

UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Sociología

# FACTORES QUE FAVORECEN LA INTEGRACION DE LAS TIC EN LA ESCUELA

## Estudio de caso en escuelas municipales y particulares subvencionadas

Memoria para optar al Título Profesional de Socióloga

Carolina Grez Castillo

Profesora guía: Andrea Greibe Kohn

---

Santiago, Chile 2016

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre y mi padre, por estar desde el comienzo de todo.  
A mi compañero, Jaime y mi hijo Pedro por esperarme en las horas de ausencia.  
A mis entrañables compañeras de vida Tere, Clau, Fran y Leti, por estar siempre al  
lado haciendo lo necesario.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	4
CAPÍTULO I .....	7
Problematización .....	7
1. Contexto Educativo Chileno .....	7
2. Planteamiento del problema .....	9
1. Objetivos .....	13
2. Hipótesis de Investigación .....	13
CAPITULO II .....	15
Discusión Teórica .....	15
1. Paradigma Interpretativo y constructivismo social .....	16
2. La educación entendida como campo social .....	18
3. La gestión institucional y pedagógica en la escuela .....	20
4. El espacio escolar como organización laboral .....	24
5. La adaptación y coherencia con el entorno escolar: Enfoque comunitario .....	27
6. Mapa conceptual .....	31
CAPÍTULO III .....	33
Marco Metodológico .....	33
1. Enfoque metodológico .....	33
2. Tipo de estudio .....	33
3. Diseño muestral .....	35
4. Plan de análisis .....	37
5. Dimensiones, sub dimensiones y áreas de análisis .....	39
CAPITULO IV.....	39
Análisis.....	42
1. Escuela 1: Municipal de nivel inicial de integración de TIC .....	43
2. Escuela 2: Municipal de nivel avanzado de integración de TIC .....	54
3. Escuela 3: Particular subvencionada de nivel avanzado de integración TIC .....	65
4. Análisis transversal según dimensiones .....	79
CAPÍTULO V.....	87
Conclusiones Finales.....	87
1. Construir una cultura escolar positiva .....	87
2. Manejo de recursos materiales y humanos .....	88
3. La escuela como espacio laboral.....	90
4. La coherencia y adaptación al entorno .....	91
Bibliografía .....	94

## INTRODUCCIÓN

El avance de las tecnologías ha alterado muchos aspectos de la vida moderna, ejemplo de ello son los cambios que observamos en el ámbito productivo y del trabajo, en las formas de ejercer ciudadanía, y por supuesto el qué y cómo se aprende. El sistema escolar se ha visto presionado por estas transformaciones, presentándose nuevos desafíos tanto para su forma de organización y funcionamiento, como para las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula (Trahtemberg, 2000).

Dicho cambio implica que los aprendices del nuevo milenio necesariamente deberán desarrollar un conjunto de nuevas habilidades y el sistema educativo debe ser capaz de generar estas competencias en los estudiantes, las cuales se denominan normalmente *habilidades y competencias del siglo XXI*, pues se encuentran relacionadas al modelo actual de desarrollo económico y formas de producción postindustrial. Estas son definidas por la OCDE como “aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento”. (OCDE, 2010)

Si bien la OCDE no define claramente cuáles son estas habilidades específicas requeridas, esperando que los países las precisen en base a sus necesidades, sabemos que una de las prioridades que debe tener la educación es la formación de jóvenes capaces de adaptarse al cambio, anticiparse al futuro y de manejar la incertidumbre, en definitiva jóvenes preparados para una sociedad de la información en transformación constante. Además se requiere que estas nuevas capacidades se encuentren distribuidas de manera equitativa entre los diferentes estratos sociales, para lo que el sistema educativo juega un rol fundamental (Bellei, 2006).

Para lograr estas habilidades en nuestro país se han desarrollado desde los años 90 grandes innovaciones en el sistema escolar, tendientes a la introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso pedagógico. En el caso chileno el uso e integración de TIC en la escuela ha sido parte de una política nacional desde 1992 (Arancibia, 2002) en el marco de la Reforma Educacional, que se planteaba como objetivo incorporar las TIC en el sistema escolar con el propósito de aportar al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Sin embargo el desarrollo de habilidades TIC presenta aún un desarrollo desigual en nuestro país. Los datos muestran que estas competencias tienen resultados disímiles según el nivel socioeconómico, al igual que el resto de las habilidades educativas que son evaluadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE. Según datos del SIMCE TIC 2013 existen diferencias importantes en los puntajes

promedio obtenidos por los estudiantes según grupo socioeconómico, obteniendo el grupo Alto 289 puntos, el Medio Alto 279 puntos y Medio 252 puntos, que son puntajes promedio por sobre la media nacional. Y en el otro extremo los grupos Medio Bajo y Bajo, obtuvieron puntajes promedio por debajo de la media nacional (239 y 219 respectivamente).

Existe consenso respecto a que los resultados de los estudiantes en este ámbito, se encuentran relacionados con el capital cultural y social de sus familias, e incluso con su ingreso familiar; siendo una de las variables más relevantes en este ámbito, la accesibilidad web, que incluso genera mayores diferencias que otras variables de contexto como la tenencia de dispositivos tecnológicos. (Sunkel, G. 2006, Clark y 2005, Livingstone y Bober 2004). Cabe destacar que tanto el acceso a Internet como a bienes tecnológicos se encuentra distribuido de manera desigual en nuestro país, según datos de la SUBTEL el quintil de mayores ingresos reporta, a nivel nacional, 3.5 hogares más con acceso a internet que el quintil de menores ingresos, y nivel de cada región también se observan brechas significativas (SUBTEL, 2016).

En este contexto la escuela cumple un importante rol, ya sea como ratificadora o “niveladora” de las diferencias que los estudiantes portan desde sus familias. En este sentido es el sistema educativo el que tiene la posibilidad democratizar las competencias digitales y generar las habilidades TIC necesarias, de manera de igualar las oportunidades que tienen los niños y jóvenes provenientes de hogares de diverso tipo. (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield y Gross, 2000).

Existen aún importantes desafíos tanto desde el punto de vista del acceso a tecnologías en la escuela, como en su nivel de usabilidad. Respecto al acceso e implementación, podemos mencionar que los resultados de Censo Nacional de Informática Educativa del Programa ENLACES señalan que al año 2012, cerca del 99% de los hogares poseen al menos un computador y más del 80% posee algún tipo de conexión a Internet (ENLACES, 2013).

En cuanto a la implementación de equipos en las escuelas, podemos mencionar que, según el mismo estudio, la tasa de alumnos por computador alcanza a 6 estudiantes en colegios municipales y 14 en la educación particular subvencionada, mientras el acceso a Internet de las escuelas municipales llega a un 74% y a un 84% en las escuelas particulares subvencionadas. Así mismo, el porcentaje de computadores conectados a Internet dentro del establecimiento es de 66% en la escuela municipal y llega al 80% en la escuela particular subvencionada. Cabe mencionar que, si bien estas estadísticas muestran una amplia cobertura de internet, no dan cuenta de la calidad de las

conexiones que poseen los establecimientos, las que no siempre permiten trabajar con fluidez con estas herramientas.

Respecto a la usabilidad de dichas herramientas, evidencias entregadas por investigaciones realizadas en Chile dan cuenta de que los docentes tienen en general un uso bastante entusiasta de las TIC pero poco intensivo, predominando un uso en actividades de evaluación y ejercitación, y poco articulado con objetivos pedagógicos (Arancibia y García, 2002; CIDE, IGL y Universidad Alberto Hurtado, 2004; Salinas y Sánchez, 2007; Enlaces, 2008). Según los datos revisados constatamos que, si bien se ha avanzado en infraestructura y acceso a equipos en las escuelas, aún existen problemas de conectividad y se debe avanzar en la incorporación de las TIC como una forma de enseñar y aprender de manera transversal, para abordar contenidos curriculares y también reforzar conocimientos.

En los siguientes capítulos ahondaremos en esta temática, haciendo hincapié en aquellos aspectos positivos que posibilitan la implementación y uso de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. En el capítulo uno, plantearemos la problemática que pretendemos abordar en el estudio indicando sus principales objetivos e hipótesis. En el capítulo dos, realizaremos la discusión teórica que nos va a permitir generar la matriz de análisis desde la cual se abordarán las conclusiones del estudio. En el capítulo tres, definiremos el marco metodológico del estudio, indicando las características del diseño, muestra y técnicas de recolección de la información utilizadas. Por último, abordaremos las principales conclusiones y recomendaciones del estudio en el capítulo cuatro de este documento.

# CAPÍTULO I

## PROBLEMATIZACIÓN

### 1. Contexto Educativo Chileno

El sistema educativo chileno ha avanzado en las últimas décadas de manera importante en cobertura de educación parvularia, básica y secundaria, sin embargo aún tiene grandes desafíos en términos de la calidad y equidad educativa. Para avanzar en este ámbito en los años 90 los gobiernos han puesto en marcha variadas reformas que ponen el acento en la calidad, entre ellas podemos mencionar los programas de mejoramiento pedagógico, mejoramiento en las condiciones laborales de los docentes (remuneraciones e incentivos al buen desempeño), la reforma curricular, la jornada escolar completa, extensión de los años de escolaridad obligatoria a 12 años, y en general importantes avances en términos de gasto fiscal en educación, él se ha cuadruplicado en las últimas décadas (Arellano 2001, Weinstein, 2009).

A pesar de los esfuerzos en mejorar la calidad y equidad de la educación, esta tiene grandes desafíos pues los resultados son aún deficientes y desiguales, cuestión que ha estado en la agenda pública en los últimos años y constituye una fuerte demanda de los movimientos estudiantiles de la última década. Según datos PISA 2006 la situación de los estudiantes chilenos es al menos compleja, ejemplo de ello es que en lectura alrededor del 15% de los estudiantes de 15 años no alcanzó un nivel 1 en la clasificación, lo que implica que su rendimiento fue tan bajo que no fue posible clasificarlos; y en matemáticas, la mayoría de los estudiantes no alcanzó un nivel 2, que se considera básico. (Bellei y Pérez, 2010).

Las bases del sistema educativo chileno actual fueron construidas en dictadura durante los años los años 80, y es de conformación mixta ya que en su financiamiento y ejecución participa tanto el sector público como privado. El propósito de esta estrategia fue generar un mecanismo que incentivara la competencia entre las escuelas que tienen aportes del estado en su financiamiento (tanto públicas como privadas), las que deben atraer y retener a los estudiantes pues sus ingresos dependen de la cantidad de alumnos que poseen y por la que reciben una subvención estatal (Aedo, 2000). Esta organización de la educación primaria y secundaria en Chile ha tenido entre otras consecuencias que la calidad de la educación quedara en manos del mercado, cuestión que hoy es discutida por la opinión pública y ha estado en la base de las demandas del movimiento estudiantil de los últimos años.

Este sistema es organizado en tres niveles de gestión:

- El Estado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), es el encargado de administrar el financiamiento, las políticas y contenidos que se entregan.
- Los sostenedores, o dueños de los establecimientos educativos, se encuentran en un nivel de administración intermedio, reciben el financiamiento y directrices del Ministerio y administran uno o varios establecimientos educativos.
- Los directores de cada establecimiento, son los responsables de la organización y ejecución en terreno de las labores de cada establecimiento educativo.

El rol del Ministerio se limita a definir las reglas de funcionamiento del sistema y debe fiscalizar la correcta ejecución presupuestaria y de contenidos. *“El Estado impone una serie de reglas y leyes al sector educacional que involucran infraestructura, contenido curricular, estructura de salarios y pagos por experiencia, las que afectan directamente las posibles innovaciones educacionales que se generarían por la competencia entre los establecimientos educacionales y que afectan principalmente los resultados obtenidos por el sector educativo municipal”* (Aedo, 2000, pág. 19)

La administración de las escuelas, colegios y liceos, desde el punto de vista de los sostenedores, puede ser de tres tipos:

- *En la educación municipal*, son las autoridades municipales (a través de DAEM o Corporaciones) quienes administran los recursos humanos y financieros de este grupo de escuelas, en su conjunto. Siendo así, cada escuela de dependencia municipal no posee plena autonomía para la toma de decisiones sobre la administración de estos recursos. A este nivel muchas veces existe un *“desconocimiento en general del Director de la escuela tanto de los montos como su distribución entre las diferentes partidas”* (Aedo, 2000, pág. 26).
- *En la educación particular subvencionada* la administración de los recursos se encuentra en manos de personas naturales o jurídicas, y aunque reciben una subvención estatal por cada estudiante que atienden, estas escuelas pueden tener dueños privados. En este sentido, cuentan con mayor flexibilidad tanto para la administración de recursos, la contratación de personal y la entrega de remuneraciones, como también para el desarrollo de directrices propias.
- *La educación privada* no recibe subvención estatal y se financia en su mayoría de los aportes de los padres de los estudiantes que asisten a ella, quienes pagan grandes sumas de dinero por recibir este tipo de educación. En este estudio no consideraremos escuelas de esta dependencia por tratarse de experiencias que cuentan con diversidad de oportunidades y recursos para las innovaciones pedagógicas.



En el siguiente estudio nos situaremos en las escuelas municipales y particular subvencionadas de la Región Metropolitana, por concentrar éstas a los grupos de población vulnerables y en los que se produce el mayor gasto público en tecnologías de la información y la comunicación, además presentan los resultados más deficientes en este ámbito.

## **2. Planteamiento del problema**

A fines del siglo XX se instala en todo el mundo una nueva etapa que transforma el paisaje social y económico de manera vertiginosa: la era de la Información. En ella, se integran globalmente los mercados en una relación interdependiente que tiene como base un nuevo sistema de comunicación universal el lenguaje digital, que compone los procesos de producción a nivel global. Este sistema ha generado una acentuación del desarrollo desigual, ya no entre el norte y el sur del mundo, sino que entre quienes acceden y no acceden a la información, al mundo digital y a los beneficios de la economía global, consolidándose “*agujeros negros de miseria humana*” en todo el planeta (Castells, 1996).

Esta situación genera grandes desafíos educativos para los países en todo el mundo y es también el caso de la realidad Chilena. La expansión de la tecnología en las últimas décadas, ha permitido que la ciudadanía en general y en especial los más jóvenes, establezcan una forma distinta de relacionarse con ella, siendo “usuarios y hacedores” (web 2.0). Así entendido, la educación toma centralidad en la sociedad de la información, y el sistema escolar se ve desafiado para la integración de estas herramientas en la escuela.

En este contexto resulta importante entender este concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicado al sistema escolar. Según definición de Sánchez, las TIC “*son tecnologías que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma, además están conformadas por una serie de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Todo con el fin de dar forma, registrar, procesar, almacenar y difundir contenidos*” (Sánchez, 2002, p.6). Entendido así, la integración de TIC en el ámbito educativo está referida a la incorporación en dicho espacio de herramientas tecnológicas, puestas al servicio de la educación. Como señala Sánchez (2002), integrar las TIC implica hacerlas parte del currículum escolar, enlazándolas armónicamente con los demás componentes del currículum, de manera de utilizarlas como parte integral de él y no como un recurso extra.

Resulta importante diferenciar el concepto de integración curricular de las TIC, de la integración de tecnologías al curriculum, donde la tecnología pasa a ser el centro, sin que exista un objetivo curricular específico. A este lo podemos llamar un enfoque tecnocéntrico de integración de las TIC (Sánchez, 2002), y no corresponde al enfoque del presente estudio.

El uso pedagógico que hacen los docentes de las TIC se enfrenta a una realidad con estudiantes altamente “tecnologizados”, que manejan de manera cotidiana y en todo momento las tecnologías. Esta generación ha sido denominada “aprendices del nuevo milenio, nativos digitales o net-generation” (Pedró, 2006; Prensky, 2001; Tapscot, 1998), quienes han crecido y se han formado en la era digital. Esta nueva generación de estudiantes se caracteriza porque muchas veces supera a los docentes en el dominio de las tecnologías, con un acceso más fácil a información y conocimientos disponibles en la red; viven en una cultura de la interacción, con medios instantáneos y personalizables, como internet (Silva et al., 2006). Ante esta realidad, los docentes se encuentran con estudiantes que adquieren información de las redes virtuales, y por tanto, la escuela deja de ser la fuente de aprendizaje exclusivo (Gros & Silva, 2005).

Diversos autores han señalado que para generar ambientes de aprendizaje enriquecidos por TIC, es necesario que exista un rol protagónico del docente como agente eficaz, planificador y reflexivo de las acciones educativas, siendo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y llamado a renunciar a su figura tradicional de autoridad totalitaria o no dialogante en el aula (Sánchez, 2001). Es decir, profesores capaces de lidiar con los desafíos del cambio, de aceptar someterse a un entrenamiento sobre algo novedoso para ellos, y a la vez aceptar la utilización de una herramienta con la que, en principio, estarán en desventaja frente a sus alumnos, lo cual desestabilizará su autoestima, seguridad y temores (Trahtemberg, 2000).

Como señala Hopenhayn, ante esta necesidad de cambio en el rol del docente, es necesario que la escuela se aleje de la posición defensiva frente al aporte que pueden implicar las TIC, asumiendo la flexibilidad que éstas proporcionan para difundir y combinar conocimientos, pero a la vez debe ser capaz de articular esas herramientas y la información disponible, de modo de darle un sentido. He ahí la posición central del profesor. Se debe considerar también que en un espacio escolar que incluye la innovación con TIC, los docentes deben ser a la vez aprendices, renovadores pedagógicos, facilitadores, y todo enfrentados a herramientas nuevas que los estudiantes muchas veces aprenden a usar mejor y más rápido que ellos. (Hopenhayn, 2006)

En este sentido la necesidad de introducir cambios e innovaciones, como la utilización de TIC en las dinámicas de enseñanza - aprendizaje de la escuela, ha sido detectada

en el ámbito del uso de tecnologías, pero también en otras áreas relevantes para la escuela, como la gestión escolar. La innovación emerge como una herramienta para mejorar procesos y prácticas educativas al interior de la escuela, esta entendida como *“aprender a hacer las cosas diferentes, con el fin de hacerlo mejor”* (Hargreaves, 2003; p5).

Estos procesos de cambio en el ámbito escolar chileno han sido introducidos en la política educativa desde los años 90, sin embargo diversos estudios indican que existen factores que dificultan estas transformaciones (Ramírez, 2012). Entre los factores que obstaculizan la innovación se indica recurrentemente la falta de competencias directivas, autoritarismo del sistema educativo en sus diferentes niveles, la falta de tiempo de los docentes, la rigidez del estatuto docente y la falta de compromiso de los sostenedores en la gestión escolar, entre otros. (Miranda, 2013)

Por otra parte, las recomendaciones para la escuela se enfocan en transformaciones en variados ámbitos que trascienden las solas dinámicas de aula, *“las innovaciones deberán ser amplias para la escuela, pero referidas al currículo, a la enseñanza, al desarrollo del personal, involucramiento local y de la comunidad, continuidad del aprendizaje, o a los componentes espaciales o temporales de la enseñanza y del aprendizaje. Las innovaciones deberán conducir o tener el potencial para inducir mejorías significativas en la calidad de la educación, en sus costos o en la equidad de acceso”* (OCDE, 2000; p78).

Estas mejoras planteadas por la OCDE son de alto impacto tanto para los estudiantes como para las comunidades que rodean la escuela, y justifican el desarrollo de investigaciones que evalúen el estado de situación de la introducción de prácticas innovadoras en los espacios de enseñanza. Así, la utilización de herramientas tecnológicas que apoyen la labor docente plantean un importante desafío para las prácticas pedagógicas pero también, tan importante como aquello, para la gestión directiva y del sostenedor en este ámbito.

Además, las actuales condiciones en las que se desarrolla la labor docente implican que el desafío de introducción de innovaciones sea aún mayor. A modo de ejemplo, en la actualidad existe evidencia referida a que los docentes chilenos trabajan un 75% del tiempo frente a curso (horas lectivas) y que la cantidad promedio de alumnos por sala supera los 30 estudiantes (OCDE 2014). Esto implica que a pesar de la alta valoración que manifiestan los docentes por el uso de tecnologías, la mayor parte del tiempo sólo las utilizan para la preparación de clases y búsqueda de materiales, dándose con menor frecuencia la interacción con estos recursos en la sala con fines pedagógicos (Villarreal, 2005).

Si bien la utilización de innovaciones basadas en el uso de TIC se ha masificado en la última década, existen evidencias referidas a que la utilización que hace la escuela es más bien en el ámbito instrumental y de gestión, siendo deficiente aún el uso pedagógico de las mismas<sup>1</sup>. Las dificultades que se plantean a este respecto están ligadas recurrentemente a la falta de formación docente, de horas para la planificación o tiempo promedio de los docentes en sala (Cabero 1993, SITES 2006); sin embargo, no existe claridad respecto a qué factores permiten el éxito de estas estrategias en unidades educativas que presentan similares condiciones desde el punto de vista de los recursos que poseen y del tipo de estudiantes que acceden a ellos.

Por otra parte, investigaciones han dado cuenta de que la sola implementación de las TIC en el aula, no genera una mejora en las condiciones de vida de las personas, y es cuando existen prácticas innovadoras desde el punto de vista de la gestión la escuela, que se logran resultados que impactan positivamente en la formación de los estudiantes de manera integral (Bonilla & Cliche, 2001). Siendo así, nos parece interesante indagar en aquellos factores de la gestión escolar que posibilitan experiencias exitosas de uso de TIC en establecimientos educativos. Estos factores facilitadores se encuentran ligados manera recurrente a la gestión institucional y pedagógica de la escuela, siendo vital para estas experiencias la existencia de una cultura escolar positiva, buenos liderazgos institucionales y pedagógicos; y la claridad en los objetivos y planificación de las acciones (UNICEF, 2004).

Así, es posible la aplicación de estos hallazgos al estudio de los factores que facilitan la aplicación de tecnologías en los espacios escolares, sin embargo nos parece importante el desarrollo de investigaciones específicas que identifiquen estos factores en relación con el uso de TIC en las escuelas, ya que no podemos homologar los resultados referidos a logros educativos de manera general a éste ámbito particular.

Es por ello que planteamos ahondar en los factores facilitadores, con la finalidad de conocer ***¿cuáles son los que inciden positivamente en la incorporación exitosa de TIC en la escuela municipal y particular subvencionada?***

Esta pregunta nos parece relevante desde el punto de la implementación de estas estrategias en las escuelas, ya que conociendo estos factores se pudiera apuntar a la planificación de acciones que los incorporen, mejorando así la calidad de las intervenciones y con ello la eficiencia del gasto público en tecnologías de la información comunicación en espacios educativos.

---

<sup>1</sup> Villarroel señala en el mismo estudio que “*el uso de las TIC, según lo observado, está a niveles elementales de los aspectos instrumentales, es decir este nivel no ha sido superado y adquirido como algo cotidiano*”.

Para el logro de este objetivo realizamos un estudio de caso, en 3 escuelas de la región metropolitana, dos de nivel municipal y una particular subvencionada, que presentan diferente nivel de éxito en la introducción de tecnologías de información y comunicación como herramienta pedagógica.

## **1. Objetivos**

### ***Objetivo General***

Conocer los factores que inciden positivamente en la introducción de TIC en el ámbito pedagógico, en 3 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

### ***Objetivos Específicos***

- ✓ Identificar factores que facilitan la introducción de TIC como herramienta, desde el punto de vista de la gestión institucional y pedagógica.
- ✓ Identificar factores que facilitan la introducción de TIC como herramienta, desde el punto de vista del ambiente organizacional y clima laboral.
- ✓ Identificar factores que facilitan la introducción de TIC como herramienta, desde el punto de la adaptación y coherencia con el entorno escolar.

## **2. Hipótesis de Investigación**

Investigaciones han mostrado que los docentes son uno de los factores más relevantes en el sistema educativo para el logro de aprendizajes efectivos (Heckman, 2010). Sin embargo, también se ha demostrado que esta importancia depende de la calidad del del puesto de trabajo docente y del contexto en donde este se desempeña (Rockoff, 2004; Aaronson, 2007).

Además como mencionamos existen evidencias que establecen una relación entre los logros educativos de las escuelas y una buena gestión institucional y pedagógica (Miranda 2013, Unesco 2000). Así la gestión adquiere gran relevancia a la hora de explicar los logros educativos de las escuelas, atribuyéndosele la misión de *“construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la*

*claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación” (UNESCO, 2000; p57).*

Es por ello que planteamos como hipótesis que para la implementación de TIC en el ámbito pedagógico serán relevantes tanto el ambiente organizacional como el entorno escolar. Sin embargo, la gestión institucional y pedagógica será el factor gravitante en el éxito de la implementación de herramientas TIC en el espacio escolar y pedagógico.

## CAPITULO II

### DISCUSIÓN TEÓRICA

*“Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado”.*  
(Castells M. 1996)

Actualmente asistimos a una nueva revolución tecnológica, con una entrada del paradigma de la era digital que, como ocurrió en anteriores revoluciones tecnológicas (por ejemplo la industrial), influye sobre todos los dominios de la actividad humana. Esta revolución ha transformado la base material de la sociedad, las formas de producción, de trabajo, de comunicación social y el papel de los Estados en todo el mundo (Castells, 2005).

Se ha pasado de la producción en serie a una producción flexible, siendo la base del sistema productivo global la información y el conocimiento. *“En la nueva sociedad, el crecimiento económico y la productividad dependen más del control de la información y de su aplicación a la gestión, producción y distribución de bienes y servicios que de la combinación clásica de los dos factores de producción, capital y trabajo”.* (Bonal, 1998 pag. 173)

Estas transformaciones han alterado las relaciones de poder entre los grupos sociales debilitando de manera creciente el estado de bienestar, lo que ha provocado mayor inestabilidad laboral y precariedad social. Se ha construido una economía global muy extendida pero a la vez menos inclusiva, existiendo grandes sectores del planeta que quedan desconectados del sistema dinámico globalizado. Existen los ciudadanos enchufados y los desenchufados, existe la exclusión más pavorosa entre los más pobres de la tierra y se profundiza la sociedad dual, polarizada entre los que poseen y no poseen el conocimiento (Alonso, 2001).

Estos cambios han impactado de manera importante a la educación; estamos ante la obsolescencia del sistema educativo actual que fue diseñado, concebido y estructurado para una época diferente, en la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Así, la manera en que se planteó el aprendizaje hasta ahora queda obsoleto, pues gran parte de la información que ahí se transmite se encuentra digitalizada o en red, por lo que se hace necesario que la escuela mute hacia el desarrollo de competencias y habilidades que preparen a los ciudadanos del futuro que vivirán las transformaciones constantes de la era de la información (Castells 1999; Cebrian 1998).



En la presente investigación ahondaremos en la cualidad de estos cambios en las escuelas chilenas, abordando aquellos factores que los hacen posible de una manera orgánica e integrada. Para ello realizaremos una discusión teórica que nos aportara algunas variables contextuales como el Paradigma Interpretativo y las nociones de Campo Social, y otras que darán origen a la matriz de análisis del fenómeno estudiado, que son *la gestión institucional y pedagógica, el espacio escolar como organización laboral y la adaptación y coherencia con el entorno escolar.*

## **1. Paradigma Interpretativo y constructivismo social**

El paradigma interpretativo entra en discusión con las visiones tradicionales de la educación, como el *Funcionalismo* y las *Teoría del Capital Humano*, que establecen una relación benéfica entre educación y movilidad social, donde las oportunidades educativas se relacionan con las futuras oportunidades de empleo de las personas insertas en el sistema social. Este paradigma pone el foco de atención en las relaciones sociales que ocurren al interior del espacio escolar, entendiendo que el resultado que obtengan los individuos no dependerá sólo las oportunidades educativas a las que accedan las personas sino que son relevantes también las interacciones sociales que ocurren en cada espacio educativo.

Por otra parte matiza las visiones desarrolladas por la *Escuela Crítica* (P. Bourdieu, J. Passeron, B. Bernstein), para quienes el Estado no representa los intereses de la totalidad de la sociedad sino que estaría al servicio de las clases dominantes, siendo la escuela un eficaz mecanismo de reproducción de un sistema desigual que beneficia a un grupo social específico. El paradigma interpretativo reconoce las relaciones de poder que se generan al interior del espacio escolar (y que en algún sentido son también relaciones de dominación), pero centrándose en la interacción de los actores involucrados en el proceso educativo (estudiantes y docentes principalmente).

Así, éste paradigma se aleja de las *Teorías Tradicionales y Funcionalistas* de la educación, o también llamadas teorías de optimismo ingenuo, al no atribuir a la escuela la capacidad de superar el subdesarrollo, ni la plantea como la solución para terminar con los problemas sociales. La problematización se encuentra en la propia escuela como institución que puede contribuir al éxito o fracaso de sus estudiantes, en la que la estructura social si bien es un relevante dato de contexto, no es determinante en los resultados obtenidos. La centralidad del estudio estaría entonces en las relaciones que se establecen entre actores sociales dentro del espacio escolar.



La investigación propuesta busca abordar de la manera más completa posible el fenómeno en estudio, y en este sentido existen algunos elementos que nos interesan especialmente para lograr los objetivos planteados. Así, se hace necesario lograr una aproximación a la realidad atendiendo las particularidades de las interacciones cotidianas de las personas; pero también se requiere abordar el fenómeno desde una perspectiva teórica que integre las particularidades de estos actores, resaltando a la vez las condiciones en las que se desenvuelven, de una manera orgánica. Por ello la investigación se abordará desde el paradigma interpretativo, y en particular desde el constructivismo social.

El paradigma interpretativo se basa en los planteamientos de autores como Alfred Schutz, Edmund Husserl y Max Weber, entre otros. Para Schutz, el objeto básico de las ciencias sociales es el mundo de la vida cotidiana, por lo que la realidad se concibe como un mundo cultural intersubjetivo. El interés está en *“conocer los significados y comprender las conductas de los actores, donde los fenómenos sociales son un problema abierto, producto de la interacción de los individuos”* (Briones, 1990; Gómez, 2000; Valero, 2003; Bonal, 1998).

La sociología interpretativa sitúa la base de la interacción en la vida cotidiana, reconociendo la existencia de normas y orden social en que se organiza la vida colectiva, pero considerando central las significaciones y sentidos que los actores les dan. Así, su nivel de análisis se centra en la interacción social que se produce en la vida cotidiana. Según Valero, esta sociología entiende que *“los hombres hacen su historia, gestionan su vida cotidiana, en una sociedad que existe estructurada, pero que no es rígida ni cerrada sino abierta al cambio y a las interacciones de la vida cotidiana”* (Valero, 2003).

Desde esta visión se ha planteado que las investigaciones de corte hipotético deductivo limitan la investigación social, y particularmente la educativa, negando al individuo su característica de ser transformador de la realidad objetiva y subjetiva (Gómez, 2000). Por el contrario, la investigación de corte interpretativo considera una dimensión sociológica y antropológica de la escuela, que supera a las teorías que la consideran como una ‘caja negra’, centrándose en datos sobre las entradas y salidas y no en el interior (Gómez, 2000). Briones (1990) señala que al abrir esa “caja negra” de la escuela, aparece todo un sistema de interacciones complejas, que habitualmente permanecen ocultos cuando los fenómenos de la educación se estudian solo en sus momentos de “entrada” y “salida”.

Varios autores señalan que el estudio de las condiciones concretas en las que cotidianamente se desarrolla el acto educativo es de suma importancia para

comprender la influencia de la escuela en el futuro de los estudiantes (Briones, 1990; Samper, 1986). De allí que resulte importante mostrar cómo operan o interactúan diversos factores en el sistema educativo, tales como metodologías pedagógicas o actitudes de los estudiantes, destacando principalmente las interacciones entre los actores -profesores y estudiantes-, en el proceso educativo. “Una clase, se dice desde la etnometodología, es una organización social, un orden instituido, producto de un trabajo de interacción entre el profesor y sus alumnos” (Briones, 1990).

En el paradigma interpretativo se considera que el actor social no actúa determinado exclusivamente por estructuras, ya que su actuación se define por las relaciones que establece con otros y que contribuyen a identificar su rol social (Berger y Luckmann, 1994). Como señalan Berger y Luckmann, la socialización del individuo se realiza en un contexto de estructura social específica, por lo que su forma tiene condiciones socio-estructuradas.

Como parte de este paradigma, el constructivismo social considera que la realidad que se vive en una sociedad es construida por las personas que la conforman. La sociedad produce significados y modos de convivir que se objetivan, pero las personas interiorizan esto en la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1994), a través de valoraciones, significados o disposiciones (Bourdieu, 2007). En el estudio de los sistemas escolares esto se ha aplicado para comprender las relaciones en el espacio escolar, poniendo la interacción en la escuela como foco de análisis.

En base a lo expuesto, la investigación planteada se enmarca en una sociología de la educación crítica, la que ha sido llamada “nueva” sociología de la educación (Bonafant, 1998; Samper, 1986). A continuación destacamos la visión de Bourdieu que nos aporta el concepto de “campo social”, concepto que nos parece relevante para la comprensión de las relaciones que se establecen al interior del espacio escolar.

## **2. La educación entendida como campo social**

Desde la teoría de Bourdieu (Bourdieu, 1990), la educación puede ser entendida como un campo. Éste se define como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, las que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder, y de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (1990, 1995). Entendido así, la escuela es un espacio social en el cual existen posiciones diferenciadas entre los actores que la conforman, en este caso docentes y estudiantes, y que determinan

funciones, atribuciones y maneras de relacionarse entre ellos, de acuerdo a su posición.

Si entendemos la escuela como un campo, esta es considerada como un espacio donde existen luchas entre los agentes que ocupan las diversas posiciones, por apropiarse del capital específico que se encuentra en disputa y que es valorado en ese campo (Bourdieu, 1995). En el caso de la escuela, en base a lo expuesto por diversos autores (Batallán, 2003, 2004; Ibañez, 2001; Díaz y Druker, 2007; Cros, 2000), puede entenderse que un capital valorado y que determina las posiciones de docentes y estudiantes se relaciona con la autoridad y la legitimidad del saber que se otorga al docente, tanto de parte de la institución educativa como a nivel social (por ejemplo, los padres reconocen la autoridad del docente). Como se señaló anteriormente, debido a que en la escuela tienden a existir relaciones del tipo vertical, se entiende así que los docentes son quienes adjudican roles a los estudiantes, definiendo las posiciones, y delimitando su espacio de participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bourdieu además señala que el campo se puede definir por los intereses en juego, siendo necesario, para que el campo funcione, que exista algún interés compartido y gente dispuesta a jugar, y que posea el *habitus*<sup>2</sup> que implica el conocimiento de las leyes propias del juego (Bourdieu, 2007, 1995). En el caso del campo educativo, es posible pensar que existe un interés compartido por docentes y estudiantes, en cuanto a que ambos esperan que los estudiantes adquieran los conocimientos establecidos como necesarios. La aceptación de este interés compartido garantiza el buen funcionamiento del “juego” que se desarrolla en el espacio escolar. Por el contrario, cuando este interés ya no es compartido por docentes y estudiantes, es que se generan conflictos.

Así también, dentro del espacio escolar cada uno de los individuos que ocupa una posición dentro de este campo posee un *habitus* específico, entendido como una suerte de trascendente histórico del sujeto, un “*sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes*”, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas (Bourdieu, 1995).

El *habitus* impone a la historia colectiva (estructuras objetivas) su lógica propia, por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, de manera que permite habilitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto, mantenerlas en actividad (Bourdieu, 1995, 2007).

---

<sup>2</sup> “Sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes” (Bourdieu, 1995).

El concepto de habitus permite vincular las transformaciones que ocurren en el campo educativo, con los habitus de quienes participan de él, como internalizaciones de nuevas disposiciones, apreciaciones, criterios clasificatorios y prácticas. Este concepto además permite relacionar las disposiciones de los actores en el espacio escolar con sus posiciones diferenciadas dentro del espacio social (Meo y Dabenigno, 2010). En este caso específico, los campos serían las estructuras que sostienen las comunidades escolares, y el habitus las estrategias que se han utilizado para implementar nuevas tecnologías en la comunidad. La articulación entre los conceptos de habitus y campo es la que permite construir el consenso que legitima el orden social en la escuela.

A su vez para este autor las clasificaciones por edad tienen por función imponer límites y reproducir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar, “La juventud y la vejez se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos”. (Bourdieu, 1990 p164). La conflictividad entre jóvenes y adultos es parte de la lucha de poder que se da al interior de la escuela, que se produce desde los mundos adultos que buscan ocupar posiciones de control y prestigio (poder y dominación) en la estructura social (Duarte, 2012).

Tradicionalmente, se ha concebido la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento, donde el rol del estudiante es pasivo, principalmente como un receptor de los contenidos que el docente indica. Sin embargo, la irrupción de la tecnología en la actualidad, sumado a una mayor participación de los niños como actores sociales, cuestiona este rol pasivo del estudiante y se hace pertinente una transformación pedagógica. Así, es necesario transformar el modelo formativo de los profesores hacia un rol de diseñador de entornos de aprendizaje y no sólo de transmisor de información (Gros y Silva, 2005; Sánchez, 2001). En este sentido la innovación en la práctica docente y en la escuela en general es una condición para la educación en la actualidad.

A continuación abordaremos tres aspectos que aparecen como relevantes en la literatura respecto a la implementación de tecnologías en espacios educativos, y que son los que fundamentan la matriz de análisis que se detallará en el apartado metodológico del siguiente capítulo. Estos ámbitos son la gestión institucional/ pedagógica, la escuela como organización laboral, y la adaptación con el entorno escolar.

### **3. La gestión institucional y pedagógica en la escuela**

La gestión institucional de la escuela es uno de los nodos que nos permitirá mirar aquellos factores relevantes para la adecuada implementación de las TIC. Así, nos

parece pertinente observar en los estudios realizados, aquellos ámbitos de esta gestión que permiten el buen desarrollo de proyectos y en definitiva el logro de los objetivos de la escuela. En este sentido, la mirada que otorga el enfoque de *Escuelas Efectivas* (UNESCO, 2000) nos permite levantar algunos elementos de análisis que aparecen como facilitadores de los logros académicos de las escuelas, pero que sin duda son también preponderantes a la hora de implementar estrategias novedosas de aprendizaje para los estudiantes. Este enfoque, generado a partir del estudio de escuelas que lograron buenos resultados académicos encontrándose en situación de pobreza, destaca aquellos elementos positivos de la gestión educativa que permitieron a las escuelas el éxito en el logro de sus objetivos educativos.

Entenderemos la gestión Institucional y pedagógica como *“el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa”* (Pozner, 1995).

Esta gestión aparece como trascendental en la implementación de innovaciones educativas, así lo declara UNESCO afirmando que *“tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación”* (UNESCO, 2000, pág. 57).

Para Brunner y Elacqua (2012) este ámbito resulta crucial para entender los resultados que obtienen las escuelas, siendo las variables institucionales decisivas en este logro, en especial aquellos elementos de gestión, tanto a nivel de sistema y en la sala de clases de los establecimientos educativos.

El enfoque de escuelas efectivas detecta algunas claves en los resultados de estas experiencias, que tienen su foco en la gestión institucional. De este enfoque, nos centraremos de manera preferente en aquellos factores que tienen relación con lo institucional, no así con lo ligado a lo pedagógico, debido a que este estudio centra su mirada en este principalmente en este aspecto. A continuación presentamos algunos de los factores relevantes para nuestra investigación desde esta mirada.

### 3.1 *Cultura escolar positiva*

La consecución de los objetivos parece estar relacionada con la presencia de una cultura escolar positiva, la que para este enfoque se relaciona con dos elementos relevantes: a) un sentido (o proyecto conjunto) que cohesiona y motiva a los equipos de

trabajo, y b) la presencia de una ética del trabajo por parte de los equipos docentes y directivos.

Hablamos de la existencia de *“una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene dos ejes principales. El primero está relacionado con la presencia de un fuerte capital simbólico, de un sentido y motivación común que orienta el accionar de las personas que en ellas trabajan. El segundo dice relación con cómo se vive el trabajo en estas escuelas, lo cual está determinado por un fuerte sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente (ética del trabajo)”* (UNICEF, 2004, pág. 56).

Los equipos de estas escuelas creen que pueden lograr un cambio en la vida futura de sus estudiantes a través de su labor, es éste un potente móvil para el desarrollo una labor “con sentido”, que los empuja a desarrollar un trabajo de excelencia. El capital simbólico de la escuela se ha construido a lo largo del tiempo y puede tener su origen en variados elementos, como el compartir una historia común, que en muchos casos puede ser de superación de un pasado asociado a dificultades, y la identificación con los objetivos del establecimiento que se hacen propios, se trata de equipos *con la camiseta puesta* por la escuela.

Esta motivación se encuentra relacionada con el desarrollo de un trabajo de excelencia. Existe un esfuerzo intencionado por mejorar siempre los resultados que se obtienen, con gran profesionalismo y rigor, característica que es compartida tanto por los equipos directivos como por la planta docente. Ligado a estos aspectos se encuentra el planteamiento de *objetivos superiores claros y concretos en las escuelas, “Éstas tienen un horizonte claro y con el foco puesto en el aprendizaje de los alumnos. Dicho horizonte tiene dos rasgos destacables: apunta a una formación integral de los alumnos y presenta objetivos muy concretos y realistas”*. (UNICEF, 2004, pág. 58)

### 3.2 *Buenos líderes institucionales y pedagógicos*

Otro aspecto que aparece relevado en el enfoque de escuelas efectivas es la presencia de *muy buenos líderes institucionales y pedagógicos*. En el caso de los líderes pedagógicos, estos son valorados y legitimados en la labor que realizan, por ser un apoyo real al trabajo de los docente.

Por su parte el liderazgo institucional que ofrece el director(a) de la escuela es muy férreo y tiene características que se repiten en las diferentes experiencias. Se trata de líderes participativos, motivadores, que saben delegar y entregan espacios para la colaboración, con altas expectativas en los logros de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores, y son muy activos dentro del espacio escolar.



### 3.3 Gestión de los recursos materiales y humanos de la escuela

Existe un factor relacionado con la *calidad, la selección y aprovechamiento de los recursos humanos de la escuela*. Estas escuelas se destacan por aprovechar las potencialidades de los equipos docentes y administrativos a través de buenos procesos de selección, la evaluación constante de su trabajo y la pertinencia en la elección de los cargos que se otorga a cada profesional. “*En la mayoría de los casos, la distribución por curso y asignatura se hace complementando los intereses de los profesores con sus capacidades y experiencia demostrada*” (UNICEF, 2004, pág. 65).

La labor del sostenedor puede ser también un facilitador de los logros educativos, al estar comprometidos con los objetivos de la escuela y entregar las condiciones necesarias para el buen desarrollo de la labor docente. La fluidez en la administración de los recursos es uno de las acciones que convierte al sostenedor en un factor positivo para la escuela, alejándose de visiones que le identifican como obstáculo para el buen desarrollo de su labor. Esta visión se debe en gran medida debido a la lentitud y burocracia administrativa y de gestión, y a la falta de énfasis en lo propiamente educativo.

### 3.4 Claridad de los objetivos y planificación de las acciones

Por último se identifica un importante aspecto de la gestión institucional y pedagógica, un alto nivel de planificación de las acciones que es coherente con la realidad educativa de la escuela, con los recursos con los que cuenta, y que integra el planteamiento de objetivos claros y pertinentes y evaluaciones permanentes que contribuyen a su vez a esta planificación efectiva. Esta planificación “*no deja espacio a la improvisación que implica la consecución de metas logrables de acuerdo al diagnóstico de los recursos y estudiantes que se tiene*” (UNICEF, 2004, pág. 59).

A continuación se presenta un cuadro que establece los factores de desfavorecen el logro de resultados desde el punto de vista de la gestión institucional y pedagógica que es parte del enfoque propuesto por *escuelas efectivas*, siendo el correlato negativo de estas experiencias.

Gestión institucional y pedagógica en escuelas críticas (bajos resultados SIMCE)
✓ Escuelas que no toman conciencia del espacio educativo que lideran y gestionan. Sin <i>visión educativa</i> .
✓ Ausencia de liderazgos pedagógicos. Escasean también los liderazgos institucionales: “ <i>directivos y jefes que no están en las escuelas</i> ”.
✓ Gestión ineficiente y poco efectiva. Los recursos existentes (en general pocos) se desaprovechan.

- ✓ Clima escolar inapropiado para el aprendizaje (indisciplina general, incumplimiento de horarios, inasistencia y frecuente permisos docentes, malas relaciones interpersonales; en casos extremos, violencia).
- ✓ Docentes no comprometidos con la escuela y, en general, resistentes a los cambios (se valora mucho la estabilidad).
- ✓ Ausencia de trabajo en equipo y cooperativo de los docentes, de reflexión pedagógica y de apoyo en la planificación y evaluación.
- ✓ Bajas expectativas de docentes y directivos en cuanto al futuro de niños y niñas con pocas expectativas y, en general, con baja autoestima.
- ✓ Escuelas sin estrategias para incorporar a los padres, que no *gestionan* el apoyo de las familias. Muy bajas expectativas con respecto a lo que ellas pueden aportar. Familias desinformadas sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados, poco presentes en las escuelas.
- ✓ Sostenedores que se involucran poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.
- ✓ Escuelas que no tienen contactos ni redes de apoyo relevantes.

Fuente: (UNICEF, 2004, pág. 75)

#### 4. El espacio escolar como organización laboral

El espacio escolar es también una organización laboral<sup>3</sup>, y en este sentido la escuela no deja de tener las dificultades propias de cualquier otro ambiente organizacional o campo, en el que existen tensiones arraigadas en detención del poder. Esta problemática se intensifica en el caso de la labor docente por tratarse de un actor social que se encuentra al centro de los discursos sobre mejoramiento de las políticas educativas, lo que expone su imagen, presentada muchas veces como responsable de la calidad de la educación ante la opinión pública.

Diversos estudios señalan que los docentes presentan elevados niveles de malestar y problemas de salud física y mental (Cornejo, 2007). Entre éstos podemos nombrar malestares de tipo físico como disfonías y enfermedades cardiovasculares, pero también una alta prevalencia de trastornos depresivos y ansiosos, además de elevados niveles de agotamiento (o *síndrome burnout*). Según cifras de Unesco (2005) un 43% de los docentes chilenos presentaría altos niveles de agotamiento emocional<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Podemos entender una organización laboral como “*un subconjunto abierto limitado en el espacio y el tiempo, compuesto por individuos, puestos y áreas de trabajo, sus actividades y una variedad de elementos, tanto del medio físico o natural como de carácter cultural.*” (Salazar, 2009)

<sup>4</sup> “Además en esta profesión, existen determinantes fundamentales que causan el síndrome del Burnout, como por ejemplo, conflicto de roles, políticas inconsistentes y confusas respecto de la conducta de los estudiantes, la sobrecarga de trabajo, el clima de la clase, escasa participación en la toma de decisiones y el apoyo social recibido por parte de compañeros y supervisores”. (Buzzetti, 2005).



Según Buzzeti (2005) dentro de las profesiones más afectadas por estrés laboral o también conocido como Síndrome de Burnout, se encuentran las que tienen por misión la prestación de ayuda a otros, cómo la docencia. Además, el ejercicio de enseñar, se sitúa como una de las profesiones de alto riesgo, ya que los profesores deben estar preparados para enfrentar la desmotivación del alumnado, la presión de padres y/o apoderados o bien, lidiar con la falta de recursos para solucionar los problemas y conflictos de grupos (Silva, Quintana, Jiménez, & Rivera, 2005).

#### 4.1 Condiciones laborales actuales

Los antecedentes revisados hasta ahora nos hacen reflexionar sobre la posible asociación entre el ejercicio de la labor docente y el malestar físico y mental. Para Cornejo (2008), esta asociación se debe a las condiciones laborales en las que se desarrolla la docencia y no es inherente a la profesión. Así, para mirar los factores de riesgo asociados al bienestar docente, debemos fijar la mirada en las transformaciones que ha tenido el ejercicio de esta profesión en nuestro país durante las últimas décadas:

- *Intensificación de la labor docente*, es decir la presencia de un mayor número de labores en la misma cantidad de tiempo, y asociado a ello un alto porcentaje de horas lectivas 75% (OCDE) y de estudiantes por sala<sup>5</sup>.
- *Estandarización de la labor docente*. Para Cornejo, es un importante factor que permite explicar el fenómeno, el indica que “*la concepción de calidad asociada exclusivamente a evaluación de aprendizajes instrumentales estandarizados, la llamada “rendición de cuentas”, la ausencia de condiciones concretas para la gestión de la autonomía curricular, entre otros, son elementos cuyo impacto sobre el trabajo docente es necesario investigar*” (Cornejo R. , 2008, pág. 80).
- Cornejo observa también un proceso llamado de *abandono y culpabilización de los docentes*, que estaría asociado a la evaluación que realizan los medios de comunicación masivos sobre su trabajo, de acuerdo a los resultados de mediciones estandarizadas. El abandono estaría dado por la deficiente capacidad de apoyo que tiene el sistema escolar para la labor pedagógica, ya que “*el Ministerio de Educación posee potestades y capacidades pedagógicas muy limitadas para apoyar la labor docente y a su vez, en las estructuras intermedias de administración educativa (los sostenedores) prácticamente no existen equipos técnicos o curriculares de apoyo al trabajo docente en las escuelas*” (Cornejo R. , 2008, pág. 81).

---

<sup>5</sup> Según datos de la OCDE (2014) Chile es el segundo país de este grupo con mayor cantidad de estudiantes por sala en educación básica (30,28 en promedio) y tiene el mayor porcentaje de horas lectivas, con 1.007 horas al año en relación al promedio OCDE de 805 horas.

- *Ausencia de apoyo social.* Aspecto que es reconocido factor protector de los ambientes de laborales. Sin embargo, en los últimos años las relaciones entre pares parecen haberse convertido en un factor de desgaste y presión para los docentes, más que en un factor que potencia ambientes positivos.

Estos factores de contexto en su conjunto pueden explicar en alguna medida el bienestar/malestar de los docentes, siendo la estandarización del ejercicio pedagógico y la determinación externa de su quehacer el ámbito de mayor relevancia según estudios de este fenómeno. De manera general, se plantean “*relaciones directas entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y malestar/bienestar psicológico*”, siendo la pérdida de poder de decisión sobre su quehacer (o enajenación) lo que en mayor medida genera malestar y sufrimiento laboral (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990 en Cornejo, 2008).

Según Cornejo (2008) esta enajenación será muy difícil de superar de manera individual, por lo que son las acciones colectivas de apoyo social las que pueden contribuir mayormente a la mejora en las condiciones de bienestar de los docentes.

#### 4.2 *Ambiente o clima*

El bienestar docente sin duda es uno de los factores que contribuyen al desarrollo de un buen o mal clima en el espacio escolar, sin embargo existen otros ámbitos relevantes en la generación de este sano ambiente y por lo tanto el desarrollo de acciones efectivas en los establecimientos.

Según el enfoque de escuelas efectivas, el desarrollo de buenos resultados escolares se da en un ambiente “*distendido, de confianza, de aceptación de ideas divergentes de evaluación y crítica. Los docentes se sienten escuchados y existen los espacios para canalizar sus opiniones hacia el equipo directivo*” (UNICEF, 2004, pág. 57). La existencia de signos explícitos de reconocimiento a quienes realizan de buena forma su labor, es otro factor que contribuye a la conformación del buen ambiente en la escuela, entendiéndose que la evaluación es un necesario un aporte a la labor que realizan los equipos de trabajo.

#### 4.3 *Reconocimiento y confianza en la labor del equipo*

Las relaciones de confianza entre los equipos directivos y docentes son gravitantes en la configuración de un buen clima. Así para que un ambiente laboral sea saludable debe existir un clima que promueva la confianza y respeto entre sus miembros, además del compromiso de los trabajadores con su labor. Esta situación se generará si

esta labor tiene un sentido para el equipo docente y es importante para la consecución de resultados, en este caso el impacto en habilidades y aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

Por último, los líderes tienen un papel preponderante en la formación y el fortalecimiento de un buen clima y cultura organizacional. Establecer con claridad las funciones, respetar y valorar las capacidades de cada miembro del equipo, entregar herramientas, orientaciones y evaluaciones pertinentes y constructivas, son características de liderazgo que favorecen el desarrollo de un ambiente laboral sano.

A continuación abordaremos otro importante aspecto que aparece como influyente en el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas en general y en particular en la implementación de innovaciones, esto es la coherencia con el entorno escolar que presentan los establecimientos educativos.

## **5. La adaptación y coherencia con el entorno escolar: Enfoque comunitario**

No podemos desconocer el entorno social en el que se encuentran insertos los establecimientos educativos, ya que la institución escolar es parte de una comunidad y uno de sus desafíos es lograr una interpenetración adecuada entre este mundo institucional y el mundo comunitario que le rodea (Martínez, 2006). El enfoque comunitario expresa la necesidad y pertinencia de esta interacción siendo uno de sus principales exponentes en Chile Víctor Martínez.

Comúnmente, los establecimientos educativos se relacionan muy poco con el entorno institucional que les rodea, operando cada institución de manera aislada y sin coordinación, *“las organizaciones no están diseñadas ni obligadas a trabajar en red. Tienen un funcionamiento de tipo burocrático, adecuado para un entorno simple y estable, siendo que ellas están implantadas en un entorno complejo y dinámico, lo que necesita de un modo orgánico de funcionamiento”*. (Martínez, 2006, pág. 13)

Martínez identifica dos tipos de instituciones en el entorno comunitario, las *Instituciones Frías*, que no tienen contacto directo con la comunidad, y las *Instituciones Calientes*, que se encuentran en permanente diálogo con el entorno comunitario. Identificándose a la escuela como una de las principales organizaciones de este último tipo.

Este tipo de instituciones son muy cercanas a las personas que habitan en comunidades vulnerables, y debieran ser capaces de disipar las tensiones que éstas presentan, debido al sufrimiento sicosocial inherente a sus condiciones de vida. Martínez plantea que organizaciones como la escuela, jardines infantiles y consultorios,

no se encuentran preparadas para disipar de manera integradora y orgánica esta tensión, llevándola al interior del espacio organizacional, lo que impacta en la salud mental de los funcionarios.

Como consecuencia de esta dinámica se ven perjudicados los usuarios de estas instituciones que suelen ser tratados de formas inadecuadas (con agresividad o indiferencia por ejemplo), y en muchos casos con respuestas sobre burocratizadas. Para Martínez, este comportamiento es propio de organizaciones de segunda categoría en la estructura institucional, pero que a su vez se encuentran en la primera línea de contención de los sectores más pobres de la sociedad chilena. Siendo así, sufren de carencias en sus condiciones básicas de funcionamiento, con infraestructura y salarios deficitarios, y con bajos niveles de satisfacción laboral entre sus miembros.

Para el enfoque comunitario, la forma en la que han operado las instituciones históricamente es errada, pues buscan en la comunidad ciertas lógicas de funcionamiento inherentes al mundo institucional, que no le son propias. Los agrupan en categorías ficticias, no se interesan por las relaciones que se establecen entre los individuos y sólo se fijan en la relación con la institución, esperando que los individuos acepten sin cuestionamiento el poder de “experto” de la institución, en una relación muy vertical desde el punto de vista de la entrega de conocimiento. En definitiva, tratan de que los individuos dejen fuera su subjetividad para operar con unos valores propios del mundo institucional, y que apliquen esta lógica en su vida cotidiana (valores como orden, racionalidad y eficiencia, por ejemplo).

En el sistema educativo, esta lógica institucional se ha traducido en relaciones verticales con el entorno escolar, lo que en muchos casos se transforma en autoritarismo. Para Cornejo, esta relación es clara, *“nuestro sistema educativo destila autoritarismo en todos sus niveles: desde el MINEDUC hacia los sostenedores, desde los sostenedores hacia los equipos de gestión, desde los equipos de gestión hacia los profesores y, muchas veces, también, desde los docentes hacia los alumnos y apoderados”* (Cornejo R. , 2006).

El enfoque comunitario propone un nuevo diálogo entre las personas y la comunidad, entendiendo que la comunidad opera bajo una lógica distinta a las instituciones (substancial, natural y orgánica). En palabras de Martínez, *“la institución es el mundo del sistema y la comunidad es el mundo de la vida”* (Martínez, 2006, pág. 15).

La relación de poder en esta lógica institucional es asimétrica, en ella el “experto” detenta un saber especializado que deben recibir a las personas pertenecientes a la comunidad. El nuevo diálogo propone una interlocución eficaz y pertinente que incluya, en la planificación de políticas, la lógica y las capacidades de las comunidades,

reconociendo que ésta es un sistema vivo, operante y con poder para decidir en las acciones que le atañen. Se debe reconocer el sistema comunitario como un interlocutor válido, conformado por sujetos que poseen competencias, conocimientos y un saber práctico muy relevante para solucionar sus problemáticas, que en definitiva tienen suficiente conocimiento y autonomía para decidir sobre sus proyectos de vida.

Tomando en consideración este enfoque, las instituciones como la escuela deben incluir en su lógica y forma de funcionamiento la participación activa de la comunidad y de los diferentes actores sociales que la componen, en la definición y solución de sus problemáticas, planificando de manera orgánica las estrategias de intervención, “*reconociendo y validando el saber práctico y el capital social de los sujetos y las comunidades*” (Martínez, 2006, pág. 15).

#### 5.1 *Conocimiento y confianza en los estudiantes*

Este enfoque tiene, a nuestro entender, dos implicancias prácticas importantes para la escuela. En primer lugar, el respeto y consideración de los estudiantes como protagonistas activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también en la adecuada resolución de conflictos en el sistema escolar. En segundo lugar, se deben generar estrategias para la integración de los padres y apoderados, en los procesos y problemáticas propios del quehacer educativo.

El respeto y buen trato de los estudiantes es parte de su formación integral, esto implica la comprensión de que la experiencia educativa se desarrolla en todos los espacios de la vida escolar y que, por tanto, las maneras de comunicación y el trato hacia los niños son muy relevantes en esta experiencia. En ese sentido, la valoración de sus percepciones y puntos de vista son elementos que se deben considerar en el espacio escolar.

A continuación desarrollaremos algunas coincidencias del *enfoque comunitario* con otros enfoques, como el de *escuelas efectivas*, que nos permitirán generar algunas pautas respecto a la bondad de la relación con los estudiantes y el entorno que establecen las escuelas estudiadas.

El énfasis en el desarrollo integral y pertinente al entorno de los estudiantes es compartido por el enfoque de *escuelas efectivas*, el que tratamos de manera más profunda en la sección dedicada a la gestión institucional y pedagógica de este capítulo. Coincidentemente, la efectividad de las escuelas se encuentra asociada al desarrollo de estrategias de enseñanza para que todos los estudiantes obtengan los resultados esperados (y no sólo los mejores). “*La atención de estas escuelas está puesta en lograr el aprendizaje de todos y, por esto, manejan la diversidad de alumnos y los diferentes ritmos en que éstos aprenden con estrategias institucionales y*

*pedagógicas especialmente diseñadas para ello*” (UNICEF, 2004, pág. 58). En este sentido, el conocimiento y respeto por la heterogeneidad y ritmos propios de los estudiantes es coherente con la perspectiva teórica del estudio.

Otro ámbito que nos aporta el enfoque de las *escuelas efectivas*, y que también se encuentra referido a la visión que se asume de los estudiantes, es la manera en la que se solucionan las problemáticas inherentes a la convivencia en el espacio escolar. Para las escuelas efectivas el manejo de la disciplina se encuentra asociado generalmente a refuerzos positivos y muestras de afecto hacia los estudiantes y no a descalificaciones y castigo de los niños, *“muy por el contrario, se intenta mitigar lo más posible este tipo de conductas a través de relaciones muy cercanas con los niños, demostrándoles preocupación y resaltando frente a los compañeros los signos de buen comportamiento”* (UNICEF, 2004, pág. 64) .

## 5.2 Integración de las familias y el entorno

La relación que las escuelas establecen con el entorno escolar es un ámbito trascendental para el *enfoque comunitario* y también es relevado por el *enfoque de escuelas efectivas*. Así, la integración de padres y apoderados en la comunidad escolar es una práctica permanente para estas escuelas, las que realizan acciones explícitas para la construcción de una alianza con estos actores, integrando de manera orgánica a la comunidad a la escuela. Estas acciones se realizan a través de relaciones horizontales en las que conocimiento práctico de los padres y apoderados se transforma en el sustrato que cimenta el desarrollo de la escuela. En el caso de las escuelas efectivas se plantea que de ellas, *“ninguna esquivaba a las familias de los alumnos, sino que las asume y desarrolla acciones concretas para construir vínculos con ellas”* (UNICEF, 2004, pág. 69).

## 5.3 Aprovechamiento de las oportunidades

Relacionado con la inclusión de las familias, se propone la adaptación y pertinencia de las acciones de la escuela con el entorno escolar y también el entorno institucional. El enfoque de *escuelas efectivas* otorga valor a aquellas escuelas que gestionan el apoyo de agentes externos al entorno escolar y que permiten en muchos casos, contar con mayores recursos materiales. El foco está puesto en cómo estas escuelas gestionan y administran las oportunidades que les otorga el entorno, y son capaces de adaptarse a los cambios del mismo.

La adaptación a los cambios del entorno es también un aspecto relevado por Cornejo y Reyes, quienes consideran que las transformaciones que requiere la escuela deben ser impulsadas por un movimiento que incorpore la territorialidad y culturalidad propias



del ambiente en el que se desarrollan los procesos educativos; es decir, el cambio vendrá de un espacio, *“que involucre en sus orientaciones transformativas los problemas concretos que rodean la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes y de sus familias: consumo, vivienda, seguridad, expresiones culturales (música, baile, etc.)”* (Cornejo R.& Reyes, S/F, pág. 95). Este es uno de los desafíos trascendentales que se plantea para la escuela en la actualidad, en tanto se trata de una de las instituciones con mayores consecuencias para la población, y de gran relevancia a nivel territorial.

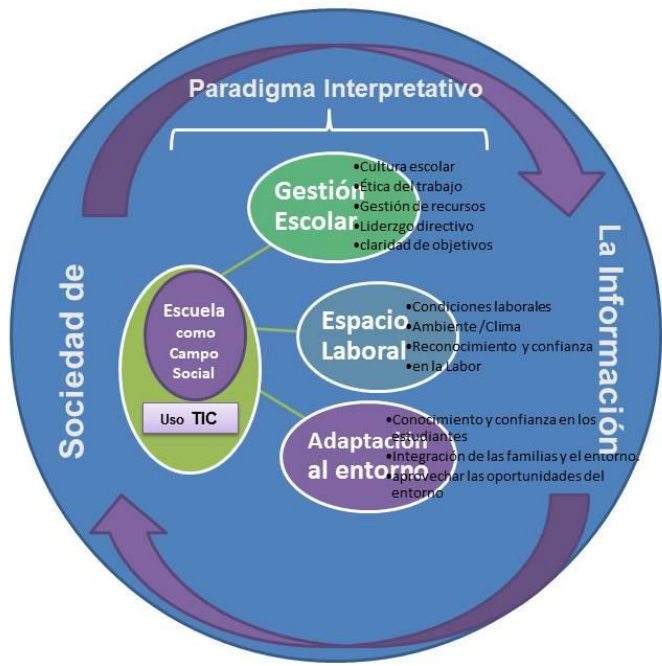
## **6. Mapa conceptual**

Luego de la revisión teórica planteada hemos construido el siguiente mapa conceptual que se encuentra a la base de la matriz de dimensiones, sub dimensiones y áreas de análisis, que aparecieron como los tópicos más relevantes, y que se desarrollarán en detalle en el apartado metodológico.

Miramos a la escuela como un campo social, que en su cotidianidad manifiesta los conflictos y luchas propias de un espacio de estas características. Partiendo de esta base, podemos identificar tres dimensiones principales que nos parecen relevantes según la discusión teórica que hemos realizado, y que aparecen como decisivas a la hora de determinar el éxito de iniciativas innovadoras en la escuela, estas son:

- La gestión institucional y pedagógica.
- El espacio laboral y ambiente organizacional.
- La adaptación y coherencia con el entorno escolar.

El contexto en el que se desarrolla la escuela actual es la sociedad de la información y el acercamiento que realizamos de este fenómeno es desde el paradigma interpretativo que nos sirve de marco para observar las dinámicas propias de los actores sociales en juego.





## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 1. Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, por ser el que se ajusta mejor a los requerimientos teóricos del estudio. Este paradigma centra el interés en conocer los significados y comprender las conductas de los actores, considerando a los fenómenos sociales como un problema abierto, producto de la interacción de los individuos en la vida cotidiana (Briones, 1990; Gómez, 2000; Valero, 2003; Bonal, 1998). Consecuente con ello, se decide utilizar el enfoque metodológico cualitativo, el cual posibilita acercarse a la realidad de la escuela conociendo el contexto, las perspectivas y relaciones que se dan entre los actores involucrados, profesores y estudiantes, en su particularidad y profundidad.

El tipo de estudio, es exploratorio y relacional. Es un estudio de caso exploratorio, por abordar un tema de investigación actualmente poco estudiado y sobre el cual en Chile no se han publicado evidencias actualizadas. Por otro lado, es relacional, pues se busca además de describir el comportamiento de las variables y dimensiones que se definieron como centrales, establecer relaciones entre estas dimensiones y fenómeno analizado, a saber el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela.

De esta manera se pretende develar el sentido latente que nos muestran los textos y que nos permitirán ahondar en factores manifiestos y no manifiestos que permiten un mayor desarrollo de estrategias TIC en las escuelas estudiadas. Esto en un contexto dado que serán escuelas municipales y particulares subvencionadas de la zona sur de Santiago.

#### 2. Tipo de estudio

Esta investigación se aborda como un **Estudio de Caso**, pues esta técnica nos permite comprender en profundidad el fenómeno estudiado, recogiendo información lo más completa posible sobre las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que son parte de las comunidades educativas seleccionadas. Este método nos permite además conocer los contextos en los que se desarrollan los discursos de estos actores, generando gran cantidad de información, de manera intensiva y profunda.

En palabras de Stake (Stake, 1998) el *Estudio de Caso* es la indagación de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Por su parte Muñoz y Muñoz entienden el *Caso* como un “*sistema acotado*” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz Serván Pilar, 2004). Ambas definiciones ponen acento en la intensidad de la información recabada, siendo el propósito fundamental de esta técnica comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

La presente investigación se articula como un Estudio de Caso, debido a que existen datos de contexto que nos aportan mucha información respecto al estilo de la gestión y tipo de liderazgo de la escuela que no son abordados directamente en las entrevistas, pero que sin embargo son cruciales a la hora de definir el éxito o fracaso de las herramientas educativas aquí evaluadas. Siendo así las técnicas de producción de la información que se utilizarán serán la observación en terreno, entrevistas semiestructuradas y grupo focales que detallaremos a continuación.

## **2.1 Técnicas de producción de la información**

El enfoque cualitativo del estudio permite develar los significados que tienen para los actores involucrados, la utilización de tecnologías en el espacio escolar. Los análisis se obtienen a través de un proceso inductivo que parte desde los datos, más que de una lógica deductiva que parte de la teoría para la construcción de la realidad discursiva.

Para indagar en la temática se utilizaron dos técnicas principales de producción de la información: entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

*La entrevista semiestructurada* es una técnica para la recolección y producción de datos cualitativos que permite acercarnos a los discursos de los actores claves de un fenómeno de manera contextualizada y holística. En la presente investigación fue utilizada para conocer las percepciones respecto a la introducción de las TIC en el espacio escolar, específicamente se usó para conocer los discursos de los directivos de los establecimientos consultados sobre este tema.

*El grupo focal* por su parte tiene por objetivo develar en los relatos aquellos aspectos de la experiencia práctica y percepciones sobre la utilización de TIC por parte de dos actores claves: los estudiantes y los profesores. Según Canales, esta técnica “*sirve para investigar los relatos de las acciones y en ellos encontrar la “experiencia” típica, (...) el grupo focal nos informa de las racionalidades que organizan la acción, (...)*

*accedemos a la dimensión práctica de los mundos sociales, que se sostienen en los consensos “cognitivos” respecto de lo “real”. (Canales, 2006, p. 267).*

Se realizaron separadamente grupos focales con estudiantes y profesores, y entrevistas semiestructuradas individuales o grupales con el equipo directivo de cada establecimiento incluido en el estudio. En todas las instancias se indagó sobre las percepciones y comportamientos referidas a las relaciones en el aula y el ejercicio de prácticas educativas en que se utilizan TIC, además de indagar en las apreciaciones sobre la incorporación de las mismas en el espacio escolar.

Cabe señalar, que si bien se establecen etapas durante el proceso de recopilación de la información, éste tuvo un carácter flexible e iterativo, dado el carácter cualitativo de la investigación.

El material obtenido, una vez transcritos los audios en formato de textos, fue procesado para elaborar una matriz de análisis, donde se ordenaron los contenidos de acuerdo a las variables que definidas en las dimensiones propuestas. Una vez construida la matriz se analizaron los datos y elaboraron las conclusiones del estudio.

## **2.2 Entrevistas y grupos focales realizados**

En detalle, las técnicas de recolección utilizadas fueron las siguientes:

- ✓ Un grupo focal con profesores y uno con estudiantes de una escuela municipal, con nivel inicial de utilización de recursos TICs (Escuela 1)
- ✓ Un grupo focal con profesores y uno con estudiantes de una escuela Municipal, con nivel intermedio de utilización de recursos TICs. (Escuela 2)
- ✓ Un grupo focal con profesores y uno con estudiantes de una escuela particular subvencionada, con avanzado nivel de utilización de recursos TICs. (Escuela 3)
- ✓ Entrevistas individuales y grupales con el equipo directivo de las tres escuelas que participan en el estudio (Escuelas 1, 2 y 3).

Para la sistematización, se realizó un registro de audio de las conversaciones obtenidas en cada grupo y la duración de estas entrevistas fue variable (entre 20 minutos y una hora, aproximadamente). Las entrevistas se realizaron con compromiso de confidencialidad, entre los meses de noviembre de 2014 y abril del año 2015.

## **3. Diseño muestral**

En vista de que la investigación está centrada en la comprensión del fenómeno a estudiar, y no en la generalización de información, se utilizará un muestreo teórico o intencionado, en el que no todos los grupos o individuos tienen igual probabilidad de ser elegidos. En este ámbito seleccionaremos a los individuos según la estructura social de la que son parte, utilizando un Muestreo de tipo Estructural, donde *“la representatividad de los participantes en la entrevista y grupos de discusión no es estadística sino estructural, los participantes producen discursos tópicos del grupo social al que pertenecen”* (Serrano, 2012, pág. 842).

La muestra se realizó de acuerdo a *“los ejes relevantes -y no según variables socioestadísticas- que, respecto a la problemática objeto de estudio, estructuran los diversos discursos sociales”* (Serrano, 2012, pág. 846). Estos ejes estructurantes en el caso de la inserción de tecnologías de la Información y la comunicación en escuelas básicas son: la dependencia del establecimiento que a la vez da cuenta del tipo de sostenedor que poseen, y el nivel de utilización de herramientas TIC en el establecimiento, proponiendo como categorías de este último eje los niveles inicial, intermedio y avanzado.

La identificación de establecimientos educativos con niveles inicial, intermedio y avanzado de aplicación de estrategias TIC, fue realizada de acuerdo a la consulta a expertos encargados de la aplicación de estas estrategias en la escuela.

Así, la selección de estos casos se realizó de acuerdo a la experiencia sobre la utilización de una plataforma tecnológica específica en las escuelas de la Región Metropolitana, el caso de la aplicación del programa Novasur perteneciente al Departamento de TV Cultural y Educativa del Consejo Nacional de Televisión (CNTV). Para obtener información de los casos, se entrevistó a la directora regional del Programa quien nos entregó información respecto a los niveles de utilización de esta iniciativa, en conjunto con el encargado DAEM de la Municipalidad de El Bosque para el caso de las escuelas de dependencia municipal.

La muestra estuvo compuesta por directivos, profesores y estudiantes de tres escuelas: dos establecimientos municipales de la zona sur de Santiago (Comuna de El Bosque) y un establecimiento Particular Subvencionado de la misma zona de Santiago (Comuna de Pedro Aguirre Cerda).

La composición de la muestra según estos ejes estructurantes para los establecimientos fue la siguiente:

**Tabla 1: Composición de la muestra**

Tipo de dependencia	Nivel de Utilización de recursos TICs		
Dependencia Municipal	Inicial	Intermedio	
Dependencia Particular Subvencionada			Avanzado

La selección definitiva de los establecimientos educativos se realizó a través de una inmersión inicial en el trabajo de campo, a raíz de la cual se estableció la pertinencia de los casos, asegurando el cumplimiento de las condiciones necesarias para su participación en la investigación. Se identificaron además, dentro de los establecimientos seleccionados, aquellos grupos que sería importante considerar, incluyendo profesores, estudiantes y directivos.

Los cursos con los que se trabajó fueron de enseñanza básica (7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> básico), de dependencia municipal y particular subvencionada. Esta decisión se justifica debido a las características de los niños y niñas de este nivel, que nos permitió desarrollar una conversación fluida respecto a la temática, que no hubiera sido posible en niveles menores de enseñanza.

Los casos seleccionados según los ejes estructurales fueron los siguientes:

**Tabla 2: Casos según ejes estructurantes**

Tipo de dependencia	Nivel de Utilización de recursos TICs		
Dependencia Municipal	Inicial <i>Escuela 1</i>	Intermedio <i>Escuela 2</i>	
Dependencia Particular Subvencionada			Avanzado <i>Escuela 3</i>

Por último, al interior de cada caso se identificó un último eje relevante en la construcción de discursos sobre la incorporación de TIC en el espacio educativo, que llamamos “actor”.

Se consultó a tres actores de cada comunidad educativa: estudiantes, docentes y directivos. Siendo así, al interior de cada establecimiento seleccionado se realizó al menos un grupo focal con docentes, uno con estudiantes de 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> básico y una entrevista individual o grupal con el equipo directivo de cada escuela.

#### **4. Plan de análisis**

Los datos recopilados fueron analizados mediante procedimientos de tipo cualitativo, específicamente mediante análisis de contenido. Para ello se siguieron los principios del análisis estructural para datos textuales, estos son de oposición, buscando los sentidos a través de la confrontación entre opuestos, y de asociación, generando redes de sentido a partir de la asociación de códigos disyuntivos (Suárez, 2006, 2009).

De esta manera será posible identificar los códigos o unidades mínimas de sentido, establecer las relaciones que existen entre ellos, organizar estructuras de sentido, para así llegar a la generación de modelos simbólicos de carácter más general que subyacen y organizan las opiniones (Martinic, 2006). Así la unidad investigadora podrá hacer una reconstrucción de las significaciones simbólicas y las estructuras centrales que docentes y estudiantes presentan en sus discursos.

El análisis de estos datos se abordó utilizando elementos del Análisis de Contenidos. Esta metodología cualitativa tiene como objetivo establecer el contenido semántico de los conceptos que se refieren a los términos utilizados en algunos textos.

Entenderemos el análisis de contenidos como lo describe Andréu *“una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,(...) donde el denominador común todos estos materiales, es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social”* (Abreu).

En palabras de Navarro y Díaz, el Análisis de Contenido puede concebirse como *“un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada”* (Navarro & Díaz).

Como parte del proceso de análisis de datos, se realizará triangulación de datos (Hernández, Fernández, Baptista, 2006), ya que se utilizarán diferentes fuentes y métodos de recolección de datos, lo que permite una mayor comprensión del fenómeno abordado (Hammersley y Atkinson, 1994), vinculando los análisis realizados con los registros obtenidos a través de los grupos focales. Mediante este procedimiento se podrá trabajar bajo el principio de complementariedad.

Los resultados de las entrevistas y grupos focales se exponen depurados, manteniendo los sentidos y las estructuras de los relatos recogidos, y son ordenados según las dimensiones antes mencionadas.

## **5. Dimensiones, sub dimensiones y áreas de análisis**

La temática en estudio se abordó a lo largo del trabajo de campo según una matriz de dimensiones, sub dimensiones y áreas de análisis, que aparecieron como los tópicos más relevantes, según la revisión y el enfoque teórico planteado.

Un primer elemento de enfoque es que se considera a la escuela campo social, que no se encuentra ajena a los conflictos y luchas propias de un espacio de estas características. Derivado de ello en podemos identificar tres dimensiones principales, que son decisivas a la hora de determinar el éxito de iniciativas innovadoras en la escuela, estas son:

- La gestión institucional y pedagógica.
- El espacio laboral y ambiente organizacional.
- La adaptación y coherencia con el entorno escolar.

Estas dimensiones de análisis fueron abordadas en su vertiente positiva y negativa para las escuelas, entendiéndose que la presencia o ausencia de alguno de los atributos que se entienden como deseables para el desarrollo de estas iniciativas, se constituyen en facilitadores u obstaculizadores del uso de TIC, según sea el caso. Sin embargo, en la matriz de contenidos que abordamos a continuación estas dimensiones aparecen en su variante positiva (Facilitadores).

Adicionalmente, se consultó por otras dos dimensiones que nos aportaron información sobre el contexto de uso de estas herramientas en la escuela y la percepción y opinión que tienen los diferentes grupos estudiados sobre la utilidad de las TIC. Estas son:

- Nivel de Uso de las TIC en la escuela.
- Percepciones y beneficios del uso de herramientas TIC en la escuela.

A continuación presentamos la matriz de dimensiones y áreas de análisis consultados en el estudio y que serán también nuestra matriz de resultados:



## 5.1 Dimensiones analíticas:

Tabla 3: Dimensiones analíticas

Dimensión	Definición	Sub dimensión	Áreas de análisis
La gestión institucional y pedagógica	Conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa” (Pozner, 1995)	Cultura escolar	Fuerte capital simbólico, visión educativa compartida, existencia de un proyecto claro, confianza en la labor que realizan los equipos de trabajo.
		Ética del trabajo	Sentido de responsabilidad y excelencia de la labor docente (presencia de planificación y evaluación permanente).
		Gestión de recursos materiales	Gestión eficiente y aprovechamiento de los recursos materiales. (Equipamiento y condiciones materiales del establecimiento).
		Gestión de recursos humanos	Gestión eficiente y aprovechamiento de los recursos humanos (existencia de tiempos de planificación, capacitación, definición de cargos).
		Liderazgo institucional y pedagógico	Bondad del liderazgo institucional y pedagógico. (liderazgo pedagógico validado y eficiente, liderazgo institucional ágil, cercano y pertinente)
		Involucramiento del sostenedor	Sostenedores que entregan poder de decisión, involucrados en los procesos y la misión de la escuela.
		Claridad de los Objetivos	Objetivos superiores claros y concretos y estrategias planeadas para alcanzarlos.
El espacio laboral y clima organizacional.	Un subconjunto abierto y limitado en el tiempo, compuesto por individuos, puestos y áreas de trabajo, que se relacionan de manera orgánica.	Condiciones Laborales	Condiciones laborales en las que se realiza la labor docente: Niveles de intensificación y estandarización de las acciones, niveles de agotamiento y estrés.
		Ambiente o clima	Existencia de prácticas de apoyo social entre los docentes, ambiente o clima escolar distendido, de confianza, aceptación de la crítica.
		Reconocimiento de la labor docente	Existencia de signos explícitos de reconocimiento, evaluación



			constructiva y positiva.
		Respeto y confianza en el equipo docente.	Respeto confianza entre los equipos directivos y docentes, buenas expectativas de sus logros (existencia de líderes que valoran y respetan la labor de cada trabajador y evalúan de manera constructiva).
Adaptación y coherencia con el entorno escolar.	Adecuada interpenetración entre el mundo escolar institucional y el mundo comunitario que le rodea.	Conocimiento, respeto y confianza en los estudiantes.	Conocimiento, respeto y confianza en los estudiantes, clima integrador, prácticas de refuerzo positivo para el manejo de la disciplina, foco en formación integral de los estudiantes.
		Manejo de la heterogeneidad de los estudiantes.	Metas y metodologías de trabajo claras, coherentes, y pertinentes para los estudiantes.
		Integración de la familia en el espacio escolar.	Existencia de acciones intencionadas para la integración de la familia en el espacio escolar. Conocimiento y adaptación al entorno de la escuela. Valoración del saber práctico y el capital social de la comunidad.
		Aprovechamiento de las oportunidades que brinda el entorno.	Conocimiento del entorno social, educativo y territorial de la escuela. Aprovechamiento de las oportunidades que se presentan.

## 5.2 Dimensiones de contexto:

Dimensión	Definición	Áreas de análisis
Nivel Uso de las TIC	Frecuencia y tipo de uso de las TIC en el establecimiento.	Descripción de las principales prácticas de uso de TIC en la escuela. Frecuencia de Uso TIC en el establecimiento. Experiencias exitosas de uso TIC en el establecimiento.
Percepciones sobre el uso de TIC	Beneficios, de la utilización de las TIC en la escuela.	Identificación de los aspectos positivos y negativos de la utilización de TIC en la escuela. Sugerencias para el mejoramiento de la integración de las TIC en la escuela.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS**

Las entrevistas grupales e individuales, notas de campo y entrevistas, fueron analizadas en cuatro secciones. Las tres primeras abordarán el análisis de casos, donde cada escuela será descrita y tratada como un sistema que puede explicar en sí mismo el éxito o fracaso de las prácticas pedagógicas, utilizando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En un último apartado realizaremos un análisis transversal del estudio, donde las temáticas tratadas se abordarán a lo largo de los diferentes casos, obteniendo así conclusiones que nos permitan comparar las diferentes experiencias y aportar a la implementación de las herramientas TIC en el contexto escolar chileno.

A continuación se presenta el análisis de los casos estudiados dividido en 5 secciones. Un primer apartado introductorio que entrega datos de contexto obtenidos a través de los documentos oficiales que nos fueron proporcionados las escuelas (PEI y Páginas Web, por ejemplo), y de las notas de campo recabadas a lo largo de las visitas realizadas. Luego se describen las principales conclusiones obtenidas desde las entrevistas individuales y grupales efectuadas en cada escuela, estas se encuentran organizadas en las siguientes secciones:

1. Descripción de los usos y beneficios asociados a las TIC
2. La gestión Institucional y pedagógica
3. El espacio laboral de la escuela y clima organizacional
4. Adaptación y coherencia con el entorno escolar

## 1. Escuela 1: Municipal de nivel inicial de integración de TIC

La escuela 1 se encuentra emplazada en la población El Sauce en el corazón de la comuna de El Bosque, cuenta con un curso de Educación Parvularia y 11 cursos de 1º a 8º año básico, con un total de 325 estudiantes.

La misión que declaran en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) nos habla de *“permitir a los alumnos un desarrollo intelectual y valórico que les permita desenvolverse con seguridad y proyectarse a mejores opciones de vida”*. De ello, podemos deducir que se trata de una institución formadora que reconoce un déficit en los estudiantes y se propone entregarles herramientas para la superación de estas dificultades. Además se agrega a esta misión la *“formación de niñas, niños y jóvenes, como personas emprendedoras, íntegras, capaces de desarrollarse de manera competente y creativa en los diferentes ámbitos de la vida -personal, social y académico- y participar como ciudadanos activos y responsables en la sociedad actual”*.

En la Visión Institucional que encontramos en este mismo documento leemos que la Escuela 1 pretende *“formar personas en Educación Básica, con mentalidad resiliente, capaces de integrarse plenamente”*. Esta declaración da cuenta del contexto de vulnerabilidad que rodea a este establecimiento, denotando que los estudiantes de esta escuela provienen de sectores aledaños de gran complejidad social. Siendo así, la superación de estos problemas y la mentalidad resiliente supone un desafío importante para esta unidad educativa.

Los estudiantes que conocimos fueron participativos y mostraron interés por ser parte del grupo. En general existió un clima de respeto, aunque existieron algunos problemas de disciplina ocasionales que estimamos se presentaron debido a la gran cantidad energía que denotamos en estos jóvenes.

El trabajo de campo se realizó principalmente en el mes de diciembre del año 2014, por lo que el cansancio en el equipo docente se dejó ver en todos los establecimientos que visitamos, sin embargo en el caso de la Escuela 1 este agotamiento se hizo más patente. El equipo docente, aunque con buena disposición a nuestra llegada, se quejó constantemente de exceso de trabajo y malas condiciones laborales, las que escapaban en muchas ocasiones a la gestión que realiza el sostenedor del establecimiento. Este punto será abordado a lo largo del análisis de las entrevistas, sin embargo, nos parece importante dejar plasmada esta impresión sobre el equipo, pues permea la información recogida.

### **1.1 Descripción de los usos y beneficios asociados a las TIC en la Escuela 1**

El diagnóstico general respecto de los usos de herramientas TIC en la Escuela 1, es que existe una subutilización de estas estrategias. Se percibe que los usos de algunos docentes son intensivos pero que para la mayoría son prácticas marginales.

*“Yo siento que efectivamente es una herramienta que se utiliza pero de forma desequilibrada, es una herramienta que debieran ocupar todos, yo creo que en algunos profesores hay a veces, desconocimiento en la utilización de este recurso y también creo que se subutiliza respecto de las posibilidades que tiene eso”. (Directivo escuela 1)*

Esta baja utilización se patentó en el desconocimiento que muestran los estudiantes de herramientas claves en TIC y que son práctica generalizada en otros espacios de enseñanza. *“yo nunca he visto un video educativo, pero me imagino que son de esos que te enseñan las reglas y las cosas que uno se tiene que comportarse y todo eso. De enseñanza y de aprendizaje, podría ser”. (Estudiante escuela 1).*

La falta de preparación del equipo docente es una de las principales razones que percibe el equipo directivo para la subutilización de las herramientas TIC en la escuela.

*“(Refiriéndose a la subutilización) Yo creo que tiene que ver principalmente con la preparación de los docentes, capacitación, esa es la palabra”. (Directivo escuela 1).*

Los estudiantes declaran haber participado de usos de TIC ligados a la investigación web y confección de presentaciones, sin embargo, no se perciben prácticas que impliquen actividades más innovadoras y atractivas para los alumnos.

*“Cuando el profesor de Ciencias Naturales nos trae a veces y nos pide hacer power point y buscar materias sobre la materia, investigaciones, he hecho varios proyectos así.” (Estudiante escuela 1).*

La utilización de tecnologías innovadoras en la escuela 1 parece estar ligada a prácticas pedagógicas tradicionales; en este sentido, existe una transformación de la plataforma utilizada, mas no de la didáctica asociada a esta estrategia. Para los estudiantes, esta monotonía de los usos hace poco atractiva la estrategia.

*“A mí me parece un poco aburrido, porque los profesores dicen que busquemos un poco de tecnología, pero nos hacen escribir todo lo que hacen ahí. Preferimos las clases con el profesor de filosofía porque algunas veces nos deja venir aquí a los computadores a jugar”. (Estudiante escuela 1)*

Si bien para los estudiantes parece atractiva la utilización de herramientas TIC en la clase con fines de aprendizaje, lo que más valoran de estas prácticas es la oportunidad de jugar y entretenerse. Sin embargo esta actividad se ve como paralela y no complementaria a los objetivos de aprendizajes para ellos.

*“Yo tengo compañeros que se meten en el Facebook, en el gmail, algunos están viendo YouTube. Yo trabajo y a lo mismo estoy escuchando música y después, como soy rápido para usar el Microsoft, el Power Point y el Excel y después termino al tiro y a ver videos”. (Estudiante escuela 1)*

La sensación de que “no hay diferencias” si la clase incorpora o no TIC, es compartida por algunos estudiantes, quienes plantean que no existen mejoras en la clase si el objetivo sigue siendo el aprendizaje.

*“...es lo mismo con tecnología, porque uno igual aprende... igual escribimos”. (Estudiante escuela 1)*

Es este sentido, la tecnología es una oportunidad de aprender de manera diferente pero se deben generar estrategias que parezcan coherentes a estos estudiantes que se encuentran atraídos por las “pantallas” pero que no ven la motivación en su utilización, si los objetivos son pedagógicos, o la clase no se presenta con actividades innovadoras y atractivas para ellos.

## **1.2 La gestión Institucional y pedagógica**

A lo largo de nuestro acercamiento a la escuela 1 notamos que, en general, el establecimiento carece de una cultura escolar positiva. El equipo docente se encuentra altamente desmotivado y agotado, no existe una cultura compartida o proyecto que logre cohesionar al grupo de trabajo.

*“Por ejemplo, en el caso que siempre dicen que nosotros tenemos que motivar a los alumnos, pero a nosotros también nos tienen que motivar, para poder perfeccionarnos, para poder motivar”. (Docente escuela 1)*

La falta de motivación de este equipo, si bien se encuentra relacionada con la ausencia de un proyecto común claro y plausible de realizar, también se encuentra muy ligada a las malas condiciones laborales de los docentes, entre las que el salario es un aspecto muy relevante. Este equipo percibe que se encuentra realizando su labor a unos estudiantes que viven precarizados, pero que sus propias condiciones de vida y de trabajo también están precarizadas. Además notan y recientes las diferencias que se dan en este ámbito entre escuelas públicas y privadas.

*“Entonces yo creo que una iniciativa para que esto funcione (porque está todo relacionado), es que los profes alguna vez tengan un buen sueldo, porque un profe bien pagado es un profe que se motiva, es un profe que no se va a poner mezquino con la cantidad de trabajo que hace, por su pega y por lo que ama hacer, ganarse la vida, entonces un profe que se gana buenas lucas no va a escatimar en decir “bueno, me quedo a un perfeccionamiento” con la mejor de las sonrisas, y que el perfeccionamiento lleve cafecito y lleve galletitas, porque en el sector privado pasa eso, vamos a un perfeccionamiento con almuerzo pagado y a toda raja y en hotel y claro,*

*mortal, nos perfeccionamos y un diploma, y me siento feliz y llego a mi escuela orgulloso a aplicar lo que yo aprendí, y vengo y además tengo un buen sueldo que me asegura el trabajar feliz". (Docente escuela 1)*

Por otro lado, el sentido de responsabilidad sobre la labor realizada es escaso, al igual que el sentido de excelencia. Se percibe que en ámbito de la implementación de las TICs aún se debe "evangelizar" o convencer a los docentes de su utilización, especialmente a los de mayor edad.

*"Claro, porque creo que es una difícil tarea el poder evangelizar a todos los profes de distintas edades con respecto a la tecnología por un tema etéreo, por un tema más generacional, de hecho yo incluso en profes o en la misma comunidad de repente uno ve una persona que es mucho mayor y te dicen lo típico "es que yo siento que voy a apretar un botón y se va a echar a perder". (Docente escuela 1)*

Se considera además que la integración de las TICs no es responsabilidad de los profesores de asignatura, denotándose cierta falta de interés y disposición para generar estos cambios en el espacio escolar.

*"El profe no tiene esa obligación tampoco de enseñar ofimática, si el profe de inglés enseña inglés, el profe de arte enseña arte..."(Docente escuela 1)*

Esta baja disposición hacia los cambios inherentes a la utilización de tecnologías como práctica pedagógica, se encuentran mediados por una falta de compromiso institucional y liderazgo directivo, que se traduce en una mala gestión de los recursos humanos y materiales que posee la escuela.

*"Yo creo que reiterarlo, una de las cosas básicas es el tema de la capacitación, o sea que uno para empezar tenga el material disponible, y después sepa cómo utilizar ese material". (Docente escuela 1)*

En el ámbito de los recursos humanos, se detecta un deficiente capacitación de los equipos docentes para trabajar con tecnologías. Las oportunidades de actualización que se presentan son pocas y cuando existen son de mala calidad o se perciben como inadecuadas para la labor que estos docentes realizan.

*"Porque hubo la otra vez una capacitación el año pasado... y mala, era un software que... malísimo, que no servía para nada, de verdad que un software que tú lo veis de verdad decías este fue un negociado que se compró a una empresa, se hizo una movida, y nos enseñan un software que no aplicamos nunca, que tiene un montón de limitaciones." (Docente escuela 1)*

Cabe señalar que los docentes perciben que esta capacitación debe ser impartida por personas que ejerzan la profesión docente, de manera que exista una identificación entre el relator y su público.

*"Por lo demás, la mayoría de las veces que hay capacitaciones tampoco son profes, entonces te hablan de una manera muy técnica y uno como profe, me imagino los profes más antiguos*

*tienen su orgullo también de profe que llevan un montón de años, y no va a venir un chico joven, que no es profe, a explicarte algo pa' que tú lo apliques en la clase. De repente esa dinámica podría ser más de ponerte los zapatos del profesor en el perfeccionarlo, y decirte "yo soy profe igual que tú, y este software te va a servir porque yo lo he probado". (Docente escuela 1)*

La falta de horas de planificación en relación con las horas lectivas que poseen los docentes, muestra una inadecuada gestión de los recursos humanos con los que cuenta la escuela. Este problema se intensifica por la inasistencia de docentes, generadas por enfermedades asociadas al agobio o estrés laboral del equipo.

*"Nosotros lo que hacemos acá en el colegio son clases de aula, de hecho hay una cantidad de agobio laboral, que ese no es nuestro tema pero es así, hay un agobio laboral que es salvaje, yo creo que nosotros, la proporción que tenemos respecto de la cantidad de tiempo que tenemos para planificar las clases... es como 90/10." (Docente escuela 1).*

Respecto a la gestión de recursos materiales, los docentes perciben que la institución no brinda las condiciones mínimas para el desarrollo de estrategias TIC. Los recursos son pocos, de mala calidad y muy desactualizados.

*El grave problema de todos estos equipos es que con el tiempo no se van renovando, entonces esto por ejemplo hay dos cosas que hoy día están en desuso y están encima de la mesa. De hecho esos mismos equipos son de segunda mano y ya están muy limitados, son muy antiguos. (Docente escuela 1).*

La escasez de materiales es también percibida por el director de la escuela, quien la identifica como un factor que dificulta el logro y que se encuentra a la base de la subutilización de estos recursos.

*"Aquí son dos cosas, uno es mantenimiento, la mantención de estos aparatos y faltan computadores, hay muchos cursos donde hay dos niños, tres niños por equipo, por ejemplo". (Directivo escuela 1).*

Al parecer, no existe una adecuada organización de los escasos recursos existentes, lo que agrega una dificultad a la planificación de una clase con apoyo de herramientas tecnológicas.

*"...los otros proyectores que están, están malos. Entonces hay tres proyectores que funcionan y somos 18 profesores. Entonces, ¿ahora tú lo vai a ocupar?" "no, no lo voy a ocupar" tenemos que ir jugando..."(Docente escuela 1).*

La gestión de recursos materiales es lenta y atemporal, la adquisición de materiales toma demasiado tiempo y esto es sentido por los docentes como una dificultad para desarrollar estrategias novedosas con los estudiantes.

*"... tú puedes tener un plan fantástico para la sala de computación, deportes, instrumentos musicales, pero las cosas llegan de una manera tan retrasada, a veces se piden a principios de enero y te llegan en octubre". . (Docente escuela 1)*



*“A mí me paso con los instrumentos que tenemos, incluso los instrumentos de batucada llegaron y el profe de batucada ya se había ido. Se pidieron hace casi un año y medio”. (Docente escuela 1)*

Para el director de la escuela 1 la gestión de los recursos se encuentra en manos del sostenedor y sólo éste tiene la capacidad de solucionar esta dificultad, pues se trata principalmente de un problema económico. No se evidencian iniciativas o gestiones directivas que permitan a la escuela solucionar en parte esta problemática desde el interior, aprovechando de mejor manera los recursos existentes. De esta forma la solución se puede dar sólo por la intervención de agentes externos al establecimiento.

*“Yo creo que sin duda ahí, por parte del sostenedor, tiene que ver todo, por ejemplo, cursos, todo esto que he dicho ahora, tiene que ver también con el sostenedor, todo es gestión también del sostenedor, todo esto es un tema de recursos y si hay ciertas cosas que no se han hecho, es por un tema de recursos, yo diría que esto es lo básico, se necesitan más lucas. Yo puedo gestionar muchas cosas, pero al final, el dinero ¿de dónde lo voy a sacar?”. (Directivo escuela 1).*

A la falta de recursos se suma, en este caso, el planteamiento de objetivos inalcanzables e incoherentes con la realidad de la escuela, sus condiciones materiales y las características de los niños que asisten a ella.

*“Por ejemplo da risa cuando hablan y dicen “no es que los niños por ejemplo tienen que ser bilingües” en el caso de inglés, y como van a salir bilingües si con suerte tengo una radio, la cual los niños de atrás no escuchan nada porque se escuchan así como puros ruidos, entonces no tengo la tecnología que corresponde para que los niños practiquen, entonces dicen “no, la profesora nunca les enseñó, cómo si hay tantas herramientas” porque a veces hablan de que hay “laboratorio de inglés”, pero el laboratorio de inglés sin computador, sin lo mínimo es una pura sala nomás, con suerte tiene un póster en inglés...”(Docente escuela 1.)*

Para el equipo docente, la solución pasa por la gestión directiva del establecimiento pero también por el mejoramiento de la burocracia externa a éste.

*“Lo otro que yo quería agregar con respecto a la disposición, yo creo que depende mucho de la gestión de los directivos que es lo que se pide, porque la verdad que eso también está en el plan de mejoramiento de un año para otro, pero lamentablemente la burocracia es muy grande y es tan impuntual”. (Docente escuela 1)*

El director del establecimiento percibe que la sobre-burocratización del sistema escolar, no permite la dedicación de los directivos a actividades importantes para el desarrollo de la escuela. Así, la gestión de los recursos se ve como una labor que debiera estar fuera de la escuela y no ser parte de la gestión directiva.

*“Tenemos que estar constantemente rindiendo cuentas, esta cuestión es impresionante, hoy en día el director se transforma, que no lo soy, ni me interesa serlo, en un Ingeniero Comercial, es una tarea constante estar revisando papeles, hay que hacer cuenta pública de gastos que yo*

*no he hecho, eso debiera estar en otro lugar, no acá, yo tengo que preocuparme de otras cosas, no de las lucas que se gastan” (Directivo escuela 1)*

La gestión del sostenedor en este establecimiento parece ser poco pertinente a las condiciones que presenta el colegio. Este sostenedor municipal estandariza y burocratiza muchos de los procesos que atañen a la escuela, dejando poco espacio para la toma de decisiones atinentes y coherentes con las necesidades del establecimiento en particular, así la gestión del sostenedor aparece en el discurso de docentes y directivos, más como un obstaculizador que como un facilitador de procesos. Por su parte el equipo directivo del establecimiento tiene escaso liderazgo interno y parece estar atrapado en la gestión burocrática del establecimiento, no existe un proyecto claro marcado por este liderazgo, ni objetivos y estrategias definidas para conseguirlo.

*“...lo que una vez más entra dentro de cuál es la motivación del profe para ser profe, lo que nos mueve, la pasión por la que estamos aquí”.*(Docente escuela 1)

### ***1.3 El espacio laboral de la escuela y clima organizacional***

Las condiciones laborales en las que se realiza la labor docente aparecen como un aspecto preponderante en el discurso de profesores y directivos del establecimiento, desde el primer momento. Éstas se identifican como factor muy relevante a la hora de explicar el deficiente nivel de utilización de TIC que presenta la escuela, pero también sus bajos niveles de logro escolar.

El clima hostil, el escaso manejo de la disciplina en la escuela y la intensificación de la labor docente parecen ser parte del paisaje habitual que rodea el quehacer de los profesores de este establecimiento educativo; sin embargo, es la falta de incentivos económicos para el desarrollo de la labor lo que adquiere mayor importancia para ellos.

*“Los profesores cuando trabajan en particular en una labor social que tiene que ver con principios, con vocación, en la escuela municipal con un perfil de alumnos complicado, en el que se vive la frustración permanentemente, aún así un profesor se puede bancar todo eso, pero lo que no se puede bancar un profesor, o se puede bancar de muy mala manera, es el tener exceso de trabajo y tener todos estos perfeccionamientos por las mismas lucas”.*  
(Docente escuela 1)

Los docentes perciben la ausencia de un ambiente propicio para el desarrollo de aprendizajes: maltrato desde los estudiantes, insatisfacción y mal clima, pero también una falta de reconocimiento a labor que realizan, lo que se hace patente en sus muy bajos sueldos.

*“Porque los profes no trabajamos felices, porque uno después de que recibe la chuchada o el escupo en la sala, que eso es lo que uno ve en las escuelas municipales, o los niños con vulgaridades del porte de un buque, eso tú te lo puedes bancar pero tú no te lo bancas cuando dices “yo estudié 5 años para, esto, para ganar 400 lucas”. (Docente escuela 1).*

El proceso de culpabilización descrita en la discusión teórica se encuentra muy presente en el discurso de los docentes de esta escuela, ellos perciben que no se valora su labor y se les culpa constantemente de todos los errores que detenta el sistema educativo. Esta situación produce alto nivel de estrés y agotamiento que no ha sido atendido adecuadamente, y a esto se suma a la falta de reconocimiento social y material a su trabajo.

*“Esa es la triste realidad del profesor que ha tenido vocación y que hace una pega importantísima para el país pero que lamentablemente no es reconocida, y todos quieren todo de nosotros, todo el sistema quiere lo mejor de nosotros, si la sala TIC no funciona es por culpa del profesor, porque el profesor es un penca, porque el profesor no tiene ganas, pero ¿por qué el profesor no tiene ganas? El profesor ya está cansado, no es que sea verlo de manera fría o capitalista, pero estamos en un mundo en el que el capital está llevándola y a los profes no les llega eso, solo las exigencias mas no los reconocimientos. (Docente escuela 1)*

Existe un sentimiento de ingratitud que es compartido por el equipo, se culpabiliza ante el fracaso pero no existe reconocimiento de sus logros ni valoración del trabajo realizado.

*“De hecho si tú piensas cuando hay un logro y un éxito en los educandos, es triunfo de todos, de la sociedad, de la comunidad, de la escuela, de los directivos, de la municipalidad, del ministerio, de los planes y programas que son perfectos, de las salas TICS. Si hay un fracaso, el fracaso es sólo por culpa del profe. Entonces esa es la ingratitud que uno siente permanentemente y que se aplica también al perfeccionamiento con las tecnologías. (Docente escuela 1).*

La intensificación de las labores que deben realizar cotidianamente los docentes y la falta de tiempo para planificar sus acciones, son parte de este deterioro de las condiciones laborales que reconoce el director del establecimiento.

*Eso es lo que siempre está faltando. Ahora, los profesores tienen que planificar, ese es un deber. Ahora, es también efectivo que el tiempo para ellos es muy poco, por eso ahora hay una reforma educacional en curso y sin duda que ese recurso se podría utilizar de forma mucho más profunda, extensa, más eficaz si existiese más tiempo para preparar clases, o sea, nosotros jamás, lo que se decía, 50 y 50, eso no existe, hay profesores que están en 38 horas en aula, no todos, lo máximo que pueden estar los profesores en aula, son 38 horas académicas, 38 veces 45 minutos, eso es lo máximo, pero eso no da. (Directivo escuela 1)*

La visión general del espacio laboral y clima organizacional denota un mal ambiente laboral y escolar, que se encuentra ligado a varios factores. Algunos de ellos son las

malas condiciones materiales en las que se desempeña la labor, los bajos sueldos, el deficiente manejo de la disciplina y maltrato por parte de los estudiantes, la intensificación y estandarización del trabajo docente, la falta de objetivos plausibles de cumplir con los recursos que se poseen y ausencia de un liderazgo que reconozca las capacidades de cada uno, que conduzca y distribuya las funciones de acuerdo a este diagnóstico.

#### **1.4 Adaptación y coherencia con el entorno escolar**

Respecto a la adaptación y coherencia con el entorno escolar, lo primero que se percibe es una deficiente relación y manejo de los estudiantes. Esto dificulta las labores de los docentes en el aula y el desarrollo de estrategias de innovación en sus prácticas. *“... todos los días malas palabras, si uno le niega la sala de computación a un niño uno puede recibir un garabato”.* (Docente escuela 1)

Si bien las condiciones materiales de la escuela presentan deficiencias, no se perciben estrategias de adaptación a estas condiciones en el discurso de los docentes. El diagnóstico general que se realiza, ante la ausencia de materiales básicos para el desarrollo de estrategias TIC, es la imposibilidad del logro los objetivos propuestos.

*“Si en los planes y programas existe tecnología, por eso cuando se trabaja de dos o tres niños por computador, es imposible que aprendan, hay uno que va a saber más y le va a decir “córrete porque yo sé”.* (Docente escuela 1)

Se percibe cierta incoherencia entre las metas planteadas y las estrategias posibles de efectuar con los instrumentos que posee la escuela. En este sentido no existe una adecuación de los objetivos hacia metas plausibles de cumplir con los medios que otorga la escuela, en coherencia con las características de los estudiantes.

*“...entonces claro, pero el laboratorio de inglés tiene que tener sus propios computadores, es una cosa totalmente aparte, laboratorio de inglés es tener un computador exclusivamente para inglés donde están todas las herramientas que se necesitan, audífono, micrófono, lo que sea, una radio con suerte porque con el computador uno hace todo. Pero tiene que estar algo completo. Entonces después no pueden decir “quieren que los niños salgan bilingües po’ ¿Cómo?”.* (Docente escuela 1).

En este sentido, se percibe que los estudiantes carecen de ciertas habilidades básicas referidas a las TIC, sin embargo, no se percibe el desarrollo de planificación y estrategias que permitan entregar a los estudiantes estas competencias básicas.

*“Yo lo que me he dado cuenta acá es que los chiquillos no tienen ofimática, que es el manejo de por ejemplo Word, Excel, no tienen ofimática, y me acuerdo que yo cuando iba en octavo y nos llevaban a la sala de computación, ahí era básicamente para ir a aprender ofimática”.* (Docente escuela 1)

Cabe destacar que existen estrategias de adecuación a la realidad estudiantil practicadas por algunos de los docentes, referidas principalmente a la utilización de redes sociales como apoyo en el aprendizaje de los alumnos. Esta estrategia parece ser una práctica aislada de algunos docentes, ya que requiere de la utilización de recursos personales de los profesores para su funcionamiento.

*“Yo no trabajo mucho en línea acá en el colegio, lo que si hago es ocupar estas redes sociales pero lo hago en mi casa, y ahí con los niños me comunico, les pego el link de libros, o les pego los temarios de las pruebas, obviamente yo tengo un facebook que es solamente para los chiquillos del colegio, entonces tengo muchos alumnos, casi todos, y tengo muchos apoderados”.* (Docente escuela 1)

Un segundo aspecto que no aparece en el discurso de los docentes y directivos de este establecimiento, es la integración de las familias y la comunidad al quehacer de la escuela. Un ejemplo de esta falta de integración comunitaria es el permanente robo de equipos que sufre este establecimiento, que sólo parece ser subsanado con el cierre y enrejamiento del espacio escolar.

*“Por eso, nosotros también no consideramos un factor que es absolutamente externo a toda la tecnología, y que son las desapariciones o robos, aquí también han habido robos. Por eso mismo no hay salas TIC”.* (Directivo escuela 1).

En este sentido, no se vislumbra alguna estrategia que implique la integración de la comunidad a los objetivos de la escuela que permita una solución más orgánica de este problema.

*“Aquí se entra a robar mucho, es impresionante, hemos sufrido mermas y son serias y lo único que podemos hacer, es denunciar a carabineros y punto, nada más. Ahora hemos logrado tener lugares seguros, pero parecemos cárcel, puertas de metal, dos candados y es la sala que está cerca de la casa del residente”.* (Directivo escuela 1).

A lo largo del discurso de profesores y directivos, aparece como un problema importante el deteriorado estado de la infraestructura de la escuela, sin embargo no aparecen soluciones a esta problemática que integren a las familias o a la comunidad.

*“...entonces primero hay que empezar por estructura del colegio, seguridad, infraestructura, perdón, porque yo sé que la sala del fondo a mí se me llueve, y yo voy a tener el proyector, un telón de última tecnología HD, y que se me va a llover la sala y todo se me va a estropear, entonces no sirve de nada tener una sala así”.* (Docente escuela 1)

Por último, se destaca la deficiente utilización de los recursos que otorgan entidades externas a la escuela, como los recursos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), del ministerio de Educación. En el caso de esta escuela, los recursos parecen ser definidos y distribuidos por el sostenedor, sin injerencia de la

escuela, y se utilizan para subsanar déficit de base como el pago de salarios al personal docente.

*“Es que lo que pasa es que ley SEP por lo que yo entiendo, casi la gran mayoría de los establecimientos educacionales lo ocupa para pagar horas de profesores u horas profesionales. Y si queda otro recurso lo ocupan para otras cosas. Entonces todo esto que es tecnológico va quedando atrás”.* (Docente escuela 1)

En general, la adaptación de esta escuela con el entorno escolar y con sus estudiantes parece ser deficiente, con escasos niveles de integración de las familias a las actividades escolares, deficiente manejo de los estudiantes, y falta de adecuación de los objetivos propuestos las características de los estudiantes y el entorno comunitario que les rodea.

## 2. Escuela 2: Municipal de nivel avanzado de integración de TIC

La Escuela 2 es un establecimiento municipal de la comuna de El Bosque que cuenta con educación pre-básica y básica para niños y jóvenes, además de básica y media técnico profesional para adultos. Se encuentra emplazado en un entorno de nivel socioeconómico bajo, desde donde provienen los estudiantes a los que atiende.

Si bien no tuvimos acceso al Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, si encontramos la misión del establecimiento en la página del Área de Educación de la Municipalidad de El Bosque, la cual se declara como: *“Formar hombres y mujeres libres, desarrollando sus potencialidades y capacidades; traducidas en competencias básicas, con profundos valores humanos y espirituales en los planos: individual, social y medioambiental. Capaces de enfrentar el mundo con vocación clara, con manejo del lenguaje, destrezas y habilidades del mundo tecnológico, para hacer su aporte concreto al desarrollo del país”*<sup>6</sup>.

Los principios más relevantes declarados en esta misión son valores republicanos, con acento en la una preocupación por el bien social de la comunidad. Se declara también una preocupación porque los estudiantes sean capaces de desenvolverse de manera fluida en un “mundo tecnológico” lo que es sin duda un facilitador para el desarrollo de estrategias TIC en la escuela.

A lo largo de las diferentes visitas que realizamos al establecimiento pudimos notar que el clima que se vive en la escuela es de gran cooperación y compañerismo entre los docentes, además de manifestarse una buena relación con el equipo directivo.

El equipo docente es mixto, con igual presencia femenina y masculina, quienes tienen una buena relación entre sí, con un trato respetuoso y cordial entre compañeros. Dentro de este equipo existen docentes de edad avanzada que en algunos casos son menos participativos y entusiastas con las ideas propuestas durante las conversaciones llevadas a cabo.

En general los docentes son bastante participativos y manifiestan buena disposición hacia el estudio, lo mismo ocurre con el equipo directivo que accede con gran celeridad a programar nuestras visitas al establecimiento.

Los estudiantes, provenientes de sectores populares de la comuna de El Bosque, son más bien tímidos en nuestra entrevista, se nota en ellos una preocupación por las

---

<sup>6</sup> Proyecto Educativo Institucional Escuela 2



relaciones interpersonales que establecen entre compañeros y manifiestan poco entusiasmo por los temas escolares ligados a los procesos de aprendizaje. La escuela aparece para ellos con un lugar grato en el que asisten con más interés por las actividades recreativas que por la formación escolar propia del establecimiento. Cabe destacar que existen ciertas dificultades en el vocabulario que tienen los estudiantes de esta escuela y se denota en ellos cierta dificultad para expresarse de manera fluida.

Respecto del uso de TIC la percepción principal de los docentes y equipo directivo es que falta tiempo y recursos para implementar de mejor manera, existe la voluntad y en algunos casos el conocimiento, pero se carece de algunos elementos básicos para el desarrollo de esta estrategia de manera exitosa, siendo uno de los elementos principales que se detecta la falta de tiempo de los docentes para la planificación.

### ***2.1 Descripción de los usos y beneficios asociados a las TIC en la Escuela 2***

Lo primero que destaca en el discurso del equipo directivo de la escuela 2 es el alto conocimiento del entorno tecnológico actual, de las oportunidades y beneficios que representan las herramientas TIC para la educación. Este discurso es compartido también el equipo docente, lo que en principio es coherente con sus prácticas de uso, sin embargo a lo largo de nuestras visitas evidenciaremos que existen problemas para utilizar las herramientas de manera adecuada.

*“Partiría por lo siguiente, vivimos en un mundo teologizado, por lo tanto, no podemos estar ajenos a esa realidad. En el mundo, todos los medios de la comunicación, de la información que se están usando, tienen un gran poder, si uno necesita un video, música, una película, entra a YouTube y lo encuentra en segundos. A nivel administrativo, de gestión, todas las instituciones se están organizando a través de plataformas computacionales, ya sea propias o creadas por empresas, pero en general todo se hace a través de plataformas online”.* (Directivo Escuela 2)

Los usos más comunes que presenta la escuela 2 son variados, y en muchos casos ligados a actividades pedagógicas, siendo común la utilización de presentaciones explicativas. Destaca la utilización de la radio y de la música como herramienta de apoyo complementaria a la lectura de los estudiantes

*“Generalmente el power point es lo que más se utiliza, en términos de trabajo en sala, con los chicos para hacer disertaciones. Ese tipo de elementos”.* (Docente Escuela 2).

*“...Entonces ella después que da la instrucción, la materia, ponemos la música y de verdad que los niños se relajan o para concentrarse. La sicóloga que vino, nos dio varias músicas, como de aprendizaje y de relajación”.* (Docente Escuela 2).

Otro uso poco común que se destaca en esta escuela es la realización de un taller de Stop Motión Video con los estudiantes de segundo ciclo, iniciativa que fue reconocida en el entorno escolar y comunal.

*“Lo hicimos con un taller de Stop Motion, que es único en Chile, porque es de nivel universitario, para niños de 5° a 8°. Entonces nosotros hicimos eso y se exhibió en un cine, en pantalla gigante, en la comuna, era una cosa más o menos seria”.* (Docente escuela 2)

En términos de frecuencia de uso el equipo docente reconoce una adecuada utilización TIC, con una frecuencia de una vez por semana al menos en cada curso. Sin embargo se evalúa también que existen dificultades en la implementación tecnológica del colegio que dificultan la una óptima utilización y una mayor periodicidad en el uso.

*“Usamos estas herramientas como una vez a la semana. Se necesita implementar más, porque lo ideal sería que uno tuviera en la sala, en el momento dado, llegar y colocar y proyectar. Por ejemplo, para que sea más activo, yo vengo acá, traigo todo el material y acá trabajo con los niños”.* (Docente Escuela 2)

Por su parte, los estudiantes de la escuela 2 reconocen que su utilización de medios digitales se encuentra más ligada a la utilización de redes sociales que a herramientas office que apoyan las labores escolares. La mayoría de ellos dice estar presente en *“Facebook, y en Wasap; en instagran, twiter y ask”* (Estudiante escuela 2).

En cuanto a las potencialidades que se reconocen en la utilización de TIC, un importante beneficio es la posibilidad que brindan estas herramientas de ilustración de realidades abstractas o lejanas a la vida cotidiana de los estudiantes del colegio.

*“Todo lo que es tecnología, es un medio, un recurso para implementar otras situaciones, ya sean de formación general, afectiva, espiritual o cognitiva, por lo tanto, ayuda a visualizar o a crear situaciones virtuales que hagan entender de mejor forma, algunas situaciones que son difíciles de explicar, como es el interior del cuerpo humano, por ejemplo, como son lugares distantes y culturas distintas que nosotros, que nosotros no tenemos la posibilidad de viajar hacia ellos, como el Oriente, la Antártida o un desierto”.* (Directivo Escuela 2)

En segundo lugar, se reconoce que estas herramientas permiten un aprendizaje más amplio y en áreas menos tradicionales del currículum escolar, permitiendo evidenciar y desarrollar habilidades menos explícitas de los estudiantes, como por ejemplo en el caso del fomento de destrezas en áreas artísticas.

*“No solo para apoyar pedagógicamente, sino también para el desarrollo integral del estudiante y descubrir talentos ocultos muchas veces, que si no se les diera la posibilidad, no se descubrirían”.* (Directivo Escuela 2)

Por último el equipo directivo reconoce como un uso bastante habitual y pertinente la utilización de tecnología en el apoyo a acciones administrativas en la escuela. Estas son percibidas en principio como una obligación externa al establecimiento pero se

reconoce que han generado grandes beneficios en la organización y ordenamiento de la gestión escolar.

*“Desde hace bastantes años estamos obligados, desde el año 2009 que se exige, que es el sistema de información general de estudiantes, donde se guardan todos los datos personales de los alumnos, su ficha personal, sus notas y su asistencia. También está todo lo que se refiere a textos escolares y a la entrega de computadores a través de Yo elijo mi PC, todo eso se hace on line, por lo tanto, es una necesidad actualmente”* (Directivo Escuela 2)

## **2.2 La gestión Institucional y pedagógica**

En el ámbito de la gestión institucional y pedagógica el primer aspecto que indagamos fue la presencia de un capital simbólico y liderazgo directivo que aunara el quehacer pedagógico en la escuela, sin embargo no fue posible identificar estos elementos de manera clara a lo largo de los discursos de los diferentes actores consultados. Sí fue posible advertir la existencia de un sello escolar, principalmente impulsado por la unidad técnica pedagógica referido a la utilización de herramientas TIC.

Este sello se traduce en el compromiso institucional con el uso de tecnologías, mas no siempre logra ser traspasado a las prácticas del equipo docente. En este sentido hablamos de un sello que se encuentra en el espacio discursivo más que en las prácticas pedagógicas efectivas. Esta situación pudiera estar relacionada con contradicciones del sistema escolar que son comunes al tipo de sostenedor de este establecimiento, que abordaremos más adelante en el análisis.

En primer lugar se percibe la existencia de un compromiso institucional en el campo de la utilización de herramientas TIC, que se traduce principalmente en la adquisición de equipamiento. A través de estas acciones el equipo directivo del establecimiento establece su liderazgo y apoyo al uso de estrategias tecnológicas en el aula.

*“Yo creo que, de partida, el hecho de que se está invirtiendo, comprando material, la idea es que se utilice, porque es en beneficio nuestro y fundamentalmente de los niños, entonces ya ahí hay una política de querer estar al día en lo tecnológico, en que los niños puedan trabajar con material de calidad, con material actual, que no nos vayamos quedando en el pasado, en los recursos que uno pueda utilizar”.* (Docente Escuela 2)

El equipo de gestión interna del establecimiento propicia y facilita la utilización de estas herramientas y como mencionamos antes, es también parte de su sello.

*“La visión interna del equipo de gestión es un facilitador y la actitud de muchos colegas, más jóvenes especialmente que se han tecnologizado, también facilita que otros también enganchen o que les enseñen a otros o que apoyen, porque interés hay.”* (Directivo Escuela 2)

En general existe una buena gestión de los recursos materiales que se requieren para el desarrollo de estrategias TIC, lo que debería al férreo compromiso que muestra el equipo directivo con la utilización de estas herramientas en el espacio escolar, como apoyo a variadas áreas del quehacer docente.

*“hasta el momento yo creo que estamos bien equipados, en cuanto a lo actual y estamos renovando gracias a la Ley SEP, equipos y estamos teniendo la posibilidad de incorporar más elementos, porque también vemos como medio de uso tecnológico no solo la parte pedagógica, también la parte formativa en talleres en la parte musical, en la parte de danza, en la formación artística, ahí también requerimos equipos de sonido de calidad, de medios que permitan reproducir video o música, para acompañar esas actividades de talleres de ese tipo”.* (Directivo Escuela 2).

Si bien se denota una adecuada gestión de los recursos materiales en la escuela, en parte causada por el compromiso del equipo directivo, no se percibe el mismo manejo de recursos humanos para el desarrollo de estas acciones. Este ámbito es en parte de competencia de la dirección de cada escuela, pero también se encuentra estrechamente relacionado con las prioridades del sostenedor municipal, en este sentido esta situación retrata una contradicción del sistema de educación en su conjunto.

El escaso tiempo para la planificación de las clases es la primera y más relevante dificultad que denota el equipo y se identifica como una importante causa de la subutilización de las herramientas disponibles.

*“Esa es una dificultad, es un problema sistémico que se está abordando en la reforma educacional, se está pidiendo una cantidad de horas para que el profesor se pueda preparar, pueda planificar, pueda hacer perfeccionamiento interno, capacitación interna y eso ayudaría mucho a que se ordenara y se atrevieran a usar más tecnología. Nosotros incluso tenemos tecnología que no está siendo usada, como esas pizarras interactivas o la cámara de documentos que poco se usa...”* (Directivo Escuela 2)

Existe un liderazgo pedagógico que parece tener mayor preponderancia que el liderazgo directivo en la escuela. Siendo así, el equipo docente percibe que se requiere de una mayor cantidad de tiempo de preparación de clases en conjunto con la jefatura técnico pedagógica, en el entendido de que con mayor cantidad de tiempo de planificación y orientación en este ámbito se potenciaría la utilización de herramientas TIC.

*“Por ejemplo, tuviéramos un tiempo con Nelson, en decir, nos vamos a juntar un día específico, un tiempo de la semana, ya, una hora todas las semanas, donde nos vamos a reunir y vamos a decir, necesitamos este material para la próxima semana, que sea como lo más ordenado, que uno tuviera acceso a eso del tiempo y que cada uno viera las necesidades que tiene, de acuerdo a la asignatura y el material que va a tener. Generalmente yo pienso que eso nos falta, tiempo”.* (Docente Escuela 2)

El desafío en términos de planificación que implica el desarrollo de estrategias TIC se reconoce como una de las dificultades principales a la hora de evaluar el uso de estas herramientas, siendo el tiempo que se otorga a la organización de los recursos y la planeación de la clase específica, uno de los principales requerimientos que se realizan a los equipos de gestión del establecimiento y al sostenedor.

*“Hay que verlos antes, un video no se puede usar si no se conoce, porque tiene que adecuarse a mi necesidad de curso, etc. Y eso falta. Y listar, es decir, ya, tengo mil y tantos videos, cuáles son los de esta área, cuáles son los otros, cuál es el contenido, a qué nivel corresponde, etc., entonces eso falta tiempo también para hacer, los listados y catalogar las distintas áreas o niveles”.* (Docente Escuela 2)

La elaboración conjunta del plan de mejoramiento (PME) de la escuela se vislumbra por parte del equipo directivo como una oportunidad que puede contribuir a la solución de esta problemática en la escuela. Sin embargo se advierte que la falta de horas de planificación no es el único aspecto que dificulta el desarrollo de las estrategias TIC en la escuela, pudiendo generarse nuevas problemáticas en el futuro, una vez solucionado la falta de tiempo.

*“Entonces, hay que dar más horas y es una propuesta que ustedes tienen que ratificar también, en el fondo, si están de acuerdo con nosotros, porque el PME, es de todos. Entonces ustedes están manifestando esa necesidad y nosotros decimos, bueno, readecuemos las horas y utilicémoslas para este tipo de cosas. Después no van a haber excusas de decir, es que yo no tengo tiempo para preparar material. Ahora, cuando uno pone una acción, con indicadores, de qué manera verifica que se está haciendo la acción”.* (Directivo Escuela 2)

La falta de apoyo técnico y de mantención de los equipos que tiene la escuela es otro de los aspectos que se observan como dificultad para el desarrollo de estrategias TICs. Al igual que en caso de las horas destinadas a planificación, esta carencia excede las capacidades de gestión de la unidad educativa y se percibe es de competencia del sostenedor municipal.

*“Claro, falta capacidad económica para contratar técnicos en audiovisuales permanentes, en cada escuela, técnicos ya sea, en el uso, manejo y reparación y mantención de equipos, que es una cosa que es muy difícil que una escuela pueda abordar por sí misma, porque no cuenta con los recursos en forma directa, entonces, se nos echó a perder un computador y quedó ahí...”* (Directivo Escuela 2)

Esta dificultad parece ser un desafío a las capacidades de improvisación y de manejo del grupo que tienen los docentes del establecimiento, que en muchas ocasiones se ven presionados a cambiar de estrategia, ante la falla del equipamiento utilizado o de la conexión a internet.

*“...y el mantenimiento, porque muchas veces, el uso de todo aparato tecnológico, que se use permanentemente, en algún momento tiene algún problema. Y lamentablemente, aquí no*

*hemos tenido mucho apoyo técnico, o sea, de venir, que revise los computadores y que los arreglen, de repente uno ha ido, hay unos que funcionan, otros no, que se caen y al final, eso interrumpe, en el sentido de disciplina, orden y los niños se frustran, en que me quiero meter y se apagó. Entonces, eso es complejo, o sea, falta el apoyo técnico".* (Docente Escuela 2)

En definitiva podemos decir la evaluación respecto al equipamiento técnico al que accede la escuela es buena, con importantes avances desde la entrada en vigencia de la ley SEP. Sin embargo la gestión de los recursos humanos aún es deficiente, esto se traduce en la falta de horas hombre para la planificación de clases en el caso de los docentes, para la mantención de los equipos que se adquieren y también en muchos casos para la instalación de nuevo equipamiento que se encuentra disponible pero que no se puede utilizar debido a que no existe mano de obra calificada para su instalación. *"En el fondo creo que ahora, lo que las escuelas no tienen, por lo general, son los recursos para instalar. Por ejemplo, si queremos poner el data en la sala, hay un trámite administrativo, para que venga un equipo y ponga eso. Porque la SEP no paga esto de la mano de obra o no compra fierro por ejemplo, para poder instalar, no sé po..."* (Docente Escuela 2).

Notamos la existencia de una tensión entre las prioridades que plantean el sostenedor municipal, las propuestas de cada escuela y de los docentes. Así, a pesar de que en la mayoría de los casos las necesidades de estos tres niveles son complementarias, se reconoce que existe cierta dicotomía de objetivos, principalmente en lo referido a la gestión de los recursos por parte del sostenedor municipal.

*"Lo que pasa es que las prioridades de la escuela, son distintas a los deseos del docente, se produce una dicotomía bastante gruesa ahí, porque de repente se tiene que invertir en otras necesidades y no es que se esté invirtiendo mal, sino que creo que las necesidades son las más urgentes. Y esa es la razón. Las municipalidades o el área municipal en la educación, son sacos rotos, digamos, de plata, porque hay muchas prioridades, muchas necesidades que suplir y eso no ha permitido que cada unidad educativa, tenga lo que de verdad empiece a mejorar esta calidad de educación. Tenemos para suplir muchas necesidades y priorizar".* (Docente Escuela 2).

La gestión del sostenedor municipal es evaluada como lejana a las necesidades de la escuela, y en este sentido la estandarización de los procesos que atañen a la escuela es percibida por los docentes como una manifestación esta falta de pertinencia en las acciones. Se evalúa así que muchas de las decisiones referidas a la gestión de recursos son tomadas de manera inadecuada o extemporánea a las necesidades de la escuela.

*"Quienes compran, no son profesores, muchas veces, a nivel de Departamento de Educación. Roberto mencionaba las tecleras, yo durante dos años coloqué en la lista, tecleras y allá filtran, entonces en el filtro pasan a segundo plano. Alguien dirá, para qué quieren tecleras, no las compramos".* (Docente Escuela 2)



En general podemos decir que se percibe una falta de adecuación de la gestión del sostenedor municipal a las necesidades de la escuela específica. Las prioridades se encuentran fuera del espacio escolar y se reclama mayor coherencia en la gestión de los recursos que se destinan a los establecimientos educativos de la comuna, en el entendido que quienes mejor pueden identificar sus necesidades son los propios establecimientos.

### ***2.3 El espacio laboral de la escuela y clima organizacional***

Un primer aspecto que parece relevante al hablar de las condiciones laborales en las que se desarrolla el trabajo docente en la escuela 2 es la alta rotación de profesores. Esta situación denota deficiencias en las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, principalmente bajos sueldos y falta de incentivos motivadores para el equipo.

*“Lo que ha pasado, es lo siguiente, que la rotación que ha habido estos últimos años, ha sido muy fuerte y muy rápida, entonces, los colegas que en algún momento recibieron ese apoyo o ese interés en esa capacitación, ya no están, entonces ahora, el equipo nuevo, hay que volver a encantarlo...”* (Docente Escuela 2).

Un segundo aspecto que se relaciona con lo anterior es la intensificación de las labores y falta de tiempo que manifiestan los docentes de esta escuela para la planificación de clases. Esta situación provoca que los profesores utilicen horas de su tiempo libre para la preparación de su trabajo y el consecuente agotamiento y estrés laboral.

*“El recurso tiempo no es suficiente, es muy escaso, generalmente lo hacemos en la casa”.* (Docente Escuela 2)

El tiempo para planificar las acciones en conjunto con la unidad técnico pedagógica también es percibido como insuficiente, situación que aumenta la sensación de agotamiento del equipo.

*“Estamos reventados... porque uno va donde Nelson, necesito tal cosa, entonces chuta, estoy ocupado”.* (Docente Escuela 2)

De esta manera, el grado de planificación de las acciones en la escuela parece insuficiente para el equipo docente, al menos en lo referido a la utilización de TIC como herramienta pedagógica, situación que se debe a la falta de consideración de tiempo para la planeación de acciones en todo ámbito.

*“Deberíamos tener un tiempo para sentarnos... para prever, para hacerlo antes, anticipadamente... antes y ver todo lo que uno necesita para la semana siguiente. Por lo menos una vez a la semana, tener un tiempo”.* (Docente Escuela 2)

Estas dificultades son percibidas por el equipo directivo del establecimiento como un problema sistémico que requiere de soluciones que se encuentran fuera de del ámbito



de acción de la escuela. Estas dificultades encontrarían salida en el accionar del ministerio de educación, a través de la reforma educacional, o del sostenedor municipal.

*“Esa es una dificultad, es un problema sistémico que se está abordando en la reforma educacional, se está pidiendo una cantidad de horas para que el profesor se pueda preparar, pueda planificar, pueda hacer perfeccionamiento interno, capacitación interna y eso ayudaría mucho a que se ordenara y se atrevieran a usar más tecnología”.* (Directivo Escuela 2)

El clima organizacional en la escuela 2 es distendido y se denota una buena relación entre el equipo docente y directivo. Sin embargo no se evidencia en el discurso de los distintos actores consultados el desarrollo de prácticas explícitas para el fomento de un clima escolar positivo, aún así no existen grandes problemas de disciplina al interior del establecimiento.

En general se percibe una buena disposición del equipo al desarrollo de estrategias de enseñanza con herramientas TIC y cierta propensión al trabajo colaborativo entre los docentes, especialmente en los docentes de menor edad. Esta situación confirma la presencia de prácticas de apoyo social entre los docentes y buen clima al interior del establecimiento.

*“La visión interna del equipo de gestión es un facilitador y la actitud de muchos colegas, más jóvenes especialmente que se han tecnologizado, también facilita que otros también enganchen o que les enseñen a otros o que apoyen, porque interés hay, pero dicen, es que no sé conectarme, no sé esto otro, pero si hay otros que los apoyen, se atreven”.* (Directivo Escuela 2)

#### **2.4 Adaptación y coherencia con el entorno escolar**

Si bien el conocimiento y manejo de los estudiantes con los que trabaja la escuela es suficiente para los docentes, existen algunos ámbitos ligados a los usos tecnológicos que estos presentan los alumnos que implican un desafío para la escuela. Uno de ellos es el manejo del Cyberbullying o del visionado de contenidos inadecuados para a la etapa de desarrollo de los estudiantes.

*“No ha sido mucho, pero dos o tres casos de bulling a través del cyber bullying, a través de un par de niñas, por ahí, que se han maltratado por Facebook, etc., el uso del celular para ver pornografía, se ponen afuera y como hay wi fi. Entonces, ese tipo de cosas hay que mejorar”.* (Docente Escuela 2)

No se denotan estrategias preventivas o positivas para el manejo de la disciplina de los estudiantes en este sentido tampoco se manifiesta la integración de estos elementos que se encuentran en la realidad cotidiana de los estudiantes desde una perspectiva

positiva que permita el logro de aprendizajes transversales a la labor de la escuela. En este sentido la adaptación al entorno de los jóvenes y sus es aún deficiente.

*“A pesar de la vulnerabilidad de nuestros alumnos, muchos de ellos tienen celulares de muy alto costo y de recursos tecnológicos que posee el celular y eso es un distractor, porque están en la sala escuchando música, viendo videos. Desde ese punto de vista es negativo”.* (Docente Escuela 2).

Desde el punto de vista pedagógico existe una adaptación a las capacidades y heterogeneidad de los estudiantes. Así, se percibe el uso de herramientas TIC como una oportunidad de llegada a aquellos estudiantes con capacidades diversas.

*“Por ejemplo, uno les presenta un cuento, en vez de leer el cuento, ellos lo ven visualmente, auditivamente, entonces también desarrollan la capacidad visual, de observar, porque los niños tienen distintas capacidades de aprender, algunos son muy visuales, otros son muy auditivos”.* (Docente Escuela 2)

Si bien es positivo el acercamiento que se produce mediante la tecnología a aquellos estudiantes con mayores dificultades escolares, también se denota en el discurso docente la existencia de bajas expectativas respecto a los logros en aprendizaje que pueden alcanzar estos alumnos, este factor es clave a la hora de evaluar el éxito de las estrategias implementadas en la escuela.

*“No hay otra forma que aprendan (risas). Les explicamos la materia y si no funciona, tratamos de ir implementando varias cosas, a ver si aprenden, con distintas estrategias. En este caso nos ha funcionado bien”.* (Docente Escuela 2)

La adaptación al entorno escolar, las preferencias y necesidades de los estudiantes es aún desafío para este establecimiento. En este sentido la oportunidad que representa el uso de los propios aparatos tecnológicos que ellos poseen con fines pedagógicos es una acción de que se plantea trabajar a futuro.

*“Incluso se habla hasta de una enfermedad asociada al uso de los celulares. Y por lo tanto, hay que hincarle el diente...”.* (Docente Escuela 2)

En términos de aprovechamiento de las oportunidades que entrega el entorno, existen algunas acciones que desarrolla el equipo de gestión que parecen pertinentes, innovadoras y adecuadas para dar solución a necesidades del establecimiento.

*“... con una actividad que hacemos los días viernes que se llama Jeans Day, podemos financiar mantenciones permanentes, que son bastante baratas, estamos hablando de 5 mil, 7 o 12 mil pesos, no más que eso y te habilita la impresora por otros 4, 5 o 6 meses.”* (Directivo Escuela 2).

El aprovechamiento de los recursos que entrega la Subvención Escolar Preferencial (SEP) es otra de las oportunidades que utiliza este establecimiento para mejorar sus

condiciones. En este sentido el desarrollo del plan de mejora del establecimiento es una herramienta para el logro de los objetivos y la superación de las dificultades que se presentan.

Otra estrategia para superar las dificultades que presenta el establecimiento y la escasez de recursos es la solicitud de colaboración a los apoderados, esta acción representa una forma de integración y compromiso de los padres a las actividades escolares.

*“Entonces por eso yo planteo que para el próximo año, sería un desafío interesante, que los apoderados pudieran colaborar en esas cosas, en la mano de obra y en las cosas que nosotros no podemos adquirir, que nos ayuden a instalar las... el trabajo propio de cada sub centro, para instalar el data, por ejemplo y tener...”* (Docente Escuela 2).

En general existen ciertas acciones de integración de los estudiantes, la familia y el entorno por parte de la escuela 2, sin embargo estas acciones son incipientes aún y requieren de un grado mayor de esfuerzo. Se requiere de acciones claras e intencionadas de parte del equipo de gestión que aporten para generar una mayor adaptación y coherencia con el entorno escolar y comunitario que rodea la escuela.

### 3. Escuela 3: Particular subvencionada de nivel avanzado de integración TIC

La Escuela 3 de dependencia Particular Subvencionada, se encuentra ubicada en la comuna Pedro Aguirre Cerda, tiene una matrícula de 700 alumnos repartidos en 20 cursos desde Pre-Kinder hasta octavo año básico.

Este colegio cuenta con Excelencia académica, aún cuando no utiliza mecanismo de selección para la incorporación de los estudiantes, organizando los cursos por orden de llegada, en las matrículas de los primeros años (Pre-Kinder y Kinder).

Dentro de las definiciones que destacan en esta escuela podemos ver que “*es una institución abierta, pluralista y democrática que arraiga fuertemente valores cristianos de solidaridad y respeto por los hombres y la vida*”<sup>7</sup>. Así mismo en los objetivos estratégicos encontramos que el colegio se ha centrado en crear diversas actividades que motivan al niño o niña a superarse, “*elevando su autoestima y dando las herramientas necesarias a nuestro alcance para suplir cualquier carencia ya sea física, emocional, afectiva o social*” (PEI Escuela 3).

En el discurso explícito que recabamos de los documentos oficiales del establecimiento se define como una institución formadora que cree en sus estudiantes, manifiesta confianza en que los niños pueden aprender y según ello los potencia como personas integrales. Esto se ve plasmado en la Misión que declaran en su PEI: “*Nuestra misión es la formación de personas autónomas, donde el conocimiento, habilidades y destrezas sean adquiridos a través de prácticas innovadoras con afecto y dedicación, incentivando el espíritu de progreso y superación de los alumnos y sus familias. Para ello contamos con un equipo cohesionado de profesionales comprometidos con las metas propuestas*”. Este tratamiento integral también parece ser parte de la política que se aplica hacia el cuerpo docente, administrativo y también apoderados de la escuela, lo que queda plasmado en la visión declarada: “*Nuestra visión es tener alumnos plenamente comprometidos con su proyecto de vida, destacados en el ámbito académico y recreativo. Profesores innovadores capaces de incorporar nuevas metodologías concordantes con los avances tecnológicos. Apoderados motivados con la educación de sus hijos, y cooperadores con los principios y valores que fomenta el colegio*”.

Nos parece relevante destacar que dentro de los lineamientos institucionales se encuentre presente y declarado de manera explícita el afecto y dedicación que se imprime a las prácticas pedagógicas. Este acento es relevante y lo pudimos notar a lo

---

<sup>7</sup>

Proyecto Educativo Institucional Escuela 3.

largo de las visitas al establecimiento, exhibiéndose un clima de respeto mutuo entre los estudiantes, docentes y trabajadores en general, lo que contribuye a la existencia de un muy buen clima escolar, organizacional y también laboral.

En la observación del trabajo de campo constatamos que los estudiantes que asisten a este establecimiento, si bien son del mismo nivel socio económico que el resto de las escuelas visitadas, denotan mejores condiciones de vida, más acceso tecnología por ejemplo.

Las docentes del establecimiento eran mayoritariamente mujeres, de variadas edades con buena disposición, a pesar de la gran cantidad de tareas que notamos tenían en el momento del trabajo de campo. Existió buen clima, buen trato entre ellas y buen humor durante nuestra estadía, lo que se repitió en todas visitas que realizamos al establecimiento, incluso en una que coincidió con el día de graduación de los octavos básicos, donde tanto el personal administrativo y como docente trabajaba para preparar la ceremonia de cierre.

Al consultar sobre las razones para trabajar horas extraordinarias en este evento, las docentes nos reportaron que el compromiso hacia la escuela se debía a la confianza que el equipo directivo mostraba hacia sus trabajadores y la comprensión de sus necesidades profesionales y personales.

Podemos decir que denotamos que el clima escolar y organizacional en la Escuela 3 es bastante bueno, esto según la observación que realizamos durante las visitas pero también de acuerdo a lo declarado por los distintos grupos consultados.

### ***3.1 Descripción de los usos y beneficios asociados a las TIC en la Escuela 3***

En este apartado describiremos el tipo de utilización de TIC que realizan los docentes del Colegio 1, esto de acuerdo a sus propios relatos y percepciones, pero además según a la utilización que describen los estudiantes de estas herramientas. También abordaremos los principales beneficios de la utilización de TIC descritos por los distintos actores de la escuela.

En primer lugar, quisiéramos destacar que se describe un uso frecuente y variado de las TIC. Estas herramientas se integra en ámbitos de gestión, planificación, y también con fines pedagógicos al interior del espacio de aprendizaje. La utilización de estas herramientas en el aula se encuentra asociada la construcción y utilización de presentaciones por parte de los estudiantes, a la implementación de software educativos, y con mucha

frecuencia la utilización de audiovisuales como herramienta de apoyo y refuerzo de los contenidos de la clase.

*“utilizamos una plataforma que te entrega recursos, planificaciones y recursos de todo tipo, pedagógicos como administrativo, es en todo nivel. Tu puedes descargar archivos desde Word, pasando por PDF, video, audio, películas, libros... todo en formato digital... puedes mandarle las tareas a los alumnos, comunicaciones igual. Y las planificaciones también vienen ahí, y son totalmente modificables como a nuestro parecer”.* (Docente Escuela 3)

En este sentido se describe también un uso relacionado con la utilización de redes sociales para la comunicación de estudiantes y apoderados en este establecimiento. Cabe destacar que la utilización de TIC descrita por los docentes del colegio, supera el ámbito instrumental y de gestión, desarrollándose también usos en el ámbito pedagógico y de contenidos.

*“En mi caso yo hago que ellos también hagan sus propios recursos, ellos tiene que diseñar Power Point, tienen que hacer videos, por ejemplo ellos aplicando una de las culturas que vimos tenían que diseñar un Power Point basado en las herramientas del programa. También programas interactivos dentro de la sala donde ellos pueden en mismo computador generar las acciones en conjunto, entonces no es sólo expositivo, también les permite participar”.* (Docente Escuela 3)

Al hablar de beneficios de las TIC uno de los más importantes que identifican los docentes es la motivación de los estudiantes, esto ocurre sobre todo con la utilización de audiovisuales en la clase.

*“... los motiva mucho a los estudiantes si les dices vamos a ver un video o les presentas una dinámica distinta y obvio que los motiva, genera en ellos expectativas”.* (Docente Escuela 3)

Los docentes también perciben que a través de estos medios es posible desarrollar un mayor aprendizaje en especial con los estudiantes que presentan dificultades en su desempeño escolar.

Por último uno de los beneficios más relevantes que reconocen en estas herramientas es la cercanía y coherencia que tienen este tipo de medios con los intereses de los estudiantes. Se percibe que la utilización de TIC genera una empatía de lenguaje, pertinente a los intereses y lógicas propias de las formas de comunicación de los alumnos.

*“Uno de los más importantes es poder relacionar los contenidos con lo que más tienen cercanía ellos ahora que es la tecnología, que es lo que más les gusta, lo que más les atrae y lo saben ocupar mejor que uno de hecho”.* (Docente Escuela 3)

Al consultar a los estudiantes notamos que la valoración que ellos hacen de estas herramientas se encuentra asociada principalmente a la entretención y el juego. Si bien

se reconoce la potencialidad de las TIC en el ámbito del aprendizaje, los estudiantes valoran altamente que la clase sea menos monótona y más divertida.

*“Porque nos divertimos más en eso, en que estén todo el rato explicando explicando... Es como una materia pero más entretenida, porque a veces explican y uno lo entiende... y va entendiendo la materia”.* (Estudiante Escuela 3).

El juego y el tiempo libre es el factor más llamativo para los estudiantes al hablar de TIC, de esta manera perciben que es más amena su estadía en la escuela y también su aprendizaje. La oportunidad de jugar aparece como lo más valorado por los estudiantes respecto al uso de tecnología, e incluso algunos manifiestan su interés en las TIC sólo si están ligadas a la recreación, rechazando su utilización cuando se trata de usos con objetivos de aprendizaje escolares, por considerar que estas actividades como monótonas y aburridas.

*“El Compumat en matemáticas, pura materia nos pasan y va midiendo cuanto uno sabe... para pasar a la siguiente... es un programa muy fome... Es fome, porque tenemos que hacer fracciones, multiplicaciones, divisiones, bla bla bla... es lo mismo que la materia pero en el computador... muy fome”.* (Estudiante Escuela 3)

Esta manera de concebir la educación da cuenta de gran interés que despiertan estas herramientas para los estudiantes, en especial si se trata de los usos habituales que realizan como la utilización de redes sociales y la búsqueda de información en navegadores.

Este fenómeno también se manifiesta en la valoración que hacen de las asignaturas, evaluando de manera más positiva a aquellas materias que les entregan tiempo libre y momentos de juego.

*“Siempre que sean juego, cuando estamos en juego ahí nos olvidamos de todo y nos ponemos a puro jugar. Es entretenido ver videos, jugar... que sea todo más tecnológico”.* (Estudiante Escuela 3).

### **3.2 La gestión Institucional y pedagógica**

La autoevaluación del uso de tecnologías en la Escuela 3 es bastante buena en los tres niveles consultados (estudiantes, profesores y directivos), es un tema que se encuentra presente en sus prácticas diarias y también en su discurso. A continuación describiremos algunos de los aspectos más relevantes que se identificaron para el logro de este objetivo desde el punto de vista de la gestión institucional y pedagógica.

La existencia de un capital simbólico compartido por el equipo docente y directivo es lo primero que quisiéramos destacar en este análisis, la presencia de un proyecto claro de escuela que beneficia a los estudiantes pero también a todo el equipo, la valoración del



aporte de cada uno, y la consideración de que el beneficio de la escuela es también beneficio personal son factores que constituyen esa visión compartida.

*“En el fondo, es el trabajo en equipo, o sea, todos están dispuestos a ayudar, en beneficio del colegio, porque a la larga, el beneficio del colegio, es el beneficio nuestro, también, tenemos asegurado una fuente laboral, también”.* (Directivo Escuela 3)

El trato personal y cercano es un factor constituyente de este sello escolar, además de la valoración de la labor que realiza cada integrante del equipo. Este aspecto distintivo de la escuela se hace patente cuando los profesionales que ahí trabajan se enfrentan a otras realidades y dialogan con docentes provenientes de diversas realidades educativas.

*“El trato personal yo creo que es lo más importante, aquí todos se sienten valorados como personas, primero que nada y después como profesionales. Yo creo que esa es la diferencia. Es que la impronta de esta escuela, digamos, comparado con otros colegios donde algunos han tenido la experiencia o conocen otras realidades”.* (Directivo Escuela 3).

La continuidad laboral, el alto nivel de conocimiento de quienes participan de este espacio educativo y las relaciones interpersonales cercanas y familiares, contribuyen a que exista un alto nivel de compromiso con el proyecto por parte del equipo docente.

*“Aquí hay compromiso, identificación con la escuela. Aquí la mayoría son bastante antiguos, o sea, aquí el que llega, generalmente llega nuevo el profesor, recién salido de la universidad y si encaja dentro del sistema del colegio, obviamente no se va, no tenemos mucha rotación de profesores. Aquí la mayoría tiene 30 años, 28 años, 20 años... y hay un buen ambiente, yo creo que eso también hace que los profesores no falten”.* (Directivo Escuela 3)

Este compromiso y agrado de trabajar en la escuela observa también en la disposición que presentan los docentes a la hora de trabajar con nuevos proyectos y en la identificación con los objetivos de la escuela. Esta identificación es también compartida por los estudiantes del establecimiento y se encuentra basada en las relaciones de afecto existentes.

*“Yo creo que aquí tienen que ver mucho, con que los chiquillos se sienten, sienten la camiseta, o sea, ellos se sienten orgullosos de pertenecer al colegio y ve que siempre el colegio está ofreciendo oportunidades nuevas, que no hay ninguna diferencia entre un colegio del barrio alto, con este colegio, o sea, puede haber otro tipo de problema, pero por ejemplo, aquí tenemos todos los equipos técnicos, los profesores, que generalmente son muy afectivos, que trabajan mucho la parte afectiva con los alumnos.* (Directivo Escuela 3)

La existencia de un proyecto de excelencia que es reconocido por el entorno comunitario que rodea la escuela, y también por el equipo interno, es otra de las potencialidades que constituyen el proyecto educativo compartido. Las altas expectativas que se ponen en los logros de los estudiantes son también parte de este capital simbólico y le dan sentido al accionar de los docentes. Los logros obtenidos a lo largo de los años son altamente valorados por el equipo, debido al contexto en el que se desarrolla la labor de este establecimiento, en un

entorno social vulnerable en el que la obtención de buenos resultados no es habitual (lo que otorga un sentido de eficacia a la labor de la escuela).

*“Mire, considerando que nosotros, el grueso de nuestros alumnos, son de la población La Victoria, que son chicos que su entorno no es muy bueno, encontramos que los resultados son buenos... entonces, ellos tienen altas expectativas con respecto al colegio y nosotros también, con respecto a ellos. De hecho ha sido como un slogan que tiene el colegio, de que no importa la condición social, uno tiene que creer con la meta que cada chico se proponga, para alcanzar sus objetivos”.* (Directivo Escuela 3)

La realización de un trabajo de excelencia avala y posibilita la obtención de estos buenos resultados. Se detecta la presencia de una ética del trabajo, sentido de responsabilidad y preocupación por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

*“Mire, tenemos muchos profesores que son capisimos en computación, en sacar información, en buscar información, buscar programas y buscar... Y se lo colaboran con otros colegas, o sea, se los prestan. Pero aun así, estamos siempre preocupados de seguir mejorando”.* (Directivo Escuela 3)

Este de responsabilidad con la labor que muestran los docentes manifiesta también en la poca adherencia a las movilizaciones propias del quehacer docente. Esta responsabilidad se encuentra asociada al compromiso del equipo con la escuela pero también muy fuertemente al apoyo a la gestión del director del establecimiento.

Por último, se reconoce que la experiencia educativa de la escuela es una experiencia grata, y esto también es considerado un ámbito que se evalúa como un resultado positivo de la escuela. Esta experiencia está marcada por el sello familiar del establecimiento que tiene repercusiones positivas en el clima escolar como veremos más adelante.

*Y también hacemos lo mismo, con los apoderados y con los alumnos, también, es como un colegio muy familiar. Entonces la mayoría de nuestros apoderados, hoy en día, son ex alumnos y eso habla bien, porque significa que ellos tienen una buena experiencia acá y vuelven con sus hijos...”* (Directivo Escuela 3)

A lo largo de las entrevistas notamos que el compromiso institucional es uno de los factores más relevantes que se identifican a la hora de preguntar por las razones de que exista un buen uso de tecnologías en la escuela. Este compromiso se traduce en que se gestionan de buena manera los recursos materiales y humanos para el uso de estas herramientas, superando uno de los principales desafíos que tensionan a la escuela en este ámbito. Esta opinión es compartida tanto por el equipo directivo del colegio como por el equipo docente.

El compromiso institucional y el adecuado nivel de involucramiento del sostenedor con el proyecto de la escuela se traduce en dos ámbitos principales: la entrega del

equipamiento y soporte técnico adecuado (gestión de recursos materiales); y la entrega de tiempos de planificación y capacitación docente adecuada (gestión de recursos humanos).

Al hablar de gestión de recursos materiales, el equipo docente del colegio percibe que se les entregan las facilidades y condiciones necesarias para realizar su trabajo de buena manera.

*“La implementación, la disposición de los recursos, o sea absolutamente nos facilita que todos tengamos los mismos recursos en cualquier sala donde vamos”. (Docente Escuela 3)*

Así mismo el soporte técnico es trascendental para el buen desarrollo de estas herramientas en el aula, y se percibe que este soporte es completo y oportuno.

*“Sí, hay alguien que hace un soporte técnico, hay un encargado de computación y otra persona que arregla los equipos; hay asesoría inmediata si hay un problema en la clase y también para arreglo de los equipos”. (Docente Escuela 3).*

En él ámbito de lo que hemos denominado adecuada *gestión de recursos humanos*, uno de los factores que más se destaca en el éxito de estas metodologías, es la entrega de tiempos de planificación adecuados al equipo docente. En el caso de la Escuela 3 tanto el equipo docente como el directivo perciben que se otorgan los tiempos necesarios para la planificación de innovaciones en el aula.

Existe también la consideración de espacios de colaboración entre los docentes que permite el remplazo planificado de colegas que no asisten por algún motivo personal o enfermedad a la escuela. Esta distribución de horas permite una mejor organización de los cursos que quedan sin profesor por algún motivo. De esta forma nunca un grupo de estudiantes queda sin actividades académicas en sus horas lectivas, lo que constituye un factor de excelencia de la labor realizada.

*“Los profesores tienen tres horas de clases por una de planificación, pero en general siempre son más horas de colaboración, igual se les asigna un poco más, porque nosotros trabajamos mucho, de repente, tenemos la capacidad de reemplazar a un colega cuando falta, entonces siempre tienen más horas, siempre les ofrecen más horas de las que corresponden. (Directivo Escuela 3)*

Este diseño de horas otorgadas a la dotación docente permite la colaboración y favorece el trabajo en equipo entre los profesores. En el ámbito de la actualización y capacitación en tecnología, esta colaboración se traduce también en la socialización del conocimiento entre los pares.

*“Yo creo que cualquier capacitación que a uno le den es ideal recibirla, pero si no, siempre nos vamos preguntando entre nosotras o por ejemplo si la Vero encontró algo lo compartimos, siempre hay unos que manejan más que otros y en ese sentido esos son los que apoyan a los que no manejan tanto; es un trabajo colaborativo”. (Docente Escuela 3).*

Cabe destacar que en esta escuela existe un fuerte componente de apoyo social que se traduce en la disposición a colaborar cuando un docente se ausenta por razones personales y también en la cooperación que manifiestan tener frente a los desafíos tecnológicos que se les presentan.

Otro aspecto que consideramos relevante al hablar de una la gestión institucional adecuada para el desarrollo de proyectos de innovación, es el estilo de liderazgo que ejerce el director del establecimiento, el que podemos describir cómo un liderazgo carismático, cercano, respetuoso y horizontal.

*“... Por el ambiente familiar, porque tiene una buena jefatura, también, creo que es súper importante, el director es un líder cercano”.* (Docente Escuela 3)

El propio director del establecimiento reconoce su intención de desarrollar un estilo de dirección horizontal e integrador, a través de sus acciones y no solamente a través de sus prácticas discursivas. Este liderazgo es respetuoso de las capacidades de cada docente, deja espacios para la creación y el desarrollo de diversas estrategias por parte de los y las docentes.

Este estilo de dirección respetuoso con el equipo docente fue aprendido por el director del establecimiento a través de su propia experiencia y es reconocido por el resto del equipo. Se trata de un líder altamente validado por los docentes por sus capacidades de gestión pero también por sus características personales.

*“...él es de las personas que, no solamente cumple en la parte profesional, sino que anda muy preocupado de la parte personal de los colegas, entonces si de repente ve un colega que anda con problemas, él se acerca, le pregunta, lo ayuda”* (Docente Escuela 3).

La claridad en los objetivos y funciones es el último aspecto que queremos destacar de la gestión institucional de esta escuela. Una muestra de esta adecuada planificación de acciones es la preocupación que se manifiesta por el buen uso de los recursos, los que están disponibles siempre que tengan un sentido y coherencia para la labor realizada por los docentes. El equipo directivo se compromete en la entrega de las herramientas necesarias, pero también exige que exista una planificada y pertinente utilización de la implementación otorgada.

*“Aquí todo lo que los profesores necesitan, el colegio se los brinda. Lo importante siempre es la premisa, si va a pedir algo, ocúpelo. Porque no saca nada con pedir algo y después va a estar guardado o no se va a ocupar, la idea es que lo ocupe”.* (Directivo Escuela 3).

Una adecuada división de funciones entre los funcionarios de la escuela es otro de los aspectos destacables que ayudan a tener una buena gestión, ya que entrega responsabilidad a cada miembro que realiza su labor.

*“Sí y trabajando en diferentes proyectos, hay 39 personas que tienen actividades pagadas por la SEP, desde lo tecnológico a todo lo que es material didáctico, diario mural, implementación de sala, siempre hay uno a cargo, entonces eso hace que cada uno se haga responsable de eso y de la información necesaria”. (Directivo Escuela 3).*

### **3.3 El ambiente Laboral**

Este factor reúne varios ámbitos que son relevantes a la hora de la instalación de innovaciones en el contexto escolar. El primero que describiremos tiene relación con las condiciones laborales en las que se desarrolla la labor docente, aspecto que muchas veces es poco tratado pero que a nuestro parecer adquiere gran preponderancia en el desarrollo de las iniciativas de incorporación de tecnologías en el espacio de aprendizaje, pero también de cualquier otra innovación en el espacio escolar. Un segundo factor que aparece de manera recurrente como facilitador, y que se relaciona con el primero, es relaciones humanas saludables y buen clima organizacional y por último el reconocimiento, respeto y confianza que se tenga por la labor docente.

Al hablar de buenas condiciones laborales la seguridad o continuidad laboral es altamente valorada, y es un factor que contribuye a que las cosas funcionen.

*“Principalmente creo que funciona por el tiempo que los colegas están aquí, por la seguridad laboral, casi todos llevan sobre 20 años trabajando en el colegio”. (Directivo Escuela 3).*

La organización y distribución de las labores de manera clara y equilibrada es un factor que se reconoce como facilitador para el desarrollo de iniciativas en el colegio, junto con ello también se valora la delimitación de funciones que tiene cada profesional en la escuela.

*“Lo otro es que todo está a cargo de alguien, todo tiene un profesor que está a cargo de o tiene un taller o tiene una actividad donde está a cargo de una persona y todos preguntan a esa persona”. (Directivo Escuela 3).*

Existe un fenómeno que hemos descrito en la discusión teórica de este documento que es parte de las condiciones laborales de las escuelas hoy: la estandarización de la labor docente. Este proceso es indicado como un factor externo que dificulta el desempeño deseado, pero que es parte de la forma de funcionamiento del sistema escolar actual, y que escapa a la gestión de la escuela.

La estandarización de los procesos de seguimiento y evaluación genera que estos se perciban como inadecuados para la escuela, por tratarse de acciones que implican demasiado tiempo en reportar resultados y en actividades burocráticas. Se manifiesta que esta supervisión es innecesaria en el caso de escuelas que se encuentran

realizando su labor de manera adecuada, sin embargo esta fiscalización parece ser igual para todos los establecimientos del país.

La sobre burocratización del sistema escolar aparece en como obstáculo para la aplicación de TIC y también para otros procesos educativos en la escuela. Esta es una crítica que se hace a las políticas ministeriales que ponen el acento en la medición de indicadores y en evidenciar resultados, agobiando de esta manera la labor docente y directiva.

*“Sabe que más que nada lo que a una la agobia más es que le meten mucho papeleo, mucha cosa que no tiene que ver con la enseñanza de los niños”. (Docente Escuela 3)*

Se percibe que el tiempo que deben dedicar tanto los equipos directivos como docentes al trabajo administrativo, antes se podía dedicar a actividades más lúdicas o de formación general con los estudiantes, en este sentido se extraña la consideración de espacios de libertad para el desarrollo de objetivos transversales específicos que son relevantes para el proyecto educativo.

Esta falta de espacios abiertos de diálogo con los estudiantes se percibe como el resultado de una planificación demasiado estandarizada que no permite el desarrollo de actividades que no estén en relación directa con el aprendizaje de contenidos curriculares.

*“Los profesores también se quejan, porque antes había como un espacio, en que el profesor podía...hablar más con los chiquillos o hablar algún tema que se presentó en el momento y solucionarlo hablando, conversarlo, qué sé yo, con los niños, que uno generalmente lo hacía, como formación de hábitos y ahora como que no hay ese tiempo. Los programas de estudio son tan acotados, la clase a clase, que al final falta tiempo”. (Directivo Escuela 3)*

Por último hemos incorporado un aspecto que se encuentra dentro del ámbito de las condiciones laborales de los docentes, pero que se relaciona también con el ámbito de las relaciones humanas, hablamos de la consideración por las situaciones personales de los trabajadores en tanto personas integrales, lo que va más allá de sus competencias profesionales. Esta consideración implica el conocimiento de las personas que trabajan en el colegio y sus contextos familiares y la entrega de facilidades para no asistir al trabajo en caso de tener alguna dificultad en su entorno cercano.

*“...se de todas las personas que trabajan aquí, sé de su vida, porque se han acercado cuando tienen problemas o porque en conversaciones lo han contado, entonces uno sabe cuáles son sus debilidades, sus fortalezas, yo sé cuándo tienen un hijo enfermo, entonces tenemos un horario en el cual los colegas reemplazan a ese profesor. (Director Escuela 3)*

Esta es una acción permanente del equipo directivo, y en específico del director del establecimiento, que se transfiere al resto de los trabajadores de la escuela, los que



desarrollan un sistema de colaboración para reemplazar a aquel docente que se encuentre con dificultades para realizar su trabajo o este de cumpleaños por ejemplo.

Otro factor que facilita el desarrollo de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela, es lo que hemos denominado relaciones humanas saludables o buen clima organizacional. Este aspecto fue largamente descrito tanto por el equipo directivo como por el equipo docente que trabaja en la escuela.

El primer aspecto que configura las relaciones humanas saludables es el buen trato entre todos los actores que configuran la escuela: Directivos, docentes, administrativos, auxiliares, y por supuesto los estudiantes y sus apoderados.

*“... o sea, al poner en la balanza, yo me quedo aquí por el buen trato, prefiero quedarme aquí aunque me paguen un poco más en otro lado, eso quiere decir algo. Tenemos un buen bienestar”. (Docente Escuela 3).*

La preocupación por las relaciones humanas saludables en el colegio es una política institucional y no sólo una aspiración discursiva. Esto se manifiesta en la creación de un Departamento de Relaciones Saludables y Felicidad que tiene por misión explícita la generación de un buen clima de trabajo a todo nivel, así docentes, directivos estudiantes y apoderados son parte de las actividades que desarrolla este departamento.

*“De hecho, tenemos un departamento de Relaciones Saludables y Felicidad, que es el que genera las actividades para tratar de que todo funcione bien y lo integra una abogada, una psicóloga, cuatro profesores o de curso o de asignatura”. (Directivo Escuela 3).*

Este método implica una lógica preventiva de resolución de conflictos, que imprime un carácter positivo a la resolución de problemáticas inherentes a las relaciones interpersonales de todo grupo humano. Un ejemplo de esta situación es la forma de resolver conflictos entre los estudiantes que desarrolla el Departamento de Relaciones Saludables.

Otra de las iniciativas de este Departamento para la promoción del buen clima es el desarrollo de días temáticos que contribuyen por una parte a la superar la monotonía del quehacer cotidiano y por otra a generar relaciones horizontales entre los distintos estamentos.

*“Ese equipo se preocupa de crear un buen clima de trabajo, a todo nivel. Apoderados, alumnos, profesores, que existan instancias que sean educativas, pero a la vez entretenidas. Por ejemplo, hacemos el día del gorro, todos vienen con un gorro diferente, el día del amigo, el día del bigote, el día de la pantufla, el día del pijama...” (Directivo Escuela 3)*



Otro aspecto que contribuye al buen clima es el desarrollo de relaciones personales cercanas, que implican el conocimiento de todos quienes participan de este espacio educativo. La consideración del colegio como un espacio familiar nos habla de un ambiente de confianza y del compromiso que tienen quienes trabajan en el establecimiento con el proyecto.

*“Nos juntamos a final de año con las familias, hacemos el día, por ejemplo de navidad, la fiesta de navidad, los niños van nosotros todos nos conocemos, nos conocemos a nuestros hijos, entonces igual eso es como... es un sello que nos identifica, como una familia. (Directivo Escuela 3).*

Por último, hacemos hincapié en un factor preponderante en el desarrollo de un buen clima laboral, el reconocimiento profesional de aquellos docentes que realizan de buena manera su labor y la existencia de una política de incentivos económicos y motivacionales para quienes hacen su trabajo de manera destacada.

*“Si el profesor lo hace bien, se premia al mejor, en el año, al mejor auxiliar, al mejor profesor, al mejor profesor de taller, elegido por el equipo de gestión y algunos profes”. (Directivo Escuela 3).*

El respeto y confianza por el trabajo que desarrolla cada profesional al interior del espacio educativo es un ámbito que se valora y permite un buen desarrollo de proyectos de este tipo. El estilo de supervisión del equipo de gestión permite la existencia de prácticas de enseñanza menos estandarizadas que en otras experiencias educativas, dejando a los docentes espacios de creación y adecuación en su labor con los estudiantes.

*“... pero siempre respetando mucho a mis colegas, tampoco los paso a llevar en temas de conocimiento de planificaciones, y los dejo ser, nos regimos de acuerdo a una pauta y yo nunca interfiere en las clases, si alguna vez les planteo algo, es porque es como una ayuda para que él lo tome para bien, nunca cuestionando la materia en sí, si no que su accionar frente a los alumnos”. (Directivo Escuela 3).*

### **3.4 Adaptación y coherencia con el entorno**

El último aspecto que facilita la integración de las herramientas TIC en la escuela es la confianza y adecuación que este proyecto escolar deposita en los estudiantes y sus familias. En este ámbito, se destaca el respeto y buen trato hacia los estudiantes, la confianza en sus logros, la integración de la familia en los procesos de educativos y la capacidad de adaptarse a las necesidades del entorno escolar.

El respeto por los requerimientos y necesidades de los estudiantes se manifiesta en la selección del cuerpo docente. Siendo así, para dar continuidad al contrato de los

profesionales se considera que los estudiantes estén agradados con las prácticas educativas implementadas por ellos.

*“Sí, ponemos aviso en el diario, pedimos currículum, es relativo porque algunas veces hemos encontrados profesores con currículum buenos, pero después llegando al aula, no... es diferente u otros profes que no tiene mucho currículum pero con los niños son excelentes, por eso damos dos años, si en esos dos años no se afianzan, los cambiamos. El primer año lo dejamos trabajar, el segundo año vemos qué tal es la acogida con los niños y si no, le decimos que no está incluido en nuestro plantel y se le paga lo que corresponde y si los niños están contentos sigue”.* (Director Escuela 3).

El buen trato hacia los estudiantes es fundamental para el desarrollo de buenas prácticas educativas, este aspecto es evaluado e informado oportunamente a la planta docente por parte de la dirección del establecimiento cada año.

*“Sí, bajo pautas establecidas, si me percato que hay un profesor que no tiene buen trato, en dos años debiera cambiar esa actitud, si no se manifiesta en las actitudes de los niños...”* (Directivo Escuela 3).

La confianza en los logros de estudiantes es el segundo ámbito que queremos destacar, a la hora de hablar de los facilitadores del desarrollo de iniciativas innovadoras. Este es un aspecto que se ha descrito largamente en el desarrollo de buenas prácticas para el logro de objetivos de aprendizaje y que se encuentra presente en este espacio educativo.

*“Nosotros respetamos bastante a los niños y les tenemos fe, consideramos que ellos pueden llegar muy lejos”.* (Docente Escuela 3)

La integración de la familia como un aliado en los procesos educativos, es otro de los ámbitos que ayudan a la obtención de buenos resultados en la escuela. En este sentido la generación de espacios de escucha para los padres y apoderados produce un cambio muy positivo en su relación con el colegio.

Que la escuela se transforme para los apoderados en un espacio grato y de confianza es una labor permanente que se propone el equipo directivo y docente, y para lo cual se destinan acciones específicas y recursos. Un ejemplo de ello es la preparación que se realiza de las reuniones de apoderados.

*“Bueno, de hecho las mismas reuniones acá, las reuniones deben ser atípicas en relación a otros colegios. Aquí hay una especie de pacto, porque todos se ponen con manteles, con arreglos florales, hay encargados de onces, ellos lo pasan bien acá, la misma asistencia es súper buena. Formamos grupitos de 4, las mesas son de 4, se pone el mantel, se pone el arreglo, está la once.”* (Docente Escuela 3)

El conocimiento de los padres y apoderados es una de las acciones que contribuyen a su integración y colaboración con la escuela. También contribuye a este clima la

confianza que se otorga a ellos y la integración en los procesos que viven con los estudiantes.

*“Y cuando hay problemas, generalmente aquí la predisposición, cuando los chicos cometen algún error, uno cita al apoderado, no es poner al apoderado en el banquillo de los acusados, sino que muy por el contrario, siempre hacerlos cómplices de la solución”. (Directivo Escuela 3)*

El adecuado manejo de la heterogeneidad de los estudiantes es otro aspecto que aparece relevado de la utilización de tecnologías como herramienta de aprendizaje. Los docentes de esta escuela perciben en las TIC una oportunidad para el adecuado manejo de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. *“Porque hay chicos que sabemos que tienen distinto de aprendizaje, hay chicos que sabemos que oralmente tienen problemas otros que les cuesta un poquito más y esto los motiva mucho, los colores el audio las pantallas. Es cómo acceder a todas las habilidades de aprendizaje que ellos pueden desarrollar, lo estoy mirando, lo estoy escuchando, lo estoy haciendo, como desarrollándolo de todas las formas”. (Docente Escuela 3).*

El último aspecto que quisiéramos mencionar la capacidad que manifiesta el director del establecimiento a estar atento a los cambios que ocurren en el entorno escolar y sobre todo la adecuación a los estudiantes, de manera de no repetir parámetros de educación rígidos que muchas veces no son adecuados a la realidad escolar actual.

*“Lo que más nos ha costado, es que los niños han cambiado montones, cada 5 años son como otros niños y uno tiene que ir adecuándose, lo que hacíamos hace 33 años, ahora uno no lo puede hacer, hace 5 años también, los niños son totalmente diferentes, por eso uno no puede poner estos reglamentos de convivencia que proponen, porque es poco conversar y mucho castigar, mucho llamar al apoderado, mucho suspender, mucho sacar de la sala...” (Directivo Escuela 3).*

#### **4. Análisis transversal según dimensiones**

A continuación realizaremos un análisis cruzado a partir de la matriz de dimensiones y áreas de análisis que se abordaron en las escuelas consultadas, y que se deducen de las percepciones de los diferentes actores involucrados en la implementación de las herramientas TIC en el contexto escolar de estos establecimientos.

##### ***4.1 Percepciones sobre el uso y beneficios de las TIC***

La autoevaluación que realizan las escuelas de su uso de herramientas TIC coincide con la clasificación de nivel de utilización TIC planteada en el diseño del estudio, la que se realizó a partir de la experiencia de aplicación de un recurso específico: El programa Novasur. Siendo así la escuela catalogada al inicio de la investigación con un nivel de uso incipiente (escuela 1) coincide con el diagnóstico realizado por los docentes y directivos del establecimiento, quienes describen la subutilización de la herramienta. Así mismo, la clasificación es también coincidente para escuela 2 de nivel intermedio y la escuela 3 de nivel avanzado de uso de recursos TIC.

Sobre las prácticas de uso, si bien en las tres escuelas la utilización de herramientas TIC se encuentra ligada de manera primaria a estrategias tradicionales, como la utilización de presentaciones (PPT), esta situación es más marcada en las escuelas 1 y 2, aunque con innovaciones excepcionales como el uso de redes sociales para establecer comunicación con los estudiantes. Aún así, en general los estudiantes valoran altamente la posibilidad de jugar y entretenerse que les permiten los recursos TIC, situación que es transversal a las tres escuelas consultadas.

Existe la percepción compartida por los equipos directivos y docentes de las tres escuelas consultadas respecto a la existencia de grandes beneficios asociados a la utilización de TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Estos beneficios se asocian principalmente a la mayor motivación por parte de los estudiantes y a la generación de aprendizajes más cercanos, dinámicos y coherentes a las preferencias de los mismos.

Al analizar las visiones de los estudiantes, llama la atención una cuestión transversal a los tres casos consultados. La percepción de los alumnos sobre la utilización de tecnologías ligada a acciones de aprendizaje es catalogada como poco atractiva. La valoración que estos estudiantes otorgan a la utilización de estos medios se encuentra ligada a la recreación y al juego, situación que genera cierta tensión entre los intereses que muestran estos estudiantes y los de equipos directivos y docentes de las escuelas.

#### ***4.2 La gestión institucional y pedagógica:***

Dentro de la gestión institucional y pedagógica evidenciamos presencia de dos aspectos claves para el desarrollo de estrategias TIC en el espacio escolar, la presencia de un fuerte capital simbólico e identificación con un proyecto común compartido; y muy relacionado con ello, la presencia de un liderazgo institucional positivo y claro.

Sólo en una de las tres escuelas encontramos lo que en el enfoque de escuelas efectivas se denominó una cultura escolar positiva, con presencia de un fuerte capital simbólico y visión educativa compartida, la escuela 3, particular subvencionada con nivel avanzado de utilización de TIC.

Pudimos constatar en esta escuela que la presencia de un proyecto común claro y la confianza en la labor que realizan los docentes son factores preponderantes en la motivación y compromiso que muestran los equipos de trabajo para el desarrollo de su labor. En este sentido la falta de motivación que se denota en la escuela 1, Municipal de nivel inicial de utilización de TIC, se encuentra relacionada con la ausencia de una visión educativa compartida, pero también tan importante como aquello, las condiciones materiales en las que se realiza la labor docente. Este factor será abordado más adelante en el análisis.

En el caso de la escuela 2, Municipal de nivel intermedio de utilización de TIC, si bien no se observa claramente la presencia de este capital simbólico, si evidenciamos la presencia de un sello intencionado ligado a la utilización de tecnologías el espacio escolar, que se propicia desde la jefatura pedagógica. Aún así, esta escuela no logra altos niveles de motivación y compromiso con el proyecto, debido a que persisten condiciones estructurales desfavorables para el logro de esta cohesión y motivación. Cabe destacar que gran parte de las dificultades que se manifiestan a este respecto, tienen que ver con la inversión que realiza el sostenedor del establecimiento, en este caso municipal, a diferencia de la escuela 3.

La ética del trabajo, sentido de responsabilidad y excelencia de la labor realizada se encuentra fuertemente expresada en la escuela 3, en la que encontramos acciones de planificación y evaluación permanente y en la que se expresa confianza y altas expectativas en el equipo docente y en los estudiantes que asisten al establecimiento. No fue posible constatar de manera clara este factor en la escuela 2 y 1, en este último caso el equipo directivo percibe que debe “convencer” al equipo docente para implementar herramientas innovadoras en el espacio escolar-

Este hecho, como hemos enunciado antes, se encuentra relacionado con las condiciones estructurales en las que se desarrolla la labor docente y no a una evaluación negativa de las herramientas propuestas, pues existe una alta valoración discursiva del trabajo pedagógico con TIC.

En cuanto a la gestión de recursos materiales encontramos distinto nivel de implementación en las tres escuelas en cuanto a la adquisición de equipamiento, siendo la escuela 3, la que muestra mayores avances en este ámbito. El desafío más importante para los establecimientos es el manejo de recursos para la mantención, renovación e instalación de los equipos, sin embargo estos aspectos son deficitarios tanto para la escuela 2 como para la 1, donde existen importantes deficiencias en la infraestructura mínima del establecimiento educativo, que no permiten garantizar un funcionamiento básico de los equipos técnicos.

Los recursos para la instalación y mantención parecen escasos en las dos escuelas de dependencia municipal (escuelas 1 y 2), siendo la contratación de personal mucho más compleja que la adquisición de equipamiento. Se percibe que los recursos provenientes de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) pueden ser utilizados con cierta facilidad en bienes tecnológicos, mas no en horas hombre para su mantención o asesoría técnica para su implementación. Esta dificultad es relevante para los equipos de trabajo de ambas escuelas, que ven intensificada su labor a raíz de la falta de apoyo necesario en este sentido.

Por último cabe destacar que una adecuada planificación y organización para la utilización de los equipos técnicos de apoyo ayudaría a subsanar, en parte, esta problemática.

La gestión de los recursos humanos presenta algunas diferencias importantes en las tres escuelas, tanto en el ámbito de la capacitación de los docentes como de la asignación de tiempos y responsabilidades a los equipos. En el caso de la escuela 1 existe la percepción de que las capacitaciones y actualizaciones realizadas son poco pertinentes y de mala calidad, pero el mayor problema que se manifiesta es la gran proporción de horas lectivas en relación a los tiempos otorgados para la planificación de las clases.

Este problema parece ser transversal a la escuela 1 y 2, aunque mucho más intensivo en la escuela 1, en la que la proporción de horas frente a curso v/s horas de planificación es de 90/10, lo que hace impracticable cualquier estrategia de innovación de las prácticas pedagógicas. Esta situación tiene un importante impacto en la situación de estrés y agobio laboral que manifiestan los docentes de este establecimiento.

La falta de horas de planificación se manifiesta en menor medida en las escuelas 3 y escuela 2. Cabe mencionar que en el caso de las escuelas de dependencia municipal se manifiesta que existen prácticas discursivas que propenden a las bondades de la utilización de tecnologías en el espacio escolar, y de acuerdo a ello las escuela prioriza recursos y elaboran planes de uso, sin embargo no se destinan los recursos humanos necesarios para el desarrollo de estas estrategias. Las decisiones de este tipo siguen siendo del sostenedor, que en ocasiones tiene prioridades diferentes a las necesidades específicas de cada escuela.

El liderazgo institucional y pedagógico aparece como uno de los aspectos más relevantes en la implementación de estrategias innovadores en las escuelas, existiendo diferencias entre los tres casos consultados. La escuela 3 aparece con un liderazgo positivo, de carácter carismático, validado, cercano y pertinente para el equipo de trabajo. La escuela 2, si bien carece de un fuerte liderazgo institucional fuerte posee un liderazgo pedagógico cercano y validado, sin embargo este liderazgo no siempre es capaz de cohesionar al grupo en un proyecto compartido, debido a deficiencias estructurales del establecimiento relacionadas con la administración de los recursos por parte del sostenedor municipal.

En el caso de la escuela 1 encontramos un liderazgo directivo y pedagógico más débil, y que parece poco validado por parte del equipo docente. En este sentido se exigen mayores esfuerzos en la gestión interna de la escuela, pero también se apunta a menores grados de burocratización y estandarización de las labores docentes, de manera que la gestión institucional de la escuela pueda establecer un liderazgo presente y no se remita meramente a la gestión burocrática.

La burocratización y estandarización de los procesos por parte del sostenedor, pero también muy fuertemente desde la supervisión del Ministerio de Educación, es un aspecto mal evaluado por los equipos docentes y directivos de las tres escuelas. A este respecto encontramos en la escuela 3 la presencia de estrategias por parte de la dirección del establecimiento para disminuir el impacto de esta situación hacia los docentes. Podemos intuir que la implementación de estas estrategias se debe, entre otros factores, a un manejo más directo de los recursos, por el carácter subvencionado de este establecimiento.

La coherencia y pertinencia de los objetivos y metas que se plantean las escuelas también tiene un impacto en la consecución de sus propósitos y la implementación de nuevos proyectos. Esta claridad se encuentra presente en la escuela 3 de manera más evidente y en menor medida en la escuela 2. Sin embargo en la escuela 1 se percibe el



planteamiento de metas poco pertinentes a los recursos que se otorgan e incoherentes con la realidad de la escuela. Esta situación contribuye a la sensación de culpabilización que perciben los equipos docentes, descrita en el apartado teórico.

#### ***4.3 El espacio laboral y clima organizacional***

Las condiciones laborales en las que se desarrolla la labor docente son un aspecto fundamental para el éxito de las estrategias TIC pero también para el desarrollo de otras iniciativas escolares.

El primer aspecto que identificamos como una manifestación relevante del bienestar o malestar laboral es el nivel de rotación docente. Tanto en la escuela 1 como en la 2 se denotan altos niveles de rotación del personal, lo que sin duda es resultado de las condiciones laborales de los establecimientos. En el caso de la escuela 1 las deficientes condiciones para el desarrollo de la labor docentes son explícitas y marcadas, identificándose al menos los siguientes aspectos constitutivos de este fenómeno:

- Bajos sueldos y precarización de las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo de los docentes.
- Intensificación de la labor, cada vez mayor cantidad de funciones y menor tiempo para realizarlas. Consecuente con ello, falta de tiempo para planificar las clases acciones.
- Culpabilización de los docentes, que perciben una baja valoración de su labor y que se les responsabiliza de los errores que detenta el sistema escolar.
- Sentimiento de ingratitud compartido por el equipo, debido a que no existe reconocimiento de sus logros ni valoración del trabajo realizado por parte de los equipos internos, ni por su entorno social.
- Altos niveles de agotamiento y estrés laboral.

En la escuela 2 también se percibe que existe cierto nivel de rotación docente, intensificación de las labores y falta de tiempo para desarrollar de buena forma los objetivos que se proponen, sin embargo estas condiciones no encuentran presentes en el discurso del equipo de manera explícita y repetitiva.

En el caso de la escuela 3 se generan estrategias intencionadas de bienestar laboral, que van desde el mejoramiento de las condiciones materiales en las que realiza el trabajo hasta prácticas de bienestar y buen clima al interior del espacio escolar. El bajo nivel baja rotación docente que presenta este establecimiento, da cuenta de que estas herramientas parecen ser efectivas.

El ambiente o clima en las escuelas 2 y 3 es grato, distendido y de confianza. El equipo docente y directivo de la escuela 3 valora altamente el buen ambiente escolar y se percibe que esta forma de relación al interior del establecimiento permite la estabilidad del equipo y en gran parte los buenos resultados.

Las prácticas de apoyo social entre el equipo de profesores son bastante generalizadas en las tres escuelas y están a la base de la planificación de nuevas estrategias de uso tecnológico. Estas acciones se encuentran condicionadas a los espacios de tiempo disponibles para prestar esta ayuda, que en el caso de la escuela 1 parecen ser más escasos.

En términos generales el clima al interior de la escuela 1 es poco grato, existe un deficiente manejo de la disciplina y se evidencia la ausencia de un ambiente propicio para el desarrollo de aprendizajes.

Por su parte en la escuela 2 se percibe un clima escolar positivo, sin embargo no existe un liderazgo directivo que permita capitalizar y aunar un proyecto educativo común, coherente con la comunidad educativa y los recursos humanos con los que se cuenta. Así, la existencia de un buen clima organizacional y propensión al trabajo colaborativo, se topa con falta de incentivos motivacionales y liderazgo claro que reconozca los logros y guíe las estrategias de avance del establecimiento.

El respeto y confianza que depositan los equipos directivos en el trabajo de los docentes de la escuela es el último de los factores que constitutivos de las condiciones laborales en las que se desarrolla la labor docente. En el caso de la escuela 1, denotamos una falta de respeto y confianza, sumado a una ausencia de un liderazgo que reconozca las capacidades de cada uno, que conduzca y distribuya las funciones de acuerdo a este diagnóstico. Esta problemática se suma a las malas condiciones materiales ya mencionadas, los bajos sueldos, el deficiente manejo de la disciplina, la intensificación y estandarización del trabajo docente, la falta de planificación de acuerdo a objetivos plausibles de cumplir.

Al contrario en el caso de la escuela 3 encontramos acciones que propenden a la valoración de los equipos de trabajo, y una coherente entrega de responsabilidades y funciones de acuerdo a un diagnóstico realizado por el equipo directivo y que es pertinente a las competencias mostradas por las personas que trabajan en la escuela.

#### ***4.4 Adaptación y coherencia con el entorno escolar***

En los casos consultados existen diferentes niveles de conocimiento y confianza en los estudiantes por parte de los equipos docentes y directivos. En la escuela 1 por ejemplo se evidencia una visión más negativa de los estudiantes que en la escuela 2, donde estos no son percibidos como una amenaza pero se evidencia cierta falta de confianza en sus logros de aprendizaje.

Cabe destacar la existencia de estrategias de adecuación a la realidad estudiantil en la escuela 1 referidas principalmente a la utilización de redes sociales como apoyo en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo estas estrategias son practicadas de manera aislada y se relacionan más con las inquietudes personales de algunos docentes que con una gestión intencionada por la dirección del establecimiento.

Esta falta de confianza y clima amenazador que se detenta principalmente en la escuela 1, es un problema sistémico que se relaciona con las condiciones estructurales antes descritas y no se plantea en este trabajo como una carencia que depende de la voluntad del equipo de profesores. Este equipo muestra gran interés por el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo requiere de mayores condiciones y apoyo para lograr sus objetivos.

En la escuela 3, por su parte, encontramos un clima generalizado de confianza en los logros de los estudiantes, el desarrollo de prácticas de refuerzo positivo para el manejo de la disciplina y foco en su formación integral.

El establecimiento de metas y metodologías de trabajo claras, coherentes, y pertinentes para los estudiantes con los que se trabaja es un déficit muy presente en la escuela 1. Ejemplo de ello es la exigencia que manifiesta la docente que enseña la asignatura de inglés, relativa a que los niños y niñas sean bilingües luego de su paso por esta escuela, lo que para ella es altamente incoherente a la preparación de los estudiantes y a las condiciones en las que se desarrolla su trabajo.

Respecto a la integración del entorno, podemos decir que en la escuela 3 encontramos acciones intencionadas para la integración de la familia en el espacio escolar. Estas estrategias son planeadas e implementadas por el departamento de la felicidad, pero reciben la colaboración y compromiso de todos los estamentos escolares (Padres y apoderados, docentes y estudiantes). Este tratamiento especial hacia las familias reconoce a la escuela como un centro importante en el desarrollo comunitario y le permite situarse desde un lugar válido y respetado en el espacio social. En este sentido existe una valoración del saber práctico y el capital social que detenta la comunidad,

siendo la inclusión de las opiniones de los estudiantes la primera manifestación de esta evaluación positiva.

En la escuela 2, existen acciones de integración de los estudiantes, la familia y el entorno, sin embargo estas acciones son incipientes aún y requieren de un grado mayor de valoración y esfuerzo. Se requieren de acciones claras e intencionadas de parte del equipo de gestión que aporten a generar una mayor adaptación y coherencia con el entorno escolar y comunitario que rodea la escuela. Por su parte para la escuela 1, el conocimiento y adaptación al entorno de la escuela constituye aún un desafío importante. La integración del entorno comunitario permitiría a esta escuela superar de manera más orgánica algunos problemas como la presencia de robos constantes.

Por último el aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema educativo es una acción permanente para las escuela 2 y 3, que detenta un mejor manejo de estos beneficios. Cabe mencionar que la obtención de recursos a través de la ley SEP es una de las oportunidades importantes que tienen las escuelas en la actualidad, en este sentido tanto la escuela 1 como la escuela 2 distribuyen y proponen la utilización de estos recursos de manera pertinente a sus necesidades, sin embargo estas acciones se ven entorpecidas por el filtro que realiza el sostenedor municipal, quien no siempre es coincidente con las prioridades planteadas por los equipos de gestión de las escuelas consultadas.

En este sentido se ha avanzado en el planteamiento de acciones coherentes con las necesidades de las escuelas a raíz de la implementación de la ley SEP, siendo los planes de mejoramiento (PME) instrumentos importantes que tensionan a la escuela a realizar un diagnóstico certero respecto a sus necesidades y acciones pertinentes para superarlas. Sin embargo un adecuado desarrollo de este instrumento es aún un desafío para las escuelas municipales consultadas, que ven entorpecido estos planes por las necesidades y prioridades del sostenedor municipal.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES FINALES**

A continuación se expondrán algunas conclusiones generales del estudio, en las que describiremos aquellos factores que inciden positivamente en la incorporación exitosa de herramientas TIC en los casos consultados, y además entregaremos algunas recomendaciones para la implementación de estas herramientas en el contexto educacional actual.

#### **1. Construir una cultura escolar positiva**

La presencia de una cultura escolar positiva en el establecimiento es uno de los factores importantes que facilita la integración de estrategias TIC, desde el punto de vista de la gestión institucional y pedagógica. Para lograr esta cultura, es necesario el desarrollo de un proyecto educativo claro y compartido por todos los actores de la comunidad escolar, especialmente por el equipo docente.

La construcción de este proyecto común se funda en relaciones de confianza en los equipos de trabajo. Para ello, se hace necesario que los equipos directivos de los establecimientos educativos entreguen cierto grado de autonomía a los docentes. Dicho de otro modo, es necesario generar espacios para el desarrollo de estrategias propias de enseñanza por parte de los profesores, evitando así la enajenación de su trabajo y la estandarización de sus labores. En este sentido la mirada propuesta en la discusión teórica, parece pertinente con la evidencia encontrada en los casos consultados en este estudio.

Relacionado con este compromiso los equipos tengan con el proyecto común de la escuela, se encuentra el desarrollo de una ética del trabajo, sentido de responsabilidad y excelencia de la labor realizada. Este es otro factor que encontramos puede facilitar el desarrollo de estrategias TIC en el contexto escolar.

A su vez, para el desarrollo del proyecto común que haga sentido a los equipos educativos es fundamental la existencia de buenos líderes institucionales y pedagógicos. Este liderazgo debe aunar los objetivos y proyecto de la escuela, pero también es fundamental en el desarrollo de un buen clima. Debe orientar las acciones con objetivos claros pero también evaluar coherentemente con ello y reconocer los avances y aciertos de cada uno. La existencia de este liderazgo constituiría un tercer factor que facilitaría la introducción de estrategias TIC desde el punto de vista de la gestión institucional y pedagógica.

Un aspecto que notamos obstaculiza el buen desarrollo de estos liderazgos es la sobre burocratización de la gestión escolar, la que ocupa importantes porciones de tiempo de los equipos directivos. Esta situación desmotiva a los profesionales que se desempeñan en estas labores, al verse imposibilitados de dedicar el espacio necesario para entregar las directrices y orientaciones a sus equipos de trabajo.

La burocratización y estandarización de los procesos se atribuyen en general a los sostenedores, pero también muy fuertemente a la supervisión del Ministerio de Educación, aspecto que es mal evaluado por los equipos docentes y directivos de los tres establecimientos consultados. Este aspecto aparece de manera más relevante en los establecimientos de dependencia municipal.

En general podemos decir que se percibe una falta de adecuación de la gestión del sostenedor municipal a las necesidades de la escuela específica. Las prioridades se encuentran fuera del espacio escolar y se reclama mayor coherencia en la gestión de los recursos que se destinan a los establecimientos educativos de la comuna, en el entendido que quienes mejor pueden identificar sus necesidades son los propios establecimientos. Esta falta de pertinencia es identificada como un factor que obstaculiza el buen desarrollo de estrategias innovadoras para el aprendizaje de los estudiantes.

La coherencia y pertinencia de los objetivos y metas que se plantean las escuelas también es un cuarto factor que facilita la consecución de los propósitos planteados y la implementación de nuevas estrategias en las escuelas. En este sentido una planificación pertinente a los recursos con los que se cuenta y las características de los estudiantes que asisten a la escuela ayuda al éxito de las estrategias. Esto permite también la generación de un sentimiento de utilidad y satisfacción de la labor que se realiza, disminuyendo el sentimiento de enajenación descrito por Cornejo (2008).

## **2. Manejo de recursos materiales y humanos**

El buen manejo de los recursos materiales y humanos se identifica en este estudio como facilitador de la introducción de estrategias TIC en espacios educativos. Cabe destacar que en los casos consultados pudimos evidenciar que las escuelas de dependencia municipal presentaron una menor eficacia en la gestión de estos recursos, mostrando dificultades para la contratación de personal técnico que apoye la implementación de estos proyectos. Esta situación aumenta la sensación de intensificación del trabajo de los docentes de las escuelas municipales, debido a la falta

de recursos humanos que complementen sus labores desde el punto de vista técnico y les permita abocarse a las labores puramente pedagógicas.

Cabe destacar que si bien el tipo de dependencia parece estar asociado al manejo de recursos, esto no quiere decir que un buen manejo se repita en general en las escuelas particulares subvencionadas, pues no se debe olvidar que se trata de un estudio de caso, en el que el sostenedor se muestra preocupado y comprometido con el proyecto.

La intensificación de labores y la falta de tiempo para la planeación de las acciones que se realizan con los estudiantes es uno de los factores que se percibe como causante de la subutilización (Intensificación de la labor docente). En este sentido el factor facilitador para el uso de herramientas TIC es el equilibrio entre las horas lectivas y las horas de planificación de clases. Este factor es reconocido como de suma importancia en los tres casos consultados.

Por último, la coherencia de la capacitación realizada y el aprovechamiento de las capacidades de los equipos que poseen las escuelas, son también factores de la gestión institucional que facilitan la utilización de herramientas tecnológicas en las escuelas.

En resumen podemos distinguir dos ámbitos relevantes de la gestión institucional y pedagógica que facilitan la introducción de TIC en la escuela: En primer lugar aquellos facilitadores ligados a la cultura escolar, como el desarrollo de buenos liderazgos, existencia de ética del trabajo y de un proyecto compartido, y la coherencia de objetivos planteados. Y en segundo lugar encontramos aquellos aspectos relacionados con el manejo de recursos, entre los que se destaca la existencia de personal de apoyo técnico, el equilibrio de horas lectivas y de planificación y la coherente capacitación de docente.

Si bien existen ámbitos de gran relevancia entre estos factores, como la necesidad de contar con mayor proporción de tiempo para la planificación, no es posible aceptar la hipótesis planteada al comienzo de esta investigación, pues nos parece que no son los aspectos ligados a la gestión institucional y pedagógica los que tienen mayor relevancia en el fenómeno en estudio. Según los datos recogidos son aquellos factores ligados al ambiente organizacional y clima laboral los que aparecen como gravitantes en la implementación de TIC en las escuelas consultadas. Estos ámbitos serán descritos en el siguiente apartado.



### 3. La escuela como espacio laboral

La escuela es también un espacio laboral en la que se desarrollan las problemáticas propias de cualquier otro campo de trabajo. Así, las condiciones y ambiente organizacional son aspectos gravitacionales a los que se debe poner especial atención si se desea lograr una adecuada implementación de estrategias TIC, o de otro tipo de proyectos educativos.

De acuerdo a este diagnóstico ***se rechaza la hipótesis propuesta respecto a la preponderancia de los factores facilitadores ligados a la gestión institucional y pedagógica, por sobre los aspectos relacionados con las condiciones laborales para el desarrollo de estrategias TIC en el aula.*** Durante este trabajo se encontraron evidencias referidas a que son las condiciones laborales y clima organizacional los aspectos observados como determinantes en el desarrollo de estrategias TIC de enseñanza, por parte de los equipos docentes y directivos.

Se observa a lo largo del análisis una relación entre las malas condiciones laborales y ambiente organizacional; y el bajo nivel de éxito de la utilización de herramientas TIC. Siendo así, la escuela que presenta mayores niveles de agotamiento y estrés debido a las deficientes condiciones laborales que perciben los equipos docentes, presentan además crecientes procesos de intensificación y estandarización de sus labores, y son también las escuelas con menor grado de utilización de herramientas innovadoras en el aula, según lo declarado por los equipos docentes y directivos.

En este sentido los factores que identificamos como facilitadores de un buen desarrollo de es estrategias TIC en la escuela, desde el punto de vista del ambiente organizacional y clima laboral, se pueden clasificar principalmente en dos ámbitos. La generación de buenas condiciones laborales: Existencia de buenos sueldos, moderación de las labores planteadas (contar con tiempos para la realizar el trabajo docente de manera pausada y profunda), y el equilibrio entre las labores estandarizadas y aquellas que requieren destrezas particulares, lo que implica niveles adecuados de autonomía. En segundo lugar se requiere el desarrollo de estrategias intencionadas para el bienestar de todos los participantes de la comunidad educativa, esto con el objetivo de generar buenos ambientes organizacionales al interior de cada espacio.

Finalmente, del análisis de los casos es posible desprender algunos ámbitos a los que habría que poner atención, por su relevancia como facilitadores del éxito de la

incorporación de TIC en el espacio escolar, y posiblemente también de otras innovaciones, estos son:

- Buenas condiciones materiales, donde se destaca la calidad de los sueldos, equipamiento y asesoría técnica adecuada a las necesidades del equipo docente.
- Acciones intencionadas para el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y clima al interior de la escuela.
- Objetivos alcanzables con los recursos que tienen, que sean pertinentes a la realidad de los estudiantes; además de la medición de resultados en relación con este diagnóstico (y no según estándares lejanos).
- Consideración de proporción adecuada de horas para la planificación, y de horas de colaboración que permiten a los profesores atender inclusive a situaciones personales.
- Reconocimiento explícito a quienes desempeñan de buena manera su labor, lo que implica la entrega de incentivos y un sistema de evaluación continua, constructiva y participativa.
- Niveles adecuados de autonomía para el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, lo que implica altos grados de confianza en el equipo.
- Fomento de prácticas de apoyo social entre el equipo de profesores y también de directivos.

#### **4. La coherencia y adaptación al entorno**

El conocimiento, respeto y confianza en los estudiantes es quizás el elemento de mayor importancia en la adaptación que realiza la escuela con su entorno, y es en este contexto las altas expectativas en sus logros, es uno de los focos importantes que deben tener las escuelas para la obtención de resultados. En este sentido la necesidad de integrar los intereses de los estudiantes es uno de los aprendizajes y desafíos para la escuela actual.

A lo largo del análisis se denota una precepción distinta de los estudiantes y profesores respecto a la utilización de herramientas TIC, siendo para los jóvenes un espacio valorado y atractivo en cuanto la utilización de medios se encuentra ligada a la recreación y al juego. Esta situación genera cierta tensión entre los intereses que muestran estos estudiantes y los equipos docentes y directivos de las escuelas. Podemos decir que, la existencia de un “interés compartido” que permite el desarrollo del “juego”, en este campo específico, estaría en entredicho, por lo que se justificaría la existencia de conflictos, según la teoría de campo.

Estos conflictos parecen ser más patentes la escuela con un nivel menor de utilización de estas herramientas, en la que las “reglas del juego” se encuentran menos

legitimadas por los estudiantes que asisten a este establecimiento, generándose con mayor frecuencia espacios de lucha entre los diferentes actores de la comunidad educativa y problemas de disciplina.

En este sentido la escuela tiene el desafío de incorporar las TIC a sus prácticas, pero desde una óptica congruente con los usos de los alumnos. No es suficiente la utilización de métodos tradicionales como la investigación WEB o el uso de presentaciones (PPT). La tecnología se presenta como una oportunidad de enseñanza de manera diferente, pero se deben generar estrategias que parezcan atractivas a estos jóvenes nativos digitales.

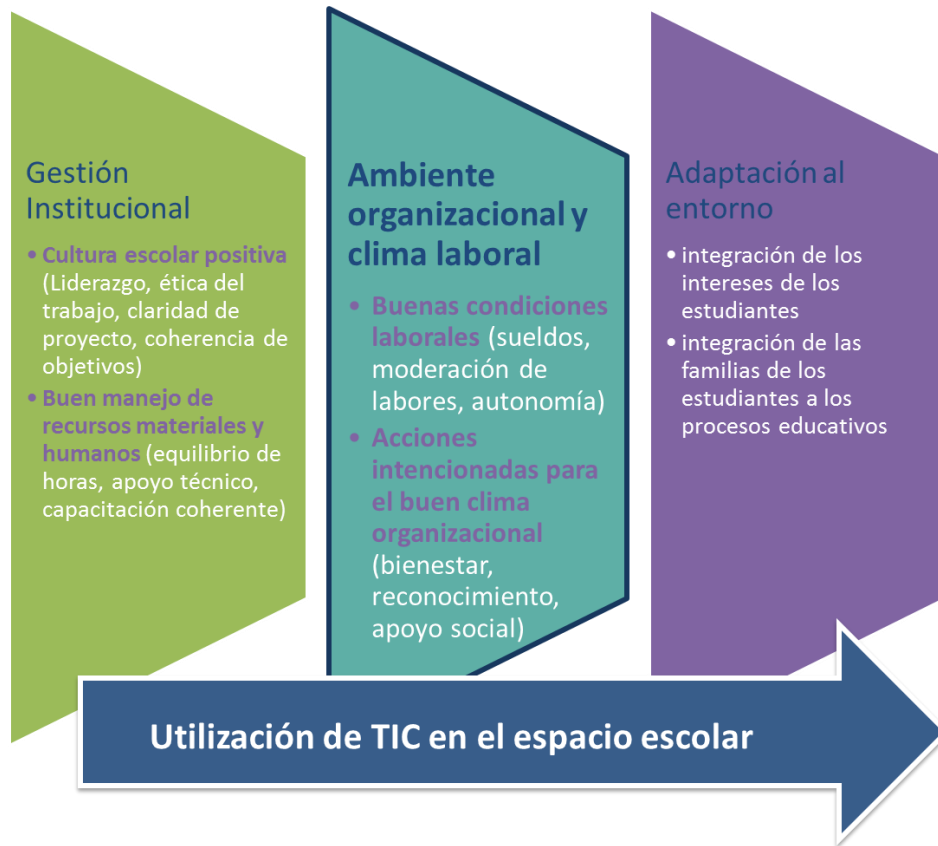
La integración de los intereses de los estudiantes parece también ser un factor clave para el manejo de la disciplina, que permitirá a la larga el logro de los objetivos de desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes. En este ámbito se observa que las estrategias planteadas desde la valoración y afecto hacia los estudiantes son las que tienen mayor éxito, por lo que este sería un primer factor facilitador de estas estrategias, desde el punto de vista de la adaptación y coherencia con el entorno.

Finalmente la integración de las familias de los estudiantes a los procesos educativos de la escuela es un segundo factor que facilita y permite la integración de las estrategias innovadoras en la escuela.

Se deben generar estrategias explícitas que integren este entorno comunitario a las acciones escolares, de manera que las familias reconozcan la importancia de su labor en el desarrollo local y le permitan situarse desde un lugar válido y respetado en el espacio social. En este sentido se debe valorar el saber práctico y el capital social que detenta la comunidad, siendo la inclusión de las opiniones y percepciones de los estudiantes la primera manifestación de esta evaluación positiva.

A continuación presentamos un esquema que resume los factores que inciden positivamente en la implementación de herramientas TIC en el espacio escolar según el presente estudio de caso.

**Cuadro 3: Factores que facilitan la introducción de TIC en la escuela**



## BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*.
- Aedo, C. (2000). *Educación en Chile: Evaluación y Recomendaciones de Política*. Santiago: Facultad de Economía y Negocios, Universidad Alberto Hurtado.
- Arancibia, V., & García, B. (2002). *Enlaces: Fortalezas, debilidades y proyecciones futuras*. Santiago: MIMEO.
- Arellano, J. (2001) La reforma educacional chilena en Revista de la CEPAL No.73 p. 83-94
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuelaLa conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 679-704.
- Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de antropología social*, 63-81.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Becerra, S. (2006) ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios Pedagógicos XXXII N°2: 47-71*.
- Bellei, C. (2000) *Educación media y juventud en los 90.Actualizando la vieja promesa*. En Revista Última Década, 12, 2000:45-88.
- Bellei, C. y Pérez, V. (2010) Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. Editorial Taurus.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonilla, j. (32010). *efrtrr*. gg: nn.
- Bonilla, M., & Cliche, G. E. (2001). *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*. Quito: FLACSO.
- Bourdieu, P. (1990). La Juventud no es más que una palabra, en *Sociología y cultura*. ed. Grijalbo, México, Pág. 163 – 173.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briones, G. (1990). *La investigación educativa en Chile. Generación y utilización del conocimiento. Material de discusión N°125*. FLACSO.
- Brunner, J. y. (2012). *Entre la desigualdad de la efectividad. Sintesis de Estudio Capital Humano en Chile*.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del Colegio de Profesores A.G en Chile*. Santiago: Tesis para optar al título de psicólogo. U. de Chile.
- Cabero, J. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Canales, M. (2006). *El grupo discusión y el grupo focal*. En (. M. Cerón, *Metodologías de Investigación Social* (págs. 165-187). Santiago: LOM.
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia. Chile en el contexto mundial*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- CIDE, Invertec IGT, & U. A. Hurtado. (2004). *Evaluación en profundidad programa red tecnológica educacional enlaces: Informe final*. Ministerio de Educación.
- Clark, L.S., Demont-Heinrich, C. y Webber, S. (2005). Parents, ICTs, and Children's Prospects for Success: Interviews along the Digital "Access Rainbow". En *Critical Studies in Media Communication*, 22(5), 409-426.
- Cornejo R.& Reyes, L. (S/F). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile*. Santiago de Chile.: Foro Latinoamericano de políticas educativas.

- Cornejo, R. &. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 5 , N° 5e.
- Cornejo, R. (2006). El experimento Educativo Chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 4, N°1.
- Cornejo, R. (2008). Salud Laboral Docente y Condiciones de Trabajo. *DOCENCIA N° 35* , 77 a 85.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 55-76.
- Díaz, T., & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 63-77.
- Duarte, C (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción, en *Última Década N°36*, CIDPA Valparaíso, 99 a 125.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península, S.A.
- ENLACES (2008). *Second information technology and education study-SITES 2006*. Santiago: Min.de Educación.
- ENLACES (2013) *Censo Nacional de informática educativa, principales resultados*. <http://centroestudios.mineduc.cl/>.
- ENLACES (2014) Informe de resultados SIMCE TIC 2° Medio 2013 Ministerio de Educación Centro de Educación y Tecnología.
- Gómez, E. (2000). La investigación educativa: del sectarismo a la diversidad teórica y metodológica. *Educar, Revista de Educación*, 20-26.
- Gros, B., & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Heckman, J. (2010) *La Economía y Psicología del Desarrollo Humano en Contextos de Inequidad*. Serie de la Agenda Pública, N°35, Centro de Políticas Públicas UC.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC, ORELAC/UNESCO*, , N°2, Los sentidos de la educación.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 43-53.
- Martínez, V. M. (2006). *El Enfoque Comunitario: El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Santiago: Universidad de Chile.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (págs. 299-320). LOM.
- Meo, A., & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- MINEDUC (2016) Docentes en Chile: conocimiento y uso de las TIC 2014. Serie evidencias N° 32, año 2016.
- Muñoz, P & Muñoz, I. (2004) Intervención en la familia: el estudio de casos. *En Modelos de intervención cualitativa*. 221-252.
- Navarro, P., & Díaz, C. (s.f.). El análisis de contenido. En *Metodología y técnicas cualitativas de investigación*.



- OCDE. (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas, Version español, París.
- OCDE. (2014). *informe Education at a Glance*.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social. . *Revista Educación y Sociedad* n°6. Ed. Icaria., 180.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning: París*. OECD-CERI.
- Pozner, P. (1995). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Presky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon* N°9, 1-6.
- Ramírez, M. (2012). *Innovación en gestión escolar. Aprendizajes para las políticas públicas*. Tesis para optar al grado de Magister. U. de Chile.
- Salazar, J. G. (2009). *Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral*. La habana: ACIMED.
- Salinas, A., & Sánchez, J. (2007). Digital inclusion in Chile: Internet in rural schools. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007*, 161-170.
- Samper, L. (1986). "Nuevos" y "viejos" paradigmas en la sociología de la educación. Análisis del proceso británico. *Revista de Sociología*, 107-130.
- Sánchez, J. (2001). *Aprendizaje Visible, Tecnología Invisible*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Sánchez, J. (2002). Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. RIBIE*. Vigo.
- Schultz, W. (2004). *Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*.
- Serrano, M. M. (2012). Diseño de Muestras Estructurales . *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* (págs. 841-856). Segovia, España: Universidad de Valladolid.
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O., & Rivera, C. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile*. Concepción: Tesis para optar al grado de Enfermera. U. del Biobio.
- Silva, J, Gros, B., Garrido, J., & Rodriguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. 1-16.
- SITES. (2006). *Second Information and Technology in Education Study*. International Agency for Evaluation and Assessment in Education IEA.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata
- Suarez, H. (2009). *El modelo del catolicismo socioreligioso. Análisis de una entrevista a partir del método estructural*. CLACSO.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. y Gross, E. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. *Children and Computer Technology* 10(2), 123-144
- Sunkel, G. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: Una exploración de indicadores. Serie Políticas Sociales N° 126, Santiago de Chile: CEPAL.
- Tapscot, D. (1998). *Growing up Digital: The Risen if the Net Generation*. Mc Graw- Hill.
- Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°24, 37-62.
- UNESCO. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa, Argentina*. . Argentina.
- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se Puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago.
- Valero, J. (2003). *Sociología, métodos conocimiento. Saberes, 1*.
- Villareal, G. (2005). La Resolución de Problemas en Matemáticas y el uso de las TIC: Resultados de un estudio en Colegios de Chile. Centro Comenius, Universidad de Santiago de Chile Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 19.
- Weinstein, J. (2009) Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Estudios Sociales - ceppe.cl