en Larraín y Medina, 2007 p.6)

En este sentido, Larraín y Medina (2007) identifican dos corrientes de estudio del lenguaje que han determinado las metodologías utilizadas hasta ahora.

Primero, la corriente formalista cuyo enfoque se basa en el análisis de las oraciones o frases como unidades mínimas del discurso, característica que le otorga la índole estructural con foco en lo gramatical. En este sentido teorías como las de los actos de habla, están influenciadas por los formalistas en cuanto el análisis continúa teniendo como eje fundamental la estructura gramatical.

En segundo lugar, tenemos la corriente funcionalista donde destaca Hymes (1974) y se destaca por la comprensión del lenguaje como vivo y corporeizado, perteneciente a contextos específicos y hablantes particulares, siendo la principal debilidad de este enfoque la abundancia de perspectivas que debilitan el sustento del mismo proyecto (Larraín y Medina, 2007, p. 4).

La propuesta de las autoras pretende aunar las visiones constituyéndose como

(..) un acercamiento al discurso que desde sus inicios se define por su énfasis en la subjetividad. De esta manera, es una aproximación que entiende el discurso como intrínsecamente ligado a la vida social. (p.6)

Definición que se acopla significativamente a la noción de imaginarios sociales y que, por lo tanto, funciona como complemento ideal para investigaciones de esta índole.

Esta visión se erige desde el trabajo que en los años ochenta y principios de los noventa realizaron Ducrot y Kerbrat-Orecchioni (en Larraín y Medina, 2007) y cuya riqueza radica en el énfasis puesto en

el carácter esencialmente dialógico de toda actividad discursiva, rescatando su carácter de proceso social e ideológico, y su relación con la subjetividad del hablante. En este sentido, es un tipo de análisis que permite a la vez que avanzar en la comprensión misma del discurso, estudiar la subjetividad en su dimensión discursiva. (Larraín y Medina, 2007, p.7)

El Análisis de la Enunciación se enfoca en todo aquello que en el texto indique la actitud del sujeto respecto a lo enunciado, en términos de subjetividad, presentándose siempre “marcado” o “no marcado” subjetivamente, en el primer caso referido a un sujeto que manifiesta opiniones, puntos de vista, experiencias o acontecimientos respecto a sí mismo, y en el segundo como hechos o saberes objetivos ajenos a quien los enuncia.

Las autoras proponen ir más allá de la comprensión del enunciado como acción en contraste con la oración como unidad de análisis tradicional, agregando a esto la noción de hablante como protagonista fundamental de la enunciación y ésta como el momento (material) donde se constituye subjetividad (p.8).

Así, se define la enunciación como las expresiones concretas del lenguaje que toman sentido en cuanto pertenecen a un contexto y son complementadas con

elementos paralingüísticos (códigos semióticos). Otra distinción fundamental es aquella que distingue entre enunciación y enunciado de Jakobson, donde

El mensaje, que es lo enunciado, contiene en sí mismo a sus propios actores, que se diferencian de los protagonistas del proceso de enunciación. De esta manera, a través de ciertos elementos (deícticos) ocurre un reenvío al mensaje: un proceso en el que se hace evidente la distinción del enunciado con respecto a la enunciación. Esto sugiere, algo que ya enfatizaba Bajtín (2002a): que el hablante o sujeto del discurso no es unitario e identificable con el protagonista de la enunciación, sino más bien diverso y plural (Larraín y Medina, 2007, p. 11).

Además, desde el trabajo de Benveniste, se define la enunciación como un proceso de apropiación del aparato formal de la lengua por parte del locutor (hablante), mediante indicios específicos por una parte y por medio de procedimientos accesorios por otra, y con estos cada instancia del discurso se traduce en un centro de referencia interna. Así, la enunciación tiene estructura de diálogo.

A la noción de la enunciación situada en una acción, momento y contexto específico, Bajtín aporta la característica irrepetible de los enunciados por ser un “portador ideológico por excelencia” (p. 13), pero que sólo responde a enunciados anteriores, donde la voz creadora “sólo puede ser la segunda voz en el discurso” (Bajtín 2002b, p. 301 en Larraín y Medina, 2007). Característica que afirma su carácter dialógico e interindividual.

Por otra parte, se establecen diferencias entre sujeto discursivo y aquel sujeto empírico que produce el enunciado, destacando al sujeto discursivo como aquel hablante que se escucha en el enunciado, una posición determinada a la cual se puede reaccionar dialógicamente.

Agregan que lo importante de las propuestas revisadas es destacar la enunciación como “acto discursivo en el que se constituye la subjetividad” (p.15). En este contexto, la enunciación como unidad co-constitutiva de discurso y la subjetividad, se caracterizan por su complejidad y multiplicidad de niveles. La tarea del Análisis de

enunciación es estudiar los planos subjetivos presentes en el enunciado para entender el discurso mismo (p. 15).

Sin embargo, se hace hincapié en que las nociones de subjetividad varían según los tipos de acercamiento y que, por lo demás, se encuentran en distintas marcas textuales que determinarían su naturaleza (deícticos, modalizadores, indicadores de actitud, entre otros). Para determinar estas marcas las autoras toman como teoría fundamental la de Kerbrat-Orecchioni (1993) y de Ducrot (1986) quienes representan dos líneas de acercamiento diferentes, pero fundamentales en la operacionalización del análisis de enunciación propuesto.

Se integran ambas posiciones en una tentativa teórica y metodológica que permite identificar diversos elementos que denoten subjetividades presentes en los discursos (ver Figura 6) centrándose, además, en la propuesta de Benveniste (1987), particularmente en su distinción entre sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación; y en la de Bajtín (2002) en cuanto a la “complejidad del sujeto discursivo y su aparición en el enunciado a través de múltiples niveles que se relacionan dialógicamente” (p. 23).

Con todo, pasamos a definir los aspectos subjetivos que se distinguen, según esta propuesta, y qué dispositivos lingüísticos dan cuenta de las estructuras que se observan.



Figura 5: Síntesis de aspectos subjetivos del análisis del discurso (Larraín y Medina, 2007).

**a) *Sujeto de la enunciación***

**Definición:**

(...) se entiende como aquel aspecto subjetivo cuya impresión en el enunciado remite al acto de enunciación. De esta manera, la aparición del sujeto de enunciación quiebra el enunciado al hacer evidente la naturaleza discursiva y contextualizada del relato. (p. 24)

**Marcas Lingüísticas:**

las marcas a través de las que aparece el sujeto de la enunciación siempre son verbos subjetivos que remiten a la acción de enunciar, muchas veces resaltando la voluntariedad del acto. Si aparecen otros deícticos como pronombres personales (marcas propuestas por Benveniste) tienen un rol secundario en la medida en que pueden estar ausentes. (p. 25)

**b) *Sujeto del enunciado***

### **Definición:**

Se refiere al sujeto cuya inserción en el enunciado remite a éste y no a la enunciación.

(...) actúa como el centro de referencia desde el que se elabora ideológicamente lo enunciado (centro de referencia del posicionamiento ideológico). En otras palabras, es el anclaje ideológico desde el que se enuncia." (p.26)

(...) Es el sujeto del enunciado, entonces, de quien es pertinente predicar que adhiere o no adhiere a determinado enunciador. Ahora bien, para hacerlo necesita relacionarse con uno o más locutores, pues requiere articular materialmente el discurso. En otras palabras, el sujeto del enunciado evidencia su movimiento ideológico con respecto a los enunciadores a través del locutor, quien a la vez expresa el punto de vista de estos últimos. (p. 26)

(...) otro aspecto importante del sujeto del enunciado: se relaciona con otros personajes, con quienes dialoga y en referencia a quienes se define. Estos personajes que aparecen son también aspectos subjetivos de otro orden que introducen alteridad y polifonía explícita en el seno del sujeto del enunciado mismo. (p.27)

### **Marcas lingüísticas:**

(...) estos centros de elaboración se marcan principalmente por deícticos como pronombres personales (yo-nosotros), marcadores espaciales (aquí, ahí), temporales (hoy, ayer, en ese tiempo) y verbos subjetivos. La diferencia de estas marcas con respecto al sujeto de enunciación es que estos verbos no refieren al acto de enunciación sino a las acciones del mismo relato. Por otro lado, el movimiento ideológico de adherir o no a diferentes puntos de vista expresados en el relato aparece marcado por evaluadores, en el caso que éste sea explícito. En el caso que el movimiento sea implícito, éste se marca a través de modalizadores. Es interesante notar que estos evaluadores, unidos a marcadores axiológicos diversos (.rico.), permiten construir la actitud del sujeto discursivo ante lo enunciado. De esta manera, es necesario enfatizar que las marcas donde se imprime el sujeto del enunciado también aportan cierta información para detectar al hablante como totalidad." (p. 28)

### **c) *Locutor***

**Definición:**

Se entiende el locutor como aquel principio articulador al que se le atribuye la responsabilidad material del enunciado. En este sentido, a través del locutor aparecen los distintos aspectos del sujeto del enunciado y enunciación. Como se planteó con anterioridad, el locutor no puede identificarse con el sujeto del enunciado o centro de referencia, pero se relaciona necesariamente con todos los aspectos subjetivos del relato pues es el encargado material de sus apariciones. De esta manera, el locutor es pilar fundamental del sujeto discursivo y su constitución a través del texto, pues es el encargado de expresar los distintos puntos de vista desde determinados centros de elaboración ideológica.

Por lo general hay un locutor principal en el enunciado. Por locutor principal se entiende aquel principio que es familiar al relato, aquella materialidad que se define como propia desde el comienzo. Este se relaciona con locutores específicos que se pueden o no corresponder con otros personajes o con determinados centros de elaboración, y con otros locutores más generalizados e inespecíficos (ajenos). (p. 28)

**Marcas Lingüísticas:**

las marcas a través de las que se traslucen los diferentes locutores no son siempre las mismas. A veces pueden ser explícitas como citas o referencias claras de la ajenidad del discurso, pero por lo general son marcas implícitas, como el quiebre que produce en el tono material del relato con la introducción de un estilo material ajeno que se puede dar de un momento a otro. (p. 29)

**d) *Enunciadores*****Definición:**

Los enunciadores son entendidos como los puntos de vista expresados en el enunciado, o las unidades ideológicas en sí mismas. Estas pueden estar de manera explícita e implícita, e involucran o convocan supuestos más generalizados, topos según Anscombe y Ducrot (1994).

Lo interesante es que cada topos o creencia común a cierta colectividad. (Anscombe y Ducrot, 1994, p. 218) admite un espectro de puntos de vista diferentes según la forma específica convocada por cada enunciador. Esta determina la valoración que se afirma, pero a la vez implica la valoración o punto de vista que queda entre paréntesis. En este sentido la pluralidad de enunciadores presentes en todo enunciado es la piedra angular de su aspecto polifónico. (p. 29)

### **Marcas Lingüísticas:**

Estos autores plantean que los enunciadores, entendidos como origen del punto de vista expresado a través del locutor, convocan en el momento de su aparición estos topoi, que son compartidos por hablante y destinatario. De esta manera, en el discurso y a través de dispositivos materiales determinados, el locutor presenta desde cierto posicionamiento, un enunciador.

#### **e) *Sujeto discursivo***

### **Definición:**

El sujeto discursivo es quien representa al hablante en su totalidad. Por supuesto no se refiere al sujeto empírico que produce el enunciado, pues éste es por definición extra-discursivo, sino más bien a quien imprime en el enunciado su intencionalidad. En este sentido, se identifica en Bajtín (2002c) con el autor del enunciado, quien nunca puede ser accedido a través del enunciado de manera directa. En otras palabras, el sujeto discursivo es quien no se marca directamente y de quien sólo se construye una imagen a través del recorrido textual. (p. 30)

### **Marcadores Lingüísticos:**

Es a través del conjunto de aspectos subjetivos (sujeto de enunciación, sujeto del enunciado, locutores, enunciadores) que el sujeto discursivo se imprime en el enunciado, pues justamente aparece como la instancia que abarca esta multiplicidad. De esta manera, este sujeto se marca en las alusiones al contexto de enunciación, y en el conjunto de dispositivos axiológicos y evaluativos presentes en los distintos aspectos subjetivos del enunciado. A partir de estas valoraciones, en su conjunto, se puede conformar una estructura axiológica de organización dinámica que traduce la tonalidad expresiva del sujeto discursivo, y el sentido total del enunciado.

La utilización de ambos métodos nos permitirá en primera instancia observar las subjetividades que componen los diversos sujetos discursivos y los imaginarios radicales o esencias de cada uno a partir de sus discursos, para luego relacionarlos en un imaginario instituido socialmente que se traduce en un discurso y una acción

consciente. Cabe señalar que no se trata simplemente de una agrupación de diversas creencias individuales que juntas suman un imaginario, en palabras de Baeza (2000),

En nuestra opinión, un imaginario social no puede ser explicado como una simple suma de imaginarios individuales, se requiere por decirlo de algún modo quizás poco ortodoxo, una suerte de “procedimiento fenomenológico” que unifique expectativas y esperanzas comparables, que promueva el reconocimiento colectivo algo que en un comienzo no surge de conceptos tan cuestionables como lo son los de “conciencia colectiva”, en aquel sentido otorgado a éste por E. Durkheim, o -peor aún- de “psicología de las masas” en el sentido otorgado por G. Lebon (Baeza, 2000, p.25).

En realidad los imaginarios pasan a ser sociales en la medida en que son parte de las dinámicas que caracterizan lo social, situado en un contexto histórico que crea colectividad. Institucionaliza en el sentido que le otorga C. Castoriadis, es decir como “un conjunto de significaciones legitimadas de manera social, independiente de una funcionalidad precisa; la institución remite por lo tanto al ámbito de las aceptaciones colectivas, de las ideas, de las fantasmagorías, etc. Que pasan a formar parte de nuestro sentido común.” (Baeza, 2000, p. 26).

## **(5) CRITERIOS DE CONFIABILIDAD**

Con el fin de establecer estándares científicos de confiabilidad, utilizaremos los criterios de *Credibilidad*, *Transferibilidad* y *Dependencia* y *Confirmabilidad*, propuestos por Skrtic y recogidos por Ruiz (1999).

En primer lugar, aseguraremos la *credibilidad* cuidando los problemas que puedan presentar los informantes asociados a citas y datos descriptivos; inconsistencia o ambigüedades; idealizaciones y fugas; desinterés y cansancio. Desde el punto de vista del propio investigador, se cuidará mantener la neutralidad del marco de referencia propio, evitando el “dar por sentado” y el “sentido común” (Canales, 2006).

En segundo lugar, aseguraremos la *transferibilidad*, mediante un muestreo que nos asegure una diversidad y representatividad del contexto observado.

En tercer lugar, aseguraremos la *dependencia* poniendo a disposición de los lectores a lo largo del texto, las decisiones y cambios que se hagan en el transcurso de la investigación, así como los criterios que se utilizan en cada decisión teórica o práctica que se proponga, decisiones amparadas por el profesor guía como experto en el área. Por otra parte, estarán disponibles los corpus utilizados y las pautas de análisis ya mencionadas.

### **III. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN**

Para comenzar, daremos cuenta, en forma breve, del contexto de aplicación de los instrumentos y del encuentro con los diez sujetos-tipo, para delimitar el componente empírico del discurso.

#### **(1) SOLICITUD DE ENTREVISTA Y REUNIÓN CON LOS INFORMANTES**

En primera instancia y, como se indicó anteriormente, nuestra investigación parte de una cercanía natural con el caso estudiado por lo que se pudo hacer una propuesta previa de los profesores con el perfil de investigación y la disposición para participar en ella. A cada uno se le contactó a través de correo electrónico, mediante una solicitud informal de colaboración en el desarrollo de la presente investigación.

Una vez que el sujeto-tipo accedía a la participación se le envió una solicitud formal de entrevista (Anexo 1), luego de lo cual se procedió a fijar una cita en sus lugares de trabajo (Departamento de español, Universidad de Concepción).

Las entrevistas se realizaron en un encuentro que duró entre 30 y 60 minutos. En ellas se introdujo a los entrevistados contextualizándolos en la naturaleza de la investigación y en sus objetivos, planteándoles que la entrevista abordaría cada una de las temáticas presentes en ella.

En una siguiente visita se les solicitó a los docentes responder datos contextuales con respecto a su trayectoria laboral y motivación a la docencia, con el fin de recabar datos para terminar de configurar sus perfiles.

#### **(2) CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO DE SIGNIFICACIÓN TEXTO/CONTEXTO**

Luego del primer acercamiento con los informantes tipo, se generó la transcripción de las entrevistas en su totalidad y se construyó una matriz para cada sujeto-tipo, constituida a partir de sus propias narraciones con respecto a su relación

con el ejercicio de docencia en pre-grado, sus motivaciones frente a dicha labor y los datos de trayectoria profesional recabados.

Es pertinente mencionar que en la gran mayoría de las narraciones existe una alusión implícita al conocimiento compartido de lo que es la vida académica en el Departamento de Español de la Facultad de humanidades y Arte de la Universidad de Concepción. Es preciso describir brevemente los componentes fundamentales de contexto que se dan por sentado, desde el punto de vista de la investigadora y su experiencia de cinco años como estudiante de pregrado, entre los principales podemos describir:

- Asignaturas dictadas desde hace más de diez años por profesores que se erigen como bastiones de la investigación en el área u otras, muy tradicionales, que si bien han estado a cargo de más de un profesor comparten en el imaginario ciertas características que las hacen de renombre por su dificultad o tradición, como son Latín, Morfosintaxis, Obras Clásicas de la Humanidad, etc.
- Salas de clases y espacios característicos del desarrollo de la dinámica profesor estudiante (aula 101, biblioteca, cafetería, sala de computación, oficina de los docentes, auditorio, etc.).
- Diversas instancias de difusión de investigación a partir de la Dirección de extensión del departamento o de la Dirección de postgrado como son seminarios, coloquios o clases magistrales de docentes invitados.
- Diferenciación del contexto “Facultad de educación” y “Facultad de Humanidades y Arte” como dos espacios complementarios, sin embargo independientes y con cargas semánticas distintas.

Todas estas percepciones se recrean a partir de las vivencias de la investigadora y no necesariamente son compartidas por todos quienes hayan desarrollado sus

estudios en la facultad mencionada. Sin embargo, existe una certeza de que aquellos espacios son compartidos por la mayoría de los estudiantes que allí habitan durante el desarrollo de su pregrado -con las evidentes variaciones en la significación de dichos espacios-, certeza que parte de la observación realizada en las visitas posteriores a la universidad con el fin del desarrollo de esta investigación (sumado a otras instancias), donde aún se puede corroborar esta dinámica.

### **(3) TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

La transcripción de las entrevistas, estuvo en manos de dos profesoras de español contratadas y la investigadora, quien revisó todas las transcripciones en conjunto con el audio, corrigiendo los errores de transcripción. Para homogeneizar el proceso, se utilizó como referencia de convenciones de transcripción la propuesta de Garrido, 2008, que sistematiza en la siguiente tabla.

**Tabla 4 Abreviaturas utilizadas para transcripción de entrevistas (Garrido, 2008, p. 311)**

Situaciones	Especificación	Ejemplo de Códigos de Abreviación
Pausas	Pausas Menores a 1 Segundo	(..)
	Pausas de 1 Segundo	(...)
	Pausas de 1,5 Segundo	(....)
	Pausas de 2 y 3 Segundos	( <i>pausa</i> )
	Pausas de 4 y más Segundos	( <i>pausa larga</i> )
Otras Acciones	Risa de una sola Persona	( <i>riendo</i> )
	Risas de Más de una Persona	( <i>risas</i> )
	Tos	( <i>tos</i> )
	Estornudar	( <i>estomudo</i> )
	Lectura Silenciosa	( <i>lee</i> )
	Muletillas, p.e. "eh", "umm" "vah": ,...,	"Entonces ,..., señalé que era"
	Diminutivos o palabras incompletas entre comillas.	" <i>profes</i> "
	Jergas o palabras propias con cita descriptiva a pie de página.	< <i>cacha!</i> >
Interrupciones	Por razones externas a la entrevista, p.e. llamados telefónicos, otras personas, etc.	(- <i>teléfono</i> ) (- <i>persona</i> ) (- ...)
	Superposiciones Entrevistador-Entrevistado	(-)
	Cortes de frases o ideas en el discurso del entrevistado.	(—)
Discurso No identificado	Pasajes no distinguibles en el audio	(x) por cada segundo (xxx) por cada palabra
Énfasis	Destacar palabras o frases enfatizadas en el discurso en Mayúscula y/o con Signos de Exclamación.	"fue IMPOSIBLE" "¡fue imposible!"
Parafraseando	Ejemplificación de diálogos sostenidos por el entrevistado.	"entonces le dije: <creo que debes clarificar la situación>..."

(Adaptado a partir de Poland, 2002:641)

Las entrevistas duraron un promedio de cuarenta y tres minutos cada una, sumando un total de siete horas y treinta minutos de conversación.

**PARTE IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS**

## **(1) SEMBLANTE DE LOS SUJETOS-TIPO**

### **(a) Contexto implícito**

Las entrevistas se realizaron en un ambiente y dinámica cotidiana para entrevistador y entrevistados, en los espacios de trabajo donde habitualmente reciben a sus estudiantes. Esta característica dio continuidad y holgura a la conversación general.

Como se indicó al comienzo, las matrices se construyeron a partir de las narraciones de cada uno de los docentes entrevistados con el fin de reconstruir sus imaginarios sin intervenciones que pretendan objetivar un discurso que, precisamente, se utiliza con el fin de relevar subjetividades.

Cabe agregar al contexto antes esbozado, que con la mayoría de los entrevistados existió una relación de profesor-estudiante. Con aquellos que no fue así se asume un conocimiento compartido del entorno y de las dinámicas que allí se desarrollan, sumado a un reconocimiento como par por tener vínculos como gente en común o coincidencias en algunas actividades desarrolladas en el período en que la investigadora cursó el pre-grado.

### **(b) Matriz conceptual**

Mediante esta sistematización se pretende ilustrar la relación que los docentes tienen con su ejercicio de docencia de pregrado, así como también el sentido emocional que declaran. La razón de esta definición, obedece a la necesidad de situarlos en su relación con el contexto, en términos subjetivos, para establecer ciertos significados propios y construcciones simbólicas que den cuenta de los esquemas de inteligibilidad social del grupo estudiado como un universo.

Para reconstruir este perfil, se utilizó la pregunta ¿Cuál fue la motivación que lo llevó a ser docente?, sumamos a la respuesta los pasajes de la entrevista en

profundidad dedicados a su historia como estudiante o profesor que apuntaran a la delimitación de símbolos y significados.

Con respecto a los ámbitos generales, existen concurrencias de contexto que se pueden observar en Tabla 4.

Existen además algunos alcances importantes como,

- Los docentes en su generalidad son ex alumnos ya sea de pre grado o de post grado de la misma universidad, por lo que tienen nociones de la transición simbólica que se ha desarrollado en al menos dos generaciones de estudiantes y también el cambio de las dinámicas pedagógica que se ha suscitado.

*Y sin embargo, igual tengo muchos profesores a los cuales yo, independiente de que quizás uno pueda ver como un poco más alejados de esa práctica dentro de su estilo de aprendizaje, fueron muy buenos (...) siendo todos tradicionales, no todos tenían la llegada al estudiante de explicarte cosas que quizás eran complejas, entonces habían algunos que tenían una claridad, además de una claridad disciplinaria para explicar el tema.*

(Sujeto VII, 4)<sup>4</sup>

- Se denominan de una generación o bien previa, o bien recién inserta en el mundo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya sea de manera parcial o total. Se valora positivamente el ingreso a estas nuevas tecnologías, reconociendo siempre un resquemor inicial o bien ciertas limitaciones de uso que moderen la posibilidad de una suerte de “adicción” al uso de las nuevas tecnologías.

*Una situación en mi experiencia personal, dramática, digamos, me convenció de que era necesario y era bueno, digamos, ¿no?, todo está en la medida de que se le dé un uso racional y que no se haga una especie de adicción*

(Sujeto I, 29)

---

<sup>4</sup> Todas las citas referentes a los discursos revisados están organizadas en el anexo 4 *Planilla de análisis*, en la pestaña, *citas*, donde cada columna corresponde a un sujeto y las filas numeradas indican el número de la cita.

- Todos ellos dirigen o son parte de algún proyecto de investigación con financiamiento estatal, primordialmente porque indican que la Universidad les exige cierto volumen de investigación que en el último tiempo demanda gran parte de su tiempo. Sindicán este fenómeno como una suerte de ansiedad por producir investigación por parte de las instituciones.

*lo que ocurre es que, sobre todo en los últimos años diría yo, hay una especie de paranoia por validarse en términos de la investigación, o sea, no solamente en términos académicos que sea justificar su trabajo, publicando hartos, yendo a congresos, sino también en la institución; a nosotros nos exigen productividad, nos exigen que estemos haciendo investigación ojalá con algún proyecto externo, Fondecyt por ejemplo*

(Sujeto IV, 14)

**Tabla 5 Matriz conceptual del caso**

<b><i>Uso personal TIC</i></b>	<b><i>Valoración TIC uso personal</i></b>	<b><i>Motivación por la docencia</i></b>	<b><i>Valoración cátedra tradicional</i></b>	<b><i>Estrategias didácticas de alfabetización académica</i></b>	<b><i>Valoración integración didáctica TIC</i></b>	<b><i>Nivel de integración didáctica TIC</i></b>
En general se utiliza las tecnologías para fines generales de comunicación, académicos o personales	Se valora los beneficios de la tecnología, sobre todo en términos de espacio de actualización constante y plataforma de comunicación académica. Sin embargo, hay un reparo generalizado con respecto a un uso excesivo y consecuente despersonalización de las relaciones.	Se declara una inclinación vocacional hacia la docencia.	Es común la valoración de la cátedra tradicional como espacio de excelencia disciplinaria, pero también como espacio vertical poco apto para el diálogo.	Las estrategias de alfabetización académica son en general subsidiarias a la entrega de los contenidos disciplinarios, que son lo central. Constan generalmente de apoyo a las lecturas y ejercitación.	La integración didáctica contextualizada es considerada como una necesidad, no como una obligación permanente. Se hace hincapié en que para algunas disciplinas es más adecuada que para otras.	Se declara un uso moderado de integración, el uso más generalizado es la comunicación mediante correo electrónico, el envío de documentos mediante la plataforma de la cual dispone la universidad y uso de apoyos audiovisuales.

## **(2) PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: RESUMEN TEMÁTICO**

### **(a) Distribución temática**

Una vez realizado el perfil del caso, se dio paso al análisis de la información desde las líneas temáticas que guiaron la conversación en general y que se agruparon en función de los objetivos de la investigación. En este caso se organizan según la siguiente distribución:

**Tabla 6 Organización temática de análisis discursivo**

Objetivo 1		Objetivo 2			Objetivo 3			Objetivo 4		
<b>a) Práctica académica tradicional y alfabetización académica</b>		<b>b) Sociedad del conocimiento y rol del académico</b>			<b>c) Integración de TIC a la práctica académica</b>			<b>d) Ideal de integración TIC a la práctica académica</b>		
<b>a.1.</b> Referido a lo que considera práctica académica tradicional según su experiencia personal	<b>a.2.</b> Referido a la reflexión con respecto a su propia práctica académica, en términos didácticos, y como ésta genera la alfabetización académica	<b>b.1.</b> Referido al influjo de la sociedad del conocimiento en el mundo de la educación.	<b>b.2.</b> Referido al perfil idóneo de un profesor de especialidad en la sociedad del conocimiento	<b>b.3.</b> Referido al rol que los académicos, incluyéndose, tienen hoy en la sociedad del conocimiento en contraste con el rol del profesor tradicional.	<b>c.1.</b> Referido a la integración de las tecnologías de información tradicionales en la práctica académica.	<b>c.2.</b> Referido a la integración de las nuevas tecnologías de información a la práctica académica en sus cátedras.	<b>c.3.</b> Referido a los usos cotidianos y utilidades propios de las nuevas tecnologías de información que declara en su vida cotidiana (profesional y no profesional) fuera del aula.	<b>d.1.</b> Referido a los estándares nacionales que se pretenden.	<b>d.2.</b> Referido a los estándares de integración (o no integración) que cree idóneos.	<b>d.3.</b> Referido a las prácticas y roles que considera idóneos por parte de los académicos.

Con la distribución temática como pauta de primer análisis procedemos a sistematizar las referencias a cada una de las temáticas planteadas, tomando en cuenta que se construyó una generalización temática que da cuenta de las convergencias y generalidades frente a ellas. Las divergencias serán planteadas con el fin de ser rigurosos en la exposición de la información, sin embargo, es preciso señalar que las convergencias simbólicas son lo que se busca identificar en cuanto el grupo analizado se observa como un caso y, sobre todo, que estas convergencias simbólicas tienen la fuerza de sentido común propia de un imaginario. En esos términos las posturas y temáticas emergentes se toman como vestigios de sentidos tradicionales o bien como albores de sentidos comunes nuevos o estructuras de ajuste.

### **(b) Organización temática de objetivos**

En cada objetivo descrito se plantearán las convergencias con el fin de establecer el pensamiento simbólico que da continuidad al ámbito aquí observado y cómo esta continuidad determina el escenario de la formación inicial docente de especialidad.

En cambio, las divergencias se establecerán con el fin de vislumbrar las estructuras de ajuste y el desarrollo de nuevos simbolismos que renueven el paradigma actual de integración de las nuevas tecnologías de información y comunicación a la práctica académica en la formación inicial docente.

### **(i) Práctica académica tradicional y alfabetización académica**

- i. Referido a lo que considera práctica académica tradicional según su experiencia personal*

### Convergencias:

La práctica académica tradicional se traduce en una imagen de un espacio cerrado, el aula, donde un profesor desarrolla la clase de manera vertical, es decir en una relación jerárquica donde él es el portador indiscutible del conocimiento y los estudiantes son receptores pasivos de él. Los diversos sujetos discursivos ilustran esta escena con el profesor de cátedra tradicional como un personaje haciendo una presentación, ubicado físicamente más arriba de sus oyentes, y con dotes histriónicas y habilidades intelectuales superiores.

*En la imagen de una sala de clases estilo antiguo, me acuerdo haber visto salas,..., de clases así, y todavía de repente, me encuentro con alguna así,..., al lado,..., con una especie de tarima donde está, eh, el púlpito, casi, (riendo) del profesor,..., una gran mesa así y la,..., y los estudiantes sentados en un nivel, como un peldaño más abajo, y sillas fijas (riendo) esa es mi imagen de la academia tradicional.*

(Sujeto I, 4)

*él llevaba un montón de libros a clases y todo lo citaba en la clase por ejemplo, no, en un momento llegaba, tomaba, abría, leía, era sorprendente, era parte de la escenificación también que él hacía en la clase*

(Sujeto VIII, 4)

En este sentido se critica la baja o nula participación del estudiante, y la ausencia de diálogo.

La evaluación se plantea como arbitraria, donde el indicador de logro era la reproducción correcta del discurso del profesor, el portador de información académica privilegiada. Se rescata la presencia del docente como un elemento irremplazable en un proceso educativo.

### Divergencias:

El espacio formativo y significativo en la academia tradicional se daba en espacios paralelos, que tienen que ver con actividades gremiales o culturales.

- ii. *Referido a la reflexión con respecto a su propia práctica académica, en términos didácticos, y como ésta genera la alfabetización académica*

Convergencias:

En primer lugar se posiciona a la institución universitaria como reguladora de las labores académicas y por lo tanto responsable de los énfasis que el ejercicio académico toma.

Con respecto a la caracterización del ejercicio se enuncian tres ejes principales: docencia, investigación y extensión. En este caso se declara una sobre exigencia con respecto a la investigación en detrimento de la docencia, donde incluso ha habido mermas en los incentivos económicos asociados a proyectos de investigación. Sin embargo, hay una visión generalizada de la investigación como una producción necesaria y que tributa directamente a la docencia, siendo este ejercicio relativamente influyente en la investigación, pero fundamental y central en el trabajo académico.

En contraste con la práctica tradicional se asume que la práctica actual está abierta al diálogo, donde los estudiantes aportan al desarrollo de la cátedra.

*yo diría que la actividad docente es un espacio en donde uno socializa lo que ha leído y lo que uno mismo ha producido, y cuando uno se encuentra con un grupo que le hace preguntas, que participa, que se inquieta por algo, pueden pasar dos cosas, alguien se puede entusiasmar con un tema en un seminario por ejemplo, o hacer preguntas o plantear inquietudes que a uno mismo le pueden abrir espacios para poder seguir investigando*

(Sujeto IX, 6)

En general, se declara una baja interacción con otras disciplinas e incluso con la Facultad de Educación, de la cual se suponen ciertas prácticas pero no se tienen por ciertas, demostrando una desconexión con la formación del área de pedagogía. En

este ámbito se declara que la Universidad está aún en proceso de transformación hacia interacciones con otros espacios simbólicos.

*hay una diferencia de actitud, una en donde se sigue pensando que uno solo es el conocimiento válido y el otro sea objeto de estudio pero no más allá de eso, y otro que dice no, este tiene conocimiento, yo también tengo conocimiento, y si los conecto y los coordino y conversamos, a lo mejor empezamos a ver la realidad de una manera distinta*

(Sujeto IX, 22)

Con respecto a las problemáticas que enfrentan en los procesos de alfabetización académica se cuentan en orden de relevancia, problemas de comprensión lectora, baja motivación, poca autorregulación con respecto a lecturas obligatorias y complementarias, diversidades de capital cultural, entre otros. Las técnicas de apoyo al ingreso a los discursos especializados se resumen en lecturas guiadas, ejercitación y conexiones con formatos masivos. Se apela a la motivación como uno de los factores de éxito en la alfabetización.

En términos generales la alfabetización académica es producto de la dinámica de cada ramo y no existen instancias formales y permanentes de alfabetización informacional o nivelación, ya que se propone como subsidiaria y responsabilidad de “otros” ramos.

Divergencias:

Se declara que existe prejuicio con respecto a los estudiantes, carentes de ciertas competencias o plagiadores; y se contraponen a esta posición argumentando que en realidad no existen problemas sustanciales con respecto a la adquisición de discursos especializados y que las problemáticas tienen más que ver con una postura aún demasiado cerrada y una práctica muy mecánica de parte de los docentes en su mayoría.

*antes de que empezara la clase ya son plagiadores son esto y lo otro, es como una locura eso. A mí me llamo mucho la atención, yo espero a que se*

*presenten esos problemas, no lo veo antes, antes no estoy pensando que el chico es un analfabeto, me entiendes, ni que no sabe leer, que no sabe nada, esas cosas se van viendo en el camino y como no me las planteo antes no se abre la oportunidad para que eso ocurra*

(Sujeto III, 14)

## **(ii) Sociedad del conocimiento y rol del académico**

- i. Referido al influjo de la sociedad del conocimiento en el mundo de la educación.*

Convergencias:

Se asume la Universidad como una institución en proceso de transición hacia una integración más profunda de los nuevos medios a la práctica académica. Se habla de una resistencia inicial generalizada acompañada de una necesidad inminente de hacerse parte de las dinámicas que se generaron con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, principalmente Internet.

*Yo creo que las universidades chilenas han advertido que es necesario hacerlo cierto, los especialistas del área, pero para eso se requieren recursos, se requiere una política, se requiere una estrategia nueva, una idea nueva de educación, y eso en este país todavía no existe.*

(Sujeto V, 40)

Los esfuerzos por hacer esta integración se definen como individuales y aislados. En este sentido se hace hincapié generalizado en la necesidad de instrucción mediada por la institución o bien de forma autónoma, puesto que se asumen como una generación en desventaja con respecto a los estudiantes y sus dinámicas mediadas por el uso de tecnologías.

La necesidad de capacitación responde a cambios transversales en los formatos y las formas de lectura y escritura de los estudiantes, donde el énfasis está en los sentidos de la visión y el oído en sintonía con los medios audiovisuales. En este sentido todos acuerdan la necesidad de modificaciones en la malla curricular con respecto a las actualizaciones que se declaran como necesarias.

Por último, existe una mención a que la razón por la que la universidad no integra de manera profunda el uso de los nuevos medios de comunicación obedece a temor por perder la posición institución reguladora del conocimiento en contraposición con un acceso democrático e independiente a la información, dando pie a la autoformación que puede ser errática.

#### Divergencias:

El entusiasmo por las potencialidades del acceso se dividen en dos extremos en los que podemos encontrar una valoración y optimismo con respecto a las oportunidades de diálogo, interacción y acceso como virtudes de los nuevos medios; pero, por otro lado, una advertencia con respecto a la despersonalización de las relaciones humanas, la saturación de información no validada, la adicción a ciertos medios y la vertiginosidad de los mismos.

Existe una postura con respecto a la masificación del acceso a la universidad, que indica cambios drásticos en las relaciones sociales de la misma, una confusión entre lo público y lo privado, y una irrupción marginal en los espacios comunes de la universidad, donde se privilegia el lenguaje violento y la imposición de ideas por sobre la argumentación.

#### ii. *Referido al perfil idóneo de un profesor de especialidad en la sociedad del conocimiento*

#### Convergencias:

Existe un consenso con respecto a que los estudiantes tienen capacidades propias de su generación o al menos competencias aseguradas para integrar la tecnología en un nivel superficial. Menos persistente, pero presente está la idea de que pueden integrarla a su didáctica con suficiencia con respecto a criterios adecuados para moverse en el uso de ella.

Con respecto al perfil idóneo se esboza una triada donde encontramos la competencia en el uso de las herramientas, actualización constante en los distintos soportes y apertura al diálogo con los estudiantes. En este sentido se valora la capacidad de leer en nuevos formatos con las condiciones que ello implique y proveer las herramientas necesarias para el aprendizaje. Por otro lado se hace hincapié a la necesidad irrenunciable de excelencia disciplinaria.

El colegio se esboza como un espacio que permitiría al profesor secundario tener un rol activo, innovador y lúdico que le permite avanzar en conjunto con sus estudiantes sin la necesidad de ser un líder en el dominio de las TIC, sino más bien un guía competente y abierto a nuevas propuestas que surjan de los estudiantes.

*como profesor de media que fui, no, y que soy por profesión, eh, se pueden hacer muchas más cosas, porque el contexto es más lúdico, el contexto de la universidad es profesionalizante, entonces no necesariamente es lúdico, ya, pero el contexto de la media es lúdico, entonces tú puedes jugar a crear, o crear cosas mediante el juego*

(Sujeto VIII, 16)

Divergencias:

Existen esbozos que tienden a sindicar el rol del profesor secundario como un actor con capacidad crítica y políticamente situado, crítico de su propio quehacer y rol social.

*iii. Referido al rol que los académicos, incluyéndose, tienen hoy en la sociedad del conocimiento en contraste con el profesor tradicional.*

#### Convergencias:

Transversalmente se critica el rol actual por ser demasiado pasivo, en esta dinámica se sindicó a la institución como responsable del énfasis académico del docente para promover una planificación y organización de la integración de TIC a la práctica académica.

El rol activo, por el contrario, se entiende como lo idóneo y se caracteriza por tener una vinculación más reflexiva con la lógica de formación de profesores, con voluntad para actualizarse constantemente y hacer una integración consciente de los nuevos medios. Nuevamente se menciona la necesidad de horizontalidad y apertura al diálogo con los estudiantes. Menos persistente, pero reiterativa es la mención a la interdisciplinariedad y conexión con el otro para generar el conocimiento desde perspectivas diversas.

*como se llama una circulación de saberes, saberes intra y extra mundos*  
(Sujeto VI, 4)

#### Divergencias:

Más que una divergencia, un punto emergente, es la visión del rol del docente como un actor social llamado a hacer una reflexión que promueva valores vitales y utópicos en un mundo que a ratos pierde el norte de lo valóricamente llamado humano.

*nosotros somos una universidad que genera vías de orientación posibles, es decir, es el lugar también, de las utopías. Y si una universidad deja de ser el lugar de las utopías, ya no es nada.*

(Sujeto V, 34)

### **(iii) Integración de TIC a la práctica académica**

- i. Referido a la integración de las tecnologías de información tradicionales en la práctica académica.*

#### Convergencias:

Se indica una mínima resistencia al formato impreso en los estudiantes que obedece a una pérdida de practicidad e inversión de tiempo en conseguir o reproducir las fuentes escritas, más allá de que les agrade o no el formato por su naturaleza.

De todos modos el uso de formatos impresos es generalizado, sin embargo se mezcla con el uso de las versiones digitales y se indica que lo impreso tiene ciertas utilidades particulares, por ejemplo para la revisión de textos.

Se valora la dinámica presencial de las clases como un medio tradicional amenazado, pero estrictamente necesario para la formación.

#### Divergencias:

Se evidencia una relación poética y de objeto de culto por parte de algunos docentes con el libro, relación que extienden a sus estudiantes. Por otro lado, surge una visión del libro como fuente primaria, segura y confiable en contraposición con Internet y su plétora de información de “calidad dudosa”.

*Saber ubicarse en una biblioteca les va a permitir sin duda tener una posibilidad mayor de recorrer las bibliotecas virtuales, porque este universo infinito del ciberespacio está lleno de laberintos, de accesos prohibidos y son muy pocos los que efectivamente tienen la capacidad de acceder cierto, a lo que es auténticamente un nivel de excelencia.*

(Sujeto V, 20)

*ii. Referido a la integración de las tecnologías de información tradicionales en la práctica académica.*

Consideran que existe una fracción de académicos, lo mayores, que necesitan una capacitación frente a estos nuevos formatos para poder aplicarlos.

Existe consenso con respecto a la preferencia de los estudiantes por los nuevos medios por razones como la estimulación de sentidos más habituales para ellos como son el ojo y el oído; la ubicuidad de las nuevas tecnologías, privacidad en la comunicación profesor-estudiante, posibilidades de retroalimentación (tanto de los profesores, como de plataformas de ejercicio) y sobre todo la inmediatez del acceso a la información.

En este sentido, los docentes declaran en su mayoría utilizar las nuevas tecnologías, principalmente como medio de comunicación y repositorio de documentos. Entre las plataformas más nombradas se cuentan el correo electrónico y la plataforma infoalumno/infodocente. Como apoyo a la cátedra se declara como el uso más generalizado el de plataformas audiovisuales que acercan a otro tipo de disciplinas y sirven de acceso para ciertas materias.

La mayoría de ellos no guía a sus estudiantes en la discriminación de fuentes de información, más allá de entregar ciertas direcciones que no se observan en los programas revisados. En esta misma área varios declaran que los estudiantes no dominan a cabalidad ciertas herramientas básicas como el procesador de texto, por lo que no están preparados aún para hacer una integración didáctica. Referente a esto se considera necesaria una integración de uso que implique la existencia de una asignatura dedicada a la integración, además de una aplicación práctica y didáctica transversal en la medida que lo permita la disciplina.

Hay consenso con respecto a que las tecnologías son un medio y no un fin en sí mismas, y se considera erróneo pensar que como medio solucionará los problemas educativos.

#### Divergencias:

Existen algunos pasos con respecto a introducir a los estudiantes a la búsqueda eficiente y discriminación de información en Internet.

Así mismo, existe una postura que postula que los estudiantes sí estarían preparados para hacer una integración adecuada.

*iii. Referido a los usos cotidianos y utilidades propias de las nuevas tecnologías de información que declara en su vida cotidiana (profesional y no profesional) fuera del aula.*

#### Convergencias:

La mayoría se declara como un usuario reciente o una persona que de una u otra manera ha ingresado a un nuevo mundo mediado por tecnologías con lógicas y consecuencias distintas. En este sentido se ilustra una resistencia inicial que radica en una suerte de shock por ciertos rasgos propios de la ubicuidad como la disponibilidad permanente o la velocidad. Sin embargo, hay un consenso posterior que valora la utilidad de los medios en la medida que sean utilizados de modo racional y con objetivos pertinentes.

*pero soy muy crítico de las tecnologías cuando el hombre las mal utiliza. De hecho, por ejemplo, la pérdida de la carnalidad es uno de los aspectos que a mí me interesa muchísimo, como alguien que está conectado todo el día a su computadora, literalmente conectado se convierte en esta especie de superficie de ensamblaje que es su computadora, que puede establecer comunicaciones,*

*vínculos cierto o contacto con otros cuerpos virtuales a lo largo y ancho del planeta*

(Sujeto V, 42)

En el ámbito personal profesional se vincula como una fuente de actualización constante y un medio de comunicación prolífero con comunidades académicas virtuales o distantes.

Existe una fracción que se declara usuario compulsivo y maravillado por las tecnologías, frente a otra que prefiere mantenerlas al margen en cuanto pretenden reemplazar la comunicación personal.

*uno tiene que estar en constante formación, no podría hacerlo si no tengo internet, o sea es una cuestión de piso es lo básico que yo pueda acceder a libros completos a través de la red, o sea, cuestiones que están saliendo este año o revistas electrónicas, todo el pirateo porque bajé no sé cuántos libros que necesitaba, es que realmente me..., me encanta. No sería la misma profe, ni la misma estudiante de lingüística si no fuera por el internet*  
(Sujeto II, 29)

Divergencias:

Con respecto a los usuarios, es interesante destacar una acotación con respecto a la adaptación del cuerpo a estas tecnologías y como ellas también mutan en función de una relación más orgánica con los usuarios, permitiendo una integración más eficientemente a la vida cotidiana.

#### **(iv) Ideal de Integración TIC a la práctica académica**

- i. Referido a los estándares nacionales que se pretenden.*

Convergencias:

Se desconocen por completo los estándares de integración para la formación inicial docente propuestos por el Mineduc, aun se opina que el país no ha desarrollado políticas de integración.

*creo que las universidades chilenas han advertido que es necesario hacerlo cierto [integrar], los especialistas del área, pero para eso se requieren recursos, se requiere una política, se requiere una estrategia nueva, una idea nueva de educación, y eso en este país todavía no existe.*

(Sujeto V, 38)

Divergencias:

Una mínima fracción dice al menos conocer la existencia de estos estándares pero no dominar su contenido.

- ii. Referido a los estándares de integración (o no integración) que cree idóneos.*

Convergencias:

En primer lugar, hay acuerdo en términos de forma, donde se propone la integración se debería canalizar a través de una asignatura específica que estableciera competencias básicas como:

- Manejo suficiente de equipos y sus funcionalidades
- Manejo básico de herramientas de ofimática

- Manejo de tecnologías asociadas al Internet (correo electrónico, búsqueda y discriminación de fuentes de información, producción de material, establecimiento de redes colaborativas)
- Manejo didáctico y de metodologías asociadas.

En conjunto con esta línea se indica que la integración además debería ser transversal a todas las asignaturas, de forma adecuada a la naturaleza de la misma y sin limitaciones en cuanto a deber integrar.

Para esto hay consenso en la necesidad de una capacitación básica por parte de los docentes de FID y también de una necesidad de equipamiento básico por parte de la institución.

*Deberíamos estar abiertos a incorporarla y darles lineamientos a los estudiantes, o sea, no creer que porque ellos vienen de una era digital saben utilizarla (...) Entregar criterios, entregar los criterios de cómo buscar, guiar, así como uno guía de repente en la realización de un ensayo escrito, guiar de esa misma manera una búsqueda de información o un trabajo o como, o cómo manejar el computador, así de simple.*

(Sujeto VII, 34)

Divergencias:

Los puntos de vista menos marcados declaran la necesidad de contextualizar socioeconómicamente la integración para no generar segregación.

Por otro lado, se propone que esta integración debe ir asociado a un cambio de paradigma en el modelo educativo general, con respecto a la dinámica de las clases y a nuevas tecnologías de lectura para ingresar al conocimiento a través estas nuevas fuentes de información.

A su vez, existe una convicción con respecto que la base de equipamiento de hardware viene con los estudiantes (cada quien posee sus propios equipos) y que lo que la institución debe asegurar es el acceso a redes en general.

*O sea, ahora la mayoría, si no todos, también tienen, andan cada vez más con sus notebooks, en el fondo eso es como un gran libro ¿no? Por eso esta lógica de tener espacios con computadores ya no funciona mucho, es mejor tener redes*

(Sujeto X, 23)

*iii. Referido a las prácticas y roles que considera idóneos por parte de los académicos.*

Convergencias:

Con respecto al rol idóneo de los docentes se establece en primera instancia una actitud necesaria para la integración, que está determinada por:

- La voluntad de integrar
- Ser modelo de uso y guía para permear en las competencias de los futuros docentes de manera natural y habitual
- Tener una actitud positiva frente a las nuevas tecnologías
- Promover la formación permanente
- Mantener un pensamiento abierto a otras formas de generación de conocimiento y apertura al diálogo con estos otros saberes (interdisciplinariedad)
- Se hace hincapié también en la necesidad de compartir experiencias entre docentes y abrir los canales de comunicación en este sentido.

En términos más prácticos se puede identificar un rol que incluye:

- Conocimientos básicos de uso eficiente y pertinente (búsqueda de información, uso de plataformas, formatos, medios de comunicación, etc.).
- Lectura crítica de la información disponible.
- Mantención de la excelencia disciplinaria heredada del modelo tradicional.

- Generar el aprendizaje desde una lógica renovada de la cátedra, cambiando la disposición de los cuerpos en el aula, abriéndose al diálogo, la horizontalidad y el trabajo colaborativo.
- Entregar criterios de uso e indicadores de evaluación.

*Yo creo que podría ser complementarias ambas cosas, tener eh, porque por ejemplo, en primero de la universidad, cuando llegan todos los chicos nosotros no sabemos cuáles son los recursos con los que ellos contaron y su nivel de alfabetización digital, entonces por lo tanto debería haber, así como haya ramos de nivelación en varios ámbitos, debería haber un curso de nivelación en tecnologías de la información, y de ahí que cada profesor, según su estilo de aprendizaje, según la pertinencia vaya incorporando estos elementos.*

(Sujeto VII, 30)

Divergencias:

Entre los puntos divergentes se puede enunciar la necesidad de integrar, mas no de enseñar el uso de las nuevas tecnologías, y además la presencia de una actitud general de orientador hacia una vida más llevadera en la sociedad o bien de un uso ético de las herramientas en general.

*El académico tiene la responsabilidad de integrar, ya, yo no le veo la responsabilidad de tener que enseñarlo, ya, pero sí integrarse (...) Entonces la responsabilidad de uno es tener que integrarse a lo que está pasando en el ambiente*

(Sujeto IX, 30)

### **(3) SEGUNDO ANÁLISIS: IMAGINARIOS RADICALES Y PERIFÉRICOS**

#### **(a) Descripción análisis**

El siguiente análisis pretende identificar imaginarios centrales (radicales) y periféricos, a partir de la codificación temática de las entrevistas realizadas. Es pertinente retomar ciertas definiciones que ilustrarán la lógica de esta etapa, bajo el punto de vista de la teoría que media la observación de nuestro objeto de estudio.

En términos simples Cristiano (2009) ilustra estos imaginarios, radicales o centrales y periféricos o secundarios, ya definidos en el marco teórico, a saber

Las significaciones centrales son aquellas que conforman el núcleo de identidad de la sociedad en cuestión. Todo cosmos socialmente creado descansa en unas articulaciones de sentido últimas, más sustantivas que las demás, en el sentido de que están en la base de las otras y presupuestas por las otras. En el caso de las sociedades cristianas, por ejemplo, la significación imaginaria central es “Dios”, sin la cual resulta incomprensible (carente de sentido) toda una plétora de significaciones segundas que tienen que ver por ejemplo con los rituales religiosos, con los colores de las vestimentas (el rojo cardenalicio), con los números (el despliegue casi infinito de sentidos del número siete a partir del relato bíblico de la creación). (p. 29)

Para identificar estas categorías en los discursos producidos por el caso se utiliza una codificación intratemática donde, a través del análisis de la enunciación, identificamos subjetividades que den cuenta de los respectivos enunciadores, particularmente de los topos o creencias que los constituyen y que serán, al fin y al cabo, las huellas que nos llevarán a los imaginarios y a constituir el sujeto discursivo que representa al caso estudiado, pues, como indica Cristiano (2009),

Lo habitual es que las significaciones imaginarias habiten el trasfondo de las creencias conscientes, sean el marco y la trama que sostiene esas creencias y sostiene por detrás y por debajo también a las acciones humanas. (p. 29)

### (b) Códigos e imaginarios

A partir de un grupo de códigos preestablecidos desde las temáticas tratadas en la entrevista se identifican relaciones asociadas en categorías de sentido que se relacionan en un entramado que sentará las bases para esbozar el imaginario que se advierte.

El grupo de códigos antes mencionado se ilustra en la siguiente tabla

**Tabla 7 Códigos de análisis asociados a clasificación temática**

<b><i>Coordenada (Objetivo, tema)</i></b>	<b><i>Código</i></b>
O1.a1	Academia tradicional
O1.a1	Academia
O1.a2	Alfabetismo Académico
O2.b1	Experimentación del cambio
O2.b1	Rol Institución
O2.b2	Competencias profesor secundario
O2.b3	Sociedad del conocimiento
O2.b3	Rol académicos
O3.c1	Medio tradicionales
O3.c2	Nuevos medios
O3.c3	Integración efectiva
O4.d1	Nivel usuario
O4.d2	Políticas públicas
O4.d3	Alfabetización digital
Emergente	Interdisciplinariedad

Además, situaremos cada una de estas categorías en una ubicación temporal del caso donde reconoceremos una dimensión pasada, presente y futura que ha surgido permanentemente en los discursos analizados, por ende propia del pasado

inmediato de los sujetos, de su propio presente y del futuro que ellos proyectan según sus intenciones.

### **(i) Conocimiento**

Códigos: *Academia tradicional, Academia, Alfabetismo Académico, Experimentación del cambio, Rol Institución, Competencias profesor secundario, Sociedad del conocimiento, Rol académicos, Medio tradicionales, Nuevos medios, Integración efectiva, Nivel usuario, Políticas públicas, Alfabetización digital, Interdisciplinariedad.*

Podemos situar la categoría conocimiento como la que integra todas las demás categorías y códigos, pues es el factor determinante en cuanto a lo que se traza en las sociedades occidentales y cómo se traza. El conocimiento es lo que se da sentido a los medios de comunicación desde los comienzos de la civilización, siendo la educación el modo de transmisión instituido y las consecuentes estructuras institucionales que dicha dinámica gestó (Vandendorpe, 2003; Virilio 1997, Brunner, 2004).

Según los discursos observados:

**Antes:** El conocimiento era propio y exclusivo de las instituciones que lo producían y transmitían, validándolo mediante un sistema estructurado y restringido, formando parte de lo privado. Los medios de transmisión tradicionales eran el papel y la docencia, para acceder a ellos se requería un fuerte adoctrinamiento. Las disciplinas estaban bien demarcadas y cerradas en su producción. Sólo las élites accedían a él y ser parte de las instituciones validadoras de conocimiento como la universidad se lograba con mucho esfuerzo y capacidades sobresalientes en el área. En este escenario el conocimiento se transmitía de un sujeto que lo poseía a otro que era carente de él.

**Ahora:** El conocimiento se está abriendo poco a poco a espacios informales y públicos, principalmente por la irrupción de nuevos medios masivos de comunicación y lógicas que abogan por la democratización del mismo; las voces autorizadas continúan siendo las mismas y aquellos espacios informales siguen siendo zonas de alteridad.

Las disciplinas están cada vez más interrelacionadas y abiertas a nutrirse de otros saberes, aunque aún se puede observar resistencias a ello. El acceso al conocimiento se plantea como un derecho universal de todos los individuos, aunque aún mediante los canales formales que siguen perteneciendo al espacio de lo privado y poseen características que aún implican competencias especiales de acceso (alfabetización). Hoy el conocimiento se construye entre diversos agentes y no sólo en las instituciones, que continúan siendo el ente validador, pero ya de un saber específico que reconoce la existencia de otras fuentes y tipos de saberes.

**En el futuro:** Las fuentes de conocimiento deben ser diversas y válidas tanto en lo público como en lo privado y dialogarán entre ellas hacia la construcción de nuevos saberes. Esta construcción estará basada en una dinámica horizontal y de apertura entre mundos y disciplinas que se nutrirán mutuamente. Las instituciones deberán ser reformadas en su organización con el fin de adecuarse a esta lógica y los medios de comunicación serán un facilitador al acceso más que una limitante. En este sentido las políticas públicas deberán apuntar a una reforma de los sistemas educativos y de producción de conocimiento, y procurar que sean efectivas. El conocimiento será utilizado con fines de bienestar universal.

## **(ii) Universidad**

Códigos: *Academia tradicional, Academia, Alfabetismo Académico, Experimentación del cambio, Rol Institución, Competencias profesor secundario, Sociedad del conocimiento, Rol académicos, Medio tradicionales, Nuevos medios, Integración efectiva, Políticas públicas, Alfabetización digital, Interdisciplinariedad.*

Como institución depositaria y generadora del conocimiento, involucra la mayoría de los códigos definidos. Su presencia histórica la ubica en un papel central que enmarca las nociones revisadas pues es desde allí que se plantean los centros ideológicos de los sujetos aunque hagan referencia a situaciones que se den fuera de ella. Por ende se sitúa por debajo de la categoría conocimiento, por ser el canal unívoco de transmisión del mismo observado en nuestra investigación.

**Antes:** La universidad se consideraba el espacio de desarrollo del conocimiento por excelencia, propio de una élite intelectual, los profesores que se desempeñaban en ella son considerados maestros de la disciplina y como tales, ejercían un despliegue histriónico y complejo que cautivaba al estudiante que lograba llegar a esos discursos. Por esta razón no era un espacio necesariamente formativo, sino más bien una puesta en escena y una entrega de conocimiento que para ser obtenido requería fuertes habilidades y esfuerzos por parte de los estudiantes con quienes había una relación vertical y poco o nulo diálogo.

El sistema universitario posee rasgos jerárquicos, donde cada grado se asocia a una suerte de condecoración que no sólo aseguran reconocimiento general, sino que también involucra acceso a fuentes de información específica (bibliotecas restringidas). La especificidad de las disciplinas y su baja interrelación con otros saberes en términos de cátedras se asocia a un pensamiento medular que no integra la complejidad de lo interrelacionado, al menos en la dinámica de la cátedra.

Las fuentes de información relevantes eran propiedad de las bibliotecas de estas instituciones, que aún así estaban obsoletas con respecto a las potencias de generación del conocimiento occidental.

**Ahora:** El espacio donde se desarrollan fundamentalmente las áreas de investigación, docencia y extensión, en el orden de importancia identificado. El docente está fuertemente llamado a investigar y la docencia ha quedado relegada a segundo plano según los lineamientos de la institución, aunque en teoría la formación de profesionales sigue siendo el eje fundamental. En este sentido, el docente está

llamado a actualizarse constantemente mediante el ejercicio investigativo. En el área de formación inicial docente, la dinámica verticalista y expositiva aún sigue presente, pero no de manera absoluta, existe un espacio de diálogo con el estudiante quien posee ciertas ventajas en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aunque no necesariamente relacionadas a la generación de conocimiento. Poco a poco también se generan espacios de diálogos con otras culturas y espacios de conocimiento, que puede denominarse alternativo o no oficial.

La universidad vive una transición marcada en primera instancia por la masividad de acceso iniciada en los años '90 donde comienza a recibir estudiantes que no pertenecen a la elite cultural y, en segunda instancia, por la irrupción de las nuevas TIC, sobre todo desde el comienzo del siglo XXI. Las transformaciones que esto implica, generan, entre otros, problemas de alfabetización académica y transformación en las formas de producción de conocimiento.

El ejercicio académico actual involucra la presencia de otros y la investigación es un espacio constructivo, aunque aún está jerarquizado. Una fracción indica que la institución tiene miedo a estas aperturas, ya que pierde su papel protagónico en la producción de conocimiento, siendo el conocimiento informal un espacio riesgoso.

La principal fuente de información y más actualizada es la Internet, las bases de dato y los índices, relegando las bibliotecas a un plano secundario en cuanto a conocimiento de punta.

**En el futuro:** La universidad debe erigirse como un espacio de intercambio y difusión del conocimiento, donde el diálogo sea en muchas direcciones y en una lógica completamente horizontal, sin poseedores absolutos del conocimiento. Deberá reestructurarse la lógica de facultades y las mallas curriculares deberán hacerse cargo del déficit propio de las diferencias culturales de los estudiantes y de la integración pedagógica de las TIC. Además, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deberán integrarse como parte ineludible de la generación de conocimiento, siendo parte tanto de la formación como de la investigación. Las

disciplinas estarán interrelacionadas en un todo e interactuarán bajo esa lógica. La universidad debe continuar siendo el espacio de las utopías donde lo que prevalezca sea el bienestar humano.

### **(iii) Tecnologías de la información y la comunicación**

*Códigos: Sociedad del conocimiento, Medios tradicionales, Nuevos medios, Integración efectiva, Nivel Usuario, Alfabetización digital, Alfabetización académica, Políticas públicas.*

Como hemos revisado, la teoría indica que el medio transforma el mensaje. En la respectiva investigación se pretende observar cómo los medios que prevalecen en la academia la transforman y cómo ésta se hace cargo de dichas transformaciones, como se ha indicado anteriormente, esta categoría es sustantiva en cuanto es parte de una revolución social que afecta principalmente a la generación del conocimiento y a lo socialmente instituido.

**Antes:** En la época de formación de los docentes que componen el caso las tecnologías más revolucionarias eran las audiovisuales, menos vinculadas con el espacio académico, allí la tecnología fundamental era el libro y las copias del mismo. Estas tecnologías implicaban una velocidad más reposada y una mediación intensa de un docente puesto que en términos de volumen existía un gran desafío para acceder a dicha información. Las comunicaciones eran primordialmente frontales y lo escrito era el formato de lo menos inmediato (cartas, libros, estudios, etc.). Existía, por lo tanto, una relevancia de la autoría que conllevaba un acceso normado a estas fuentes. El libro y la biblioteca era el medio de referencia de los profesores

**Hoy:** Las tecnologías han irrumpido en el espacio académico de manera intensa, sin embargo ha sido un proceso de integración lento y ha implicado resistencia por parte de los docentes, sobre todo aquellos pertenecientes a generaciones mayores. En este sentido la universidad ha implementado equipamiento

sobre todo para trabajo administrativo, pero no necesariamente ha hecho un proceso de integración a los procesos educativos. La velocidad de transmisión y actualización ha abierto una posibilidad de investigación mucho más a la par con los centros tradicionales de producción occidental del conocimiento, ya que los medios de referencia de los docentes son las fuentes actualizadas de Internet y los libros digitalizados. La propiedad intelectual se está diluyendo y los conocimientos se interrelacionan y se conectan con lo popular.

Las tecnologías han transformado la disposición de los cuerpos en el espacio y han evolucionado con el fin de adecuarse orgánicamente a ellos. En este ámbito se releva que la cultura occidental ha sido transformada y existe una relevancia de los sentidos del ojo y el oído. Las relaciones sociales se han visto intensificadas por las redes sociales lo que ha favorecido el diálogo y la horizontalidad, y la escritura se ha hecho parte de la comunicación inmediata.

En general no se puede decir que hayan reemplazado al formato escrito, más bien se ha generado una mezcla de soportes sin anularse uno con el otro en el ejercicio académico.

**En el futuro:** Las tecnologías cambiarán nuestras formas de relacionarnos, transformando nuestro cerebro y nuestras formas de lectura. En este punto existe una vertiente que habla de la esperanza de horizontalidad y democratización absoluta del conocimiento y otra que habla de los riesgos de perder la carnalidad de las relaciones convirtiendo la humanidad en un entramado virtual que anula la interrelación personal.

Seguirán siendo sólo un medio y lo sustancial estará en la producción de conocimiento que será colectivo y abierto.

#### **(iv) Roles**

Códigos: *Academia tradicional, Academia, Alfabetismo Académico, Rol Institución, Competencias profesor secundario, Rol académicos, Medio tradicionales, Nuevos medios, Integración efectiva, Interdisciplinariedad.*

Como parte fundamental de la transmisión de conocimiento se cuentan también los docentes, la diferencia con los medios de comunicación radica fundamentalmente en que como personas parte de las instituciones y de la realidad instituida son depositarios de la tradición y de las formas más arraigadas de la sociedad.

En la categoría roles, definimos cuáles fueron, son y deberían ser los roles que los docentes FID deben tener frente a los cambios que ya están ocurriendo en la sociedad actual, gatillados por las nuevas TIC y las consecuentes transformaciones en la forma de construir, acceder y transmitir el conocimiento. Con respecto a los profesores secundarios es pertinente observar que la percepción de lo que deben ser en el aula es más bien una extensión de lo que ellos mismos son y deben ser, con algunas mínimas variaciones que serán explicitadas a continuación.

**Antes:** El docente tenía como principio fundamental el ser un académico de excelencia, erudito y conocedor destacado de la disciplina que cultivaba y las relaciones de esta con su entorno. En su rol de catedrático era protagonista y responsable de cautivar a los estudiantes con el despliegue de sus capacidades intelectuales, siendo un motivador y un ejemplo de convicción frente al saber. Su posición implicaba una jerarquía marcada con respecto a los estudiantes y a los profesores de escuela. Su actualización radicaba en su conexión con los centros occidentales de desarrollo del conocimiento.

**Ahora:** El docente formador de FID es tanto un investigador como un docente y es a través de la docencia que entrega sus ganancias en su desempeño de investigador, podemos observar que la investigación se vincula como el área que más reporta al ejercicio académico. El perfil actual no está llamado a llenar por completo el espacio de la instrucción, sino más bien a ser un guía hacia el conocimiento, desde el aprendizaje significativo y el acercamiento al lenguaje cotidiano de los estudiantes. Sin embargo, no se siente llamado a nivelar o preparar a los estudiantes a la recepción del discurso especializado de la academia, señalando que es una actividad subsidiaria a su función principal que es formar disciplinariamente o en conexión con el perfil tradicional, entregar conocimientos. En este sentido se reconoce que la práctica está

un tanto mecanizada y que requiere nuevas formas acorde con las lógicas impuestas por la sociedad del conocimiento.

Este rol demanda una actualización constante con respecto a la disciplina, pero además con respecto a los nuevos medios TIC, puesto que en su mayoría se declaran como advenedizos a esta cultura de lo visual e inmediato, que de todos modos les reporta en términos de autoformación permanente en términos disciplinarios. El docente que no se actualiza en estos formatos se considera como atrasado.

Para una fracción la capacitación en estos nuevos soportes implica un tiempo extra del que no necesariamente disponen, sobre todo porque la academia y la institución demandan fuertemente participación activa en proyectos de investigación.

Con respecto a los profesores secundarios se asumen roles similares a los que tiene el académico, sobre todo en lo que respecta a la autoformación permanente, sin embargo se reconoce el espacio de la escuela como más libre y lúdico para desarrollar estrategias diversas de aprendizaje.

**En el futuro:** El docente debe ser un guía tan relevante en el proceso de aprendizaje como el estudiante. La investigación debe involucrar diversos saberes y actores, convirtiéndose en una actividad socializada y nutrida por dichos agentes donde el profesor será un actor social fundamental y políticamente situado. Deberá ser capaz de codificar y decodificar de los lenguajes complejos propios de esta nueva lógica de comunicación. Para todo lo anterior será fundamental que el profesor tenga la voluntad de potenciar su rol.

Debe ser un eje fundamental en la investigación con respecto a la integración de nuevas tecnologías de información y comunicación, dotando de sentido pedagógico y constructivo los medios de transmisión de información. Para esto deberá estar constantemente actualizado en los nuevos medios y en las disciplinas que le atañen, abriéndose a la interdisciplinariedad. Esta autoformación constante deberá ser tanto en los espacios formales de producción de conocimiento como en aquellos externos.

## (v) Didácticas

Códigos: *Academia tradicional, Academia, Alfabetismo Académico, Competencias profesor secundario, Sociedad del conocimiento, Rol académicos, Alfabetización digital, Interdisciplinariedad.*

Inserto en la categoría de los roles, la categoría didáctica es relevante en cuanto ilumina el espacio de discusión fundamental de esta investigación que es cuán responsables son las dinámicas de transmisión actuales en la elitización y anquilosamiento de los sistemas educacionales. Los ejes fundamentales tienen que ver con los procesos de alfabetización y los imaginarios desarrollados en torno al tema.

**Antes:** La alfabetización no era una preocupación en absoluto, más bien se asumía que quien ingresaba a la universidad, por ser parte de una elite, poseía las competencias básicas para adquirir los discursos especializados. La dinámica de alfabetización más enunciada tiene que ver con la lectura de fuentes bibliográficas complementarias y con una repetición de los discursos emitidos por el catedrático, siendo él el estándar de calidad. No se consideraba un espacio formativo.

**Ahora:** La alfabetización académica se asume como una problemática generalizada que se atañe a problemas heredados del sistema escolar y de las diferencias de capital cultural de los estudiantes; asuntos que han surgido por la masificación de la educación superior.

Las estrategias básicas de inserción a los discursos especializados por parte de los académicos constan de la entrega de contenidos en formato escrito, ya sea digital o escrito, acompañamiento de la lectura, ejercitación de análisis o producción de conocimiento, y retroalimentación de los resultados. Se observan mínimas estrategias de acceso a las formas de discurso especializado como búsqueda bibliográfica o linkográfica. En este sentido, el discurso especializado sigue teniendo un lugar

preponderante con respecto a otros discursos y se considera que el estudiante debe acceder a él, más que adoctrinarse en los formatos que este conlleva.

Las dificultades de alfabetización académica se consideran problema de “otros”: otras asignaturas, otros espacios educativos, etc. En este sentido se considera que la nivelación o adoctrinamiento en estos discursos académicos es subsidiario a la entrega de contenido disciplinario y se observan iniciativas aisladas y emergentes para soslayar la problemática.

Aún se considera el espacio universitario como verticalista y con baja apertura al diálogo, incluso entre los docentes FID. Además, se hace hincapié en que el rol del docente es pobre con respecto a las reformas que requiere la educación. Con respecto a lo tradicional, es generalizada la visión de que debe mantenerse la excelencia académica.

Hay baja consciencia de que como formadores, las estrategias utilizadas en su propio desempeño académico, permean a los estudiantes y los modelan en su propio ejercicio académico de aula en la escuela. Sumado a esto, no existe una visión activa en lo que respecta a las consecuencias de lo que implica el fracaso del ingreso de los estudiantes a los discursos especializados.

#### **En el futuro:**

La alfabetización debe ser asumida institucionalmente a través de instancias institucionalizadas de nivelación de competencias como la comprensión lectora, ortografía, alfabetismo informacional y digital.

Deben existir criterios de uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación alineados con respecto a las propuestas del MINEDUC.

#### **(4) RESULTADOS: IMAGINARIOS IDENTIFICADOS**

##### **(a) IMAGINARIOS RADICALES**

Como resultado del análisis realizado, podemos identificar imaginarios radicales fundamentales en el imaginario social observado. En primera instancia está el conocimiento como eje fundamental de la evolución de la sociedad y sus dinámicas organizacionales. Directamente asociado a éste, tenemos el segundo imaginario radical o central, que es la universidad como institución depositaria de este conocimiento, que lo cultiva, lo produce, lo valida y por ende lo instituye.

Son radicales en cuanto su existencia simbólica sostiene todo el resto de conductas y estructuras asociadas (transmisión del conocimiento, medios, didácticas, roles, etc.) y cualquier cambio en su lógica transformaría drásticamente todas las estructuras asociadas, en definitiva la sociedad en sus cimientos básicos.

Ambos imaginarios, los que no pueden ser abordados aquí como instancias independientes en cuanto nuestra estructura social se sostienen en su relación inamovible, sientan las bases de la cultura occidental y su desarrollo.

##### **(a) IMAGINARIOS PERIFÉRICOS**

Los imaginarios periféricos identificados obedecen a estructuras y dinámicas que se van evolucionando en la medida que diversos factores técnicos y sociales también se transforman, modificando sus lógicas de base, pero no su estrecha relación con los imaginarios radicales.

Entre ellos identificamos las fuentes de conocimiento e información, los medios de transmisión del conocimiento (TIC), los roles de los actores involucrados en la transmisión del conocimiento y los modos de transmisión de conocimiento.

En el imaginario social identificado podemos observar una validación de nuevas fuentes de conocimiento, ya no se asocian exclusivamente al espacio privado y propio de las instituciones oficiales, sino que se interrelacionan con el saber popular, la diversidad cultural y el aporte que los diversos actores sociales (estudiantes, dirigentes, comunidades, etc.) hacen al conocimiento conocido como oficial o propio de la universidad y determinado como oficial.

Las tecnologías de la información y la comunicación colaboran en este sentido, dotando de velocidad y ubicuidad el diálogo entre todos estos actores y transformando los lenguajes que se transan en él, irrumpiendo necesariamente tanto en el conocimiento oficial como en el conocimiento popular.

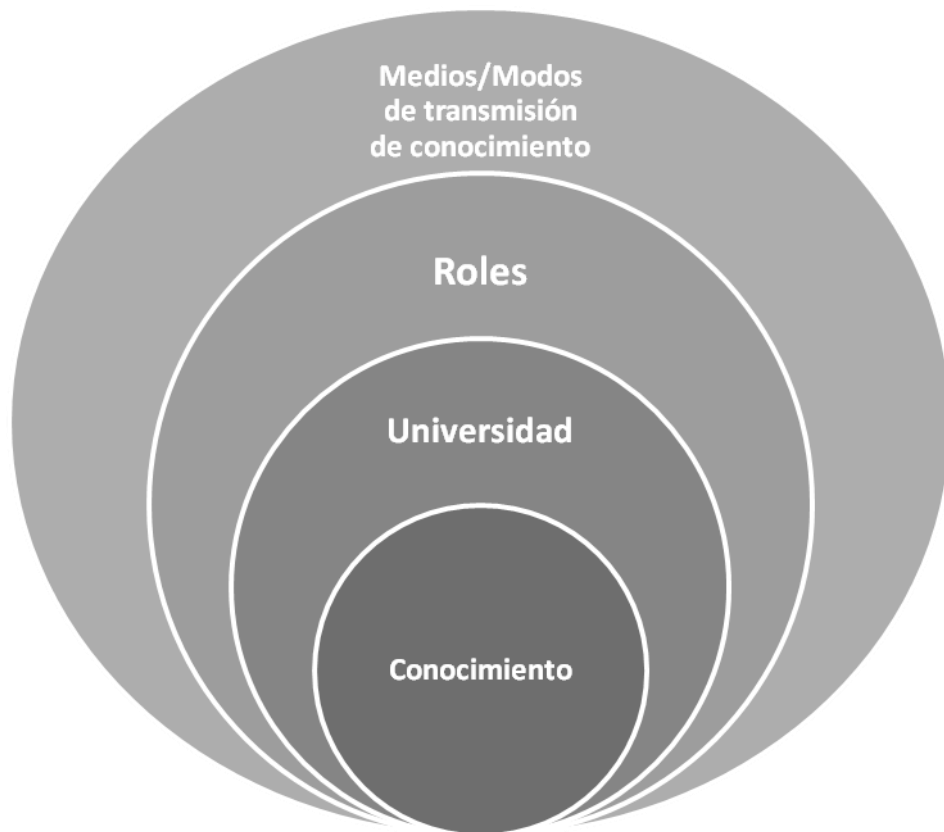
Frente a este escenario, los roles de los transmisores de conocimiento como son los docentes mutan hacia una característica más bien de coordinador y organizador del conocimiento en contraste con la de individuo depositario del mismo, teniendo la responsabilidad y la necesidad de avanzar en conjunto con la sociedad, sus saberes paralelos y sus tecnologías de producción de conocimiento. Si este rol de docentes fuera diluido y también la cátedra como instancia de transmisión, probablemente continuaría la construcción y transmisión del conocimiento, pero con nuevas lógicas y dinámicas que no necesariamente involucrarían maestros y discípulos, sino más bien agrupaciones de desarrollo y transmisión de conocimiento.

Con respecto a las lógicas de transmisión se mantienen en sus bases originales, pero se asume una transformación inminente influenciada por todos los factores antes enunciados y asociada a una necesidad de generar aprendizajes significativos que apuntan al constructivismo más que a la instrucción, y que por lo tanto asume la necesidad de integrar a nuevos actores a un discurso que aún permanece disponible sólo para un grupo privilegiado, pero en crecimiento constante.

En términos generales se mantiene la visión de que es necesario que la universidad sea una entidad depositaria de conocimientos fundamentales, críticos y de punta, pero que dicho rol ya no puede ser sostenido con las lógicas heredadas. La

transformación se propone como una necesidad que debe ser cubierta desde las políticas públicas en conjunto con nuevos lineamientos desarrollados por la institución y no como un deber de los docentes en particular, lógica que obedece a la tradición institucional y oficialista.

**Figura 6 Relación de imaginarios radicales y periféricos que componen el imaginario social con respecto a integración de TIC a la formación inicial docente.**



**PARTE V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

## I. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos trazados en la investigación definimos las siguientes conclusiones

1. *Delimitar la experiencia de los docentes de FIDE con respecto a la práctica académica tradicional en función del alfabetismo académico y su desempeño como docentes universitarios en general.*

En relación al primer objetivo podemos enunciar que la práctica académica mantiene rasgos tradicionales en cuanto sus formatos de desarrollo: lógica de disposición en el aula; formas de evaluación y obtención de grados; desarrollo académico en términos de investigación, docencia y extensión. Estas características están fuertemente influenciadas por las líneas de trabajo que determina la institución, particularmente desde las facultades.

En este sentido, la práctica se entiende como la entrega de conocimiento a los estudiantes, mediante ciertas dinámicas ya arraigadas, donde el alfabetismo académico se piensa como un proceso natural y espontáneo, que no posee centralidad en las necesidades de la dinámica académica, lo que genera una profundización de las diferencias sociales determinadas por el capital cultural de los estudiantes.

2. *Desentrañar las creencias de los docentes de especialidad FIDE con respecto a la sociedad del conocimiento y la irrupción de las TIC en el escenario educativo.*

Según lo observado, las TIC han significado cambios en las dinámicas de formación inicial docente, pero sus alcances reales aún no son comprendidos o dimensionados por todos los actores del proceso, quienes sienten estar instalados en el proceso mismo de cambio por lo que hay dificultad para observar los alcances reales de esta irrupción. Para muchos hay una suerte de labor extra en ponerse al día

con respecto al manejo de estos medios, labor que sindicaron como una iniciativa individual, con esfuerzos localizados y sin apoyo suficiente por parte de la institución.

El sector más apegado a lo tradicional en términos de formatos y generación de conocimiento, considera un riesgo y una problemática que se diluyan las pautas formales de la disciplina o las fuentes confiables de conocimiento. Por otro lado, un sector ya mayoritario, observa que estos nuevos medios han instaurado una lógica que es una oportunidad para la formación inicial docente y, en general, para la construcción del conocimiento que no anula lo tradicional sino que lo potencia y otorga nuevas posibilidades de sentido.

- 3. Analizar los discursos de los docentes de FIDE en torno a las concepciones sobre una práctica académica ideal en el nuevo escenario educacional determinado por la sociedad del conocimiento y las nuevas TIC.*

En un escenario ideal, los docentes estarían actualizados, abiertos al diálogo y construirían los conocimientos recurriendo a diversos saberes, aportando con excelencia disciplinaria. Los estudiantes serían actores motivados y partícipes activos del diálogo académico y sus experiencias modelarían un ejercicio exitoso en la práctica docente escolar. Las herramientas propias de las nuevas TIC, reportarían la posibilidad de implementar nuevas estrategias para el proceso de enseñanza y permitirían desarrollar los nuevos lenguajes que se trazan en este mundo ubicuo y renovado.

- 4. Relacionar los imaginarios sociales de los docentes de FIDE con las propuestas de integración TIC que se plantean como iniciativa estatal.*

El presente objetivo no es posible desarrollar en cuanto los docentes no conocen los estándares ministeriales para la integración. Sin embargo, se recoge la propuesta que los docentes esbozan en sus imaginarios, donde todos los estudiantes y docentes tienen conductas de entrada similares frente a esta integración, que implica una

actualización constante; una postura crítica ante el conocimiento y los medios de información y comunicación; las competencias necesarias para integrar didácticamente estos medios en las instancias que lo ameriten; y, por último, un uso racional y adecuado que promueva principios de bienestar universal.

## **II. DISCUSIÓN**

En función del objetivo general de nuestra investigación y al problema de investigación enunciado, podemos declarar que existe consciencia con respecto a la necesidad de transformación urgente que hoy tiene la academia en el contexto de la sociedad del conocimiento y cómo este cambio es crítico para la calidad y el acceso democrático a la educación.

### **(1) LOS ALFABETISMOS COMO UNA NECESIDAD AÚN NO RESUELTA**

Se confirma que los docentes aún tienen una visión distante de la alfabetización como una estrategia que acorta brechas en el sentido de facilitar el ingreso a los discursos especializados (Carlino, 2009). Uno de los motivos puede radicar en que, de hecho, estos discursos son considerados por los docentes como el conocimiento en sí y no como una forma particular de conocimiento que posee características particulares que obedece a un paradigma dominante.

Una luz en este sentido es la consciencia de los docentes a aperturas diversas de los discursos especializados, tanto hacia otros discursos como hacia otras zonas de producción de conocimiento paralelo.

### **(2) LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO UN DISCURSO AL VACÍO**

Con respecto al rol que las políticas públicas, específicamente a los estándares de integración de TIC para la formación inicial docente, existe un desconocimiento

generalizado por parte del caso estudiado. Dicha realidad observada tiene dos aristas importantes. Primero, las universidades no se han hecho parte de la socialización o integración de estos estándares a sus políticas de formación o instrumentos como mallas curriculares, lo cual da cuenta de una desconexión del diseño de dichos estándares con las instituciones educacionales formadoras de docentes. Segundo, los docentes consideran que el estado y las políticas públicas no se han hecho cargo de los cambios necesarios y fundamentales para integrarse a la lógica de que imponen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, e incluso de las nuevas formas de generación de conocimiento. Ambas perspectivas dan cuenta de un levantamiento de criterios desde una posición de autoridad distante y poco integradora, que además no se hace cargo de su difusión efectiva, y que por lo tanto, merma la posibilidad que estos nuevos medios otorgan para la democratización del conocimiento.

Se evidencia, pues, la necesidad de lineamientos desde las definiciones institucionales por parte de los equipos de formación de docentes, ya que es parte de la lógica de su trabajo un accionar delimitado por dichas definiciones porque pertenecen a una institución normada y se mueven con roles definidos, que, como vimos, ponen énfasis en los aspectos que la institución determina como relevantes.

### **(3) EL DIÁLOGO COMO POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN**

Otra observación importante, que da pie a nuevas posibilidades de observación, es la preponderancia que el diálogo tiene en los procesos actuales de construcción del conocimiento, como una realidad que se comienza a observar en actividades de extensión, interdisciplinarias, entre los diversos niveles educativos (pregrado, post-grado, equipos de investigación) y de éstos con otros espacios de generación de conocimiento (gremios, agrupaciones culturales, agrupaciones vecinales, etc.). En esta lógica se pone la esperanza de nutrir y renovar el ejercicio académico como espacio de crecimiento social y de resignificación de las instituciones

asociadas a la transmisión del conocimiento superando la obsolescencia inminente que la afecta hoy por hoy y que parece ser el núcleo de la crisis que enfrenta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, M. (2008). Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda. Santiago de Chile: RIL.
- Baeza, M. (2009). Los caminos invisibles de la realidad social: ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: RIL.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona: Roure.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. (Primera edición ed.). Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). La reproducción. México: Fontamara.
- Brünner, J. (2004). Educación e Internet ¿La próxima revolución? Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
- C.E.T. (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno. Santiago: Ministerio de Educación.
- C.E.T. (2011). Competencias y Estándares TIC. Recuperado el 27 de 09 de 2011, de <http://www.enlaces.cl/libros/docentes/index.html>
- Canales, M. (2006). Metodologías de la Investigación Social. Santiago de Chile: LOM.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio, septiembre-Sin mes.
- Carlino, P.. (2009). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.

- Castells, M. (2007). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.
- Cristiano, J. (2009). Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica. Villa María: Eduvim.
- Delors et al. (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.ªed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Dooly, M. (2009). New competencies in a new era? Examining the impact of a teacher training project. European Association for Computer Assisted Language Learning, 21 (3) , 352-369.
- Figueroa, B. et al. (2007). Informe final proyecto Fonide: La didáctica del hipertexto y su incidencia en la calidad del alfabetismo académico en la formación docente inicial de EGB. Concepción, Universidad de Concepción. Facultad de educación.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Garrido, J. B. G. (2008). Más allá de Laptops y Pizarras digitales: La experiencia chilena de incorporación de TIC en la formación inicial de docentes. Calidad en la educación, 29 , 195-209.
- Garrido, J.M. (2009). Creencias sobre el rol de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y profesores universitarios. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Universidad.
- González, N. (2010). Helping students become literate in a digital, networking-based society: A literature review and discussion. *The international Information & Library Review*, 42, 124-135.
- Hale, J. (1973). La Europa del renacimiento 1480-1520. Madrid: Siglo XXI.
- Jensen, K. (1997). La semiótica social de la comunicación de masas. Barcelona: Dosch Comunicación.
- Kuhn, T. (2006). La estructura de las revoluciones científicas. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Kress, G. (2003). El alfabetismo en la era de los medios de comunicación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Landow, G. (1995). Hipertexto. Barcelona: Páidos.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.
- Larraín, A; Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*. Volume 28, Number 3, 283-301(19).
- Murcia, N. (2008). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores [en línea]* v. 12 [citado 2012-03-18]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411512006>.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Piscitelli, A. (2005). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Páidos.
- Romagnoli, C. et al.(1999). *Internet, un nuevo recurso para la educación*. Chile: Salesianos.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval, P. (2011). *Competencias TIC en la formación inicial docente: Estudio descriptivo para la toma de decisiones en el currículum*. *Reflexão & Ação*, v. 19, n1, jan/jun , 271-295.
- Välimaa, J. y Hoffman, D. (2008). *Knowledge society discourse and higher education*. *Higher Education*, 56 , 265-285.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vandendorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Virilio, P. (1997). *Cibermundo: ¿Una política suicida?* Santiago: Dolmen.

## **ANEXOS**

Los anexos que complementan la información aquí presentada se adjuntan en formato digital (CD) y se describen a continuación:

- Anexo 1: Carta solicitud entrevista en profundidad (Digital)
- Anexo 2: Consentimiento informado (Digital)
- Anexo 3: Pauta de entrevistas (Digital)
- Anexo 4: Planilla de Análisis (Digital)
- Anexo 5: Planilla de Análisis contextual y documental (Digital)
- Anexo 6: Transcripción entrevistas (Digital)
- Anexo 7: Programas de Estudio (Digital)

