



Universidad  
de Alcalá

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

Tesis Doctoral

Discursos, poder y saber  
en la formación permanente:  
La perspectiva del profesorado sobre la  
integración curricular de las TIC

Directora:  
Laura Rayón Rumayor

Doctorando:  
Javier Rodríguez Torres

A los que durante el proceso me dejaron....  
y que, sin embargo, siguen siendo referente personal.  
Espero, de igual forma, transmitir nuestro legado:  
sencillez, coherencia, lealtad, esfuerzo y dedicación

## AGRADECIMIENTOS

*“Mi vida está hecha de todas las vidas” (Pablo Neruda).*

La consecución de esta Tesis ha conllevado mucho trabajo y no poco esfuerzo personal, difícilmente la hubiésemos culminado de no ser por la incondicionalidad de otras vidas que nos han prestado su ayuda, apoyo y en las más de las veces su afecto y cariño. Sin duda, en los malos momentos, en lo personal y profesional, han colaborado a otorgar significado a este reto profesional. Una vez, llegado el momento de “cerrar”, queremos hacerles partícipes de nuestros logros y manifestar sinceramente nuestro agradecimiento más sincero.

En primer lugar, quiero agradecer a Laura Rayón Rumayor, mi Directora, su confianza y dedicación personal y profesional. Sus *¿por qué, Javi?* y *¡explícalo!*, además de un reto constante, han hecho que juntos llegásemos al mismo puerto, quizás pequeño, pero de esos preciosos que hay por tu “tierruca”.

De forma muy especial quiero agradecer a todos los directores, profesores y coordinadores de TIC, por su acogida, dedicación y paciencia. Nombrarlos a todos, podría suponer olvidarme de alguno y no sería justo. Sí que quiero detenerme en los dos centros educativos donde desarrollamos nuestro trabajo de campo: IES Carlos III de Toledo y Colegio Concertado “Virgen del Carmen” de Toledo. Reitero mi agradecimiento a mis *informantes clave*, en la mayoría de los casos, coordinadores de TIC.

También quiero agradecer la confianza y las facilidades prestadas a las Instituciones y personas que las representaban:

- CEP de Toledo: Jesús y Enrique
- Delegado Provincial de Educación y Ciencia de Toledo: Ángel Felpeto
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha: José Félix López, Pilar Olano, Fernando Arreaza.
- FERE – CECA: Carmen – Rosa Glez – Vigil (representante)

No sería justo si no agradeciese a mis amigos el tiempo “robado”, menos mal que siempre os encontré. Mil gracias a Mila, Antonio, Chesco, Luismi, Nacho, Natalia, Pilar, Socorro, Polo, Juana,... ¡tengo suerte!

Gracias, muy especiales, Alberto, por dedicarme tu tiempo, tu paciencia y comprenderme.

No puedo olvidarme de mis alumnos, sin duda, estar con vosotros y ser el motor de mi actividad profesional ha generado, en gran manera, ser como soy. Reconozco públicamente, todas las lecciones que me impartís de forma gratuita y sin condiciones. Os reconozco uno por uno y gracias.

Tampoco me olvido de mi madre, mis hermanos y sobrinos porque desde el cariño, el amor y el sacrificio, siempre estabais de forma incondicional a mi lado y suponéis mi remanso de paz y tranquilidad.

Por último, agradezco a Antonio Mateos y a mis compañeros y compañeras del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla – La Mancha, su apuesta por mi y sus constantes muestras de apoyo y ánimo.

## **Abstract**

Nuestro trabajo quiere exponer el proceso de indagación sobre *los discursos de poder- saber* que circulan en los espacios de formación permanente y que condicionan como los profesores afrontan su formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se decidió realizar esta investigación desde la perspectiva cualitativa porque queríamos conocer de cerca esos discursos, concretamente, las relaciones entre la práctica y la teoría como formas de saber que distribuyen desigualmente el poder entre los distintos agentes y espacios implicados en la integración y utilización de las TIC. Y queríamos comprender al mismo tiempo cuáles eran las motivaciones que les impulsaban a esta formación, como dimensión inductora de la práctica educativa. También nuestra propia práctica nos ayudaba reconocernos en nuestros y nuestras compañeras docentes, trabajar en centros de nuestra localidad, nos permitía tener algunos conocimientos previos, que *a priori* pensamos nos ayudarían a identificar situaciones y contextos también vivenciados por nosotros. La realidad, después del proceso, resultó ser muy diferente a cómo la pensamos inicialmente, los elementos personales y subjetivos no fueron tenidos en cuenta.

Nuestra investigación coincide en el tiempo con la difusión de los grandes discursos institucionales sobre la presencia social de las TIC y sus potencialidades de cambio y mejoras en todos los contextos sociales. En nuestro campo, la educación, y más concretamente, la escuela, estos discursos se concretan con la puesta en marcha de distintas actuaciones para la integración de las TIC en los sistemas educativos a fin de dar respuestas y conseguir adecuarlos a las necesidades y características sociales.

Estos cambios, concretamente, los procesos de formación e integración de las TIC en la escuela, despertaron en nosotros la necesidad de indagación. Desde aquí nos pusimos como metas reconstruir y analizar la formación permanente del profesorado como un espacio de saber y poder, que da lugar a una particular integración curricular de las TIC.

El contexto seleccionado nos sitúa en el CEP de Toledo y, por tanto, en los planes institucionales y sus concreciones consiguientes que la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha ha diseñado y arbitrado para el perfeccionamiento del profesorado.

## **Abstract**

The objective of our work is to show the process of investigation into the *discourses* of know-how that are common in permanent training activities and that determine the way teachers approach their training in Information and Communication Technology (ICT). We decided to carry out this research from a qualitative perspective since we wanted to become familiar with these discourses, and, in particular, the relationships between practice and theory as forms of knowledge that divide power unequally between the different agents and spaces involved in the integration and use of ICT. At the same time, we wanted to understand the motivations behind training, as a driving force in educational practice. Our own practice helped us to recognise ourselves in our colleagues; our work in local schools enabled us to have some prior knowledge, which, a priori, we thought would help us to identify situations and contexts that we had also experienced. After the process, we realised that the reality was very different from how we had originally expected it to be because we had not taken into account personal and subjective elements.

Our research has run parallel to the dissemination of major institutional discourses regarding the social presence of ICT and its potential for changing and improving all social contexts. In our field, education, and more specifically, the classroom, these discourses have led to different initiatives for integrating ICT into educational systems in order to provide responses/solutions and to try to adapt them to social needs and characteristics.

It was those changes - in particular, the processes of training and implementing ICT in schools - which in our case awakened the need to investigate. Our goals were to reconstruct and to analyse permanent teacher development as a know-how spatial context, giving rise to the specific integration of ICT.

The chosen context is the Teachers' Centre (*Centro de Profesores, CEP*) in Toledo and therefore the institutional plans and the concomitant materialisations that the Ministry of Education, Culture and Sports in Castille-La Mancha has designed and provided for teacher development.

Once we had established the research objective, we divided it into three parts and nine chapters.



**Agradecimientos**

**Abstract**

**Índice**

**Índice de cuadros**

**Introducción**

1

**PRIMERA PARTE: Marco teórico**

**Capítulo I: Objeto de estudio**

7

1. Planteamientos previos y justificación de la investigación

8

2. Nuestro objeto de estudio

12

3. Objetivos de la investigación

15

4. Hipótesis de trabajo o presupuestos de partida que dibujan la investigación

16

**Capítulo II: Poder, saber, discurso**

17

1. Foucault, filósofo del poder y enigma

19

2. Poder y saber

23

3. El papel del discurso

28

**Capítulo III: Racionalidades y formación del profesorado:  
una manera contrapuesta de mirar para comprender**

31

1. Racionalidades y formación del profesorado

32

2. Rumor y realidad. ¿Beneficio de la formación?

44

3. Necesidad de nuevos planteamientos

46

**Capítulo IV: Sociedad de la información y del conocimiento:  
qué escuela, para qué educación**

49

1. La sociedad del conocimiento y la educación

50

2. "Gafas socioculturales" en la formación y acción docente

59

3. La sociedad del conocimiento: nuevos mecanismos de participación y exclusión social

64

**Capítulo V: Proyectos institucionales para la integración en**

68

<b>el sistema educativo de las TIC</b>	
1. Programas y proyectos MEC (Los inicios y desarrollo hasta las transferencias)	70
2. La asunción de competencias	76
3. Programas y Proyectos de la Consejería de educación y cultura de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha	79
3. 1. Proyectos y Programas relacionados con la Gestión e Información Educativa.	81
3. 1. 1. PROYECTO HERMES	82
3. 1. 2. PROYECTO DELPHOS	82
4. Proyectos y Programas relacionados con la integración curricular de las TIC	86
4. 1. Modelo de integración de las TIC en la educación para Castilla – La Mancha. Programa Althia	86
4. 2. Situación de los Recursos	89
5. Plan de dotación	89
5. 1. Dotaciones en los Centros educativos	91
5. 1. 1. El rincón del ordenador	91
5. 1. 2. El aula de medios de información y comunicación.	92
5. 2. Software y hardware complementario.	94
5. 3. Organización en los Centros del Aula Althia	95
6. La dimensión socio – política: las TICs en la Legislación	98
7. Proyectos institucionales e innovación educativa	106
8. Los planes de formación permanente del profesorado: implicaciones en su desarrollo personal	114
<b>Capítulo VI: Innovación y TIC</b>	123
1. A vueltas con la innovación educativa	125
2. Modelos en la promoción de la innovación	129
2. 1. Modelo tecnológico	129
2. 2. Modelo práctico o situacional	131
3. Las TIC como innovación	134

## **SEGUNDA PARTE: Trabajo de Campo y diseño de la investigación**

<b>Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CEP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación</b>	139
1. Centros educativos	141
1. 1. Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria	141
1. 2. Institutos de Educación Secundaria	143
1. 3 Centros Concertados	144
1. 4. Otros Centros Públicos	145
2. Características del profesorado adscrito al CEP de Toledo	145
3. Instituto de educación secundaria “Carlos III” (Caso 1)	150
3. 1. Situación y entorno del centro	150
3. 2. Enseñanzas impartidas	151
3. 3. Programas institucionales	151
3. 4. Principios del Proyecto Educativo	151
3. 5. Señas de identidad	152
4. Colegio “Virgen del Carmen” (Caso 2)	156
4. 1. Enseñanzas impartidas y señas de identidad	156
4. 2. Foro Vedruna	157
4.3. Cómo se organizan con relación a la atención a la diversidad y compensación educativa (datos del curso 2007/08)	158
4.4. Tipo de actuaciones	160
<b>Capítulo VIII: Diseño de la investigación</b>	163
1. El enfoque de la investigación	166
2. Procedimientos metodológicos de la investigación	174
2.1. La investigación participante y la práctica educativa: los valores educativos y sociales	175
2.2. El carácter ético de la investigación participante	179
2. 3. El estudio de casos	181

2. 4. Características básicas y generales del estudio de casos: aportaciones a la investigación	182
2. 5. El estudio de dos casos: su justificación en esta investigación	185
2. 6. El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada	191
3. Técnicas de recogida de datos	195
3. 1. La entrevista	195
3. 1. 1. Nuestras entrevistas y su proceso	196
3. 1. 2. Selección de los entrevistados	197
3. 1. 3. Registro y análisis de las entrevistas	198
3. 1. 4. Reducción, conclusiones y verificación de datos	200
3. 2. La encuesta (papel, correo electrónico, teléfono)	201
3. 2. 1. Nuestras encuestas y su proceso	202
3. 2. 2. Selección de los encuestados	202
3. 3. Análisis de materiales documentales	203
3. 4. Cuadernos de Observación	207
4. Fases de la investigación	209
4. 1. Pretareas y muestreo	210
4. 2. Trabajo de campo	213
4. 2. 1. Exploratoria. Entrada al campo de estudio	213
4.2. 2. Profundización. Inmersión al campo de estudio	214

### **TERCERA PARTE: Presentación e interpretación de los datos. Las categorías**

<b>Capítulo IX: Categorías de investigación</b>	216
Conocimiento experto versus conocimiento práctico	217
Querer y no saber	238
La encrucijada docente	259
Las tecnologías tienen género masculino	276
<i>“Transformar las dificultades en posibilidades”</i>	293

<b>Conclusiones</b>	327
<b>Bibliografía</b>	336
<b>Anexos</b>	364
I. Cartas de Delegado de Educación y Ciencia de Toledo, para el acceso al campo de estudio.	
II. Proyecto de Formación del IES “Carlos III” de Toledo	
III. Proyecto de Formación del Colegio “Virgen del Carmen” de Toledo	
IV. Memoria del CEP de Toledo. Curso 2005 - 2006	
V. Grandes cuestiones que han orientado las entrevistas a los coordinadores de TIC en los centros educativos.	
VI. Documento: Guía de Observación	
VII. Programa del Curso de Formación de FERE – CECA. “Taller de incorporación de las Tic en el aula”	
VIII. Cuestionario de la actividad de formación en FERE - CECA	
IX. Proyecto de Formación en Centro.	

## Índice de cuadros

- Cuadro nº 1. Trayectoria vital de M. Foucault
- Cuadro nº 2. Concepciones de la práctica educativa
- Cuadro nº 3. Fenómenos entrelazados
- Cuadro nº 4. Dimensiones que caracterizan la sociedad actual y los retos que suponen para la escuela
- Cuadro nº 5. Cuadro basado en la idea de Edgar Morin en *“La mente bien ordenada”* (2000)
- Cuadro nº 6. Cronograma
- Cuadro nº 7. Organigrama facilitado por la Consejería de Educación y Cultura de C – L M
- Cuadro nº 8. Las Competencias
- Cuadro nº 9. Finalidades del Tratamiento de la información y competencia digital
- Cuadro nº 10. Razones del cambio educativo
- Cuadro nº 11. Factores de la innovación
- Cuadro nº 12. Reformas educativas y políticas neoliberales
- Cuadro nº 13. Institucionalización de cambios
- Cuadro nº 14. Transformación en la escuela
- Cuadro nº 15. Transformación en la investigación educativa
- Cuadro nº 16. Geografía del CeP de Toledo
- Cuadro nº 17 Relaciones Foro Viedra
- Cuadro nº 18 Proceso de investigación
- Cuadro nº 19. Análisis y registro de la información generada
- Cuadro nº 20. Diagrama de relación: objetivos, descriptores y categorías
- Cuadro nº 21. Registro y análisis de entrevistas
- Cuadro nº 22. Tabla adaptación de Vallés (1997: 129)
- Cuadro nº 23. Evolución legislativa en nuestro Sistema Educativo
- Cuadro nº 24. Fases de la investigación
- Cuadro nº 25. Líneas de trabajo actuales en Tecnología educativa
- Cuadro nº 26. Necesidad de inversión del proceso
- Cuadro nº 27. *Encuesta de Población Activa (EPA)*. INE.

## Introducción

La Introducción, con frecuencia, suele ser la última parte que se realiza en un trabajo de investigación, al menos este es el caso, por lo que en ella puede reflejarse una mezcla paradójica entre tristeza y alegría. Introducir un trabajo de varios años genera una gran satisfacción por haber llegado a la meta, sin embargo, también resulta triste porque significa cerrar una etapa de estudio, dedicación y trabajo. Sin querer, evocamos recuerdos que son de difícil descripción, las *clases de Doctorado, las primeras reuniones con la Directora, los primeros contactos con docentes, la primera entrevista, el Cuaderno de Observación ...* Encuentros y desencuentros, amigos y amigas que nos llevarán, con seguridad, por nuevas formas de relación y procesos de trabajo.

Si algo hemos aprendido con este trabajo es que la investigación, desde nuestro punto de vista, tiene su mayor riqueza no en el producto final, sino en el proceso que nos ha permitido adentrarnos en el tema objeto de estudio y otros colaterales, apasionarnos por él, trabajarlo, y finalmente darle forma. De nuevo, aparece otra paradoja, nuestro trabajo es final de un proceso, pero el principio de otro u otros; de él se desprenden otros interrogantes, cuestiones, reflexiones que exigirán (nos exigirán) nuevos procesos de investigación.

Nuestro trabajo quiere exponer el proceso de indagación sobre *los discursos de poder- saber* que circulan en los espacios de formación permanente y que condicionan como los profesores afrontan su formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). Se decidió realizar esta investigación desde la perspectiva cualitativa porque queríamos conocer de cerca esos discursos, concretamente, las relaciones entre la práctica y la teoría como formas de saber que distribuyen desigualmente el poder entre los distintos agentes y espacios implicados en la integración y utilización de las TIC. Y queríamos comprender al mismo tiempo cuáles eran las motivaciones que les impulsaban a esta formación, como dimensión inductora de la práctica educativa. También nuestra propia práctica nos ayudaba reconocernos en nuestros y nuestras compañeras docentes, trabajar en centros de nuestra localidad, nos permitía tener

## Introducción

algunos conocimientos previos, que *a priori* pensamos nos ayudarían a identificar situaciones y contextos también vivenciados por nosotros. La realidad, después del proceso, resultó ser muy diferente a cómo la pensamos inicialmente, los elementos personales y subjetivos no fueron tenidos en cuenta.

Nuestra investigación coincide en el tiempo con la difusión de los grandes discursos institucionales sobre la presencia social de las TIC y sus potencialidades de cambio y mejoras en todos los contextos sociales. En nuestro campo, la educación, y más concretamente, la escuela, estos discursos se concretan con la puesta en marcha de distintas actuaciones para la integración de las TIC en los sistemas educativos a fin de dar respuestas y conseguir adecuarlos a las necesidades y características sociales.

La administración de Castilla – La Mancha también se hace eco de este proceso. La puesta en marcha de distintos planes, sobre los que nos detendremos posteriormente, en el capítulo V, implica un cambio en las políticas educativas de formación del profesorado para la incorporación de estas tecnologías.

Estos cambios, concretamente, los procesos de formación e integración de las TIC en la escuela, despertaron en nosotros la necesidad de indagación. Desde aquí nos pusimos como metas reconstruir y analizar la formación permanente del profesorado como un espacio de saber y poder, que da lugar a una particular integración curricular de las TIC.

El contexto seleccionado nos sitúa en el CEP de Toledo y, por tanto, en los planes institucionales y sus concreciones consiguientes que la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha ha diseñado y arbitrado para el perfeccionamiento del profesorado.

Una vez definimos el objeto de nuestra investigación lo organizamos en tres partes y nueve capítulos



### **Primera parte:**

Consta de seis capítulos. En el Capítulo I se incluye el origen y justificación de nuestra investigación, definición del objeto de estudio y los objetivos e hipótesis de trabajo que la dibujan. Con ello intentamos ubicar al lector de manera general en la investigación. La revisión de la literatura nos permitió obtener los referentes básicos que sustentan la investigación y se concentró en el resto de los capítulos.

En el Capítulo II y desde el comienzo de nuestra investigación, nos surgieron dos cuestiones que han estado presentes en nuestro hacer de forma transversal: ¿cómo entendemos el poder? ¿Qué poderes confluyen en la escuela? ¿Qué poder tiene el profesorado? Y que para nosotros es más importante ¿Qué poder tiene para promover procesos de cambio, capacidad de innovación y mejora o por el contrario puede ser un factor resistente y de ahí su poder? Michel Foucault identifica poder con la producción de conocimientos, significados y valores, negando la visión reduccionista de poder – represión. Según este autor, de aquí nuestro interés por él, toda perspectiva emancipadora está en última instancia al servicio de un refinamiento de las técnicas de ejercicio de poder, ya que tanto el individuo como el conocimiento que de él se puede obtener son una producción del propio poder<sup>1</sup>. El poder es también – dice Foucault – una realidad fluida y que por tanto conecta transversalmente a los distintos agentes que intervienen, en nuestro caso, en la formación del profesorado<sup>2</sup>. De otra forma, concurrirán una pluralidad de poderes: del estado, del currículo, de la comunicación, de las TIC, del profesorado,...

En el Capítulo III, queremos exponer las directrices discursivas en el campo del Currículum, se denominan perspectivas técnica, práctica y crítica a partir de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1984). Cada una de estas perspectivas sirve para adentrarnos en los diferentes tipos de pensamiento y

---

<sup>1</sup> “el poder se produce a través de una transformación técnica de los individuos (...) el poder produce lo real” Foucault, M (2001. p. 11)

<sup>2</sup> ... en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quien lo tiene pero si sabemos quien no lo tiene” Foucault, M (2001. p. 31)

## Introducción

permitirnos ubicar y analizar las diferentes temáticas conceptuales que conforman la primera y segunda parte de este trabajo.

En el Capítulo IV abordamos los elementos socioculturales que sustentan el mundo cotidiano de la escuela y de la formación permanente del profesorado. Sociedad, cultura y escuela. Destacamos que la formación docente no es un simple emplazamiento de enseñanza, por lo que planteamos una nueva perspectiva dotar de “gafas socioculturales” para el abordaje de esa formación y acción docente. Analizar y reflexionar sobre la importancia de reconceptualizar una perspectiva pedagógica.

A partir de las reflexiones realizadas, en el Capítulo V afrontamos la concreción de los Proyectos institucionales para la integración en el sistema educativos de las TIC y sus repercusiones y consecuencias en la formación docente. Proyectos diseñados por los organismos e instituciones de ámbito nacional y regional, como son el Ministerio de Educación y Ciencia español y desde la administración educativa autonómica de Castilla – La Mancha.

Terminamos esta primera parte con el Capítulo VI, donde analizar y reflexionar en torno al papel de las TIC en la educación, y más concretamente, en la formación del profesorado, no exige abordar el papel de estos recursos desde una perspectiva de innovación y mejora. Ello es así porque los discursos dominantes en relación a la integración de las TIC en la educación, asocian sin más, tecnologías con innovación. Cuando esta cuestión es mucho más compleja, dada las implicaciones que dichos discursos tienen en las prácticas educativas.

En la **segunda parte** de este trabajo se recoge el contexto, el diseño y desarrollo de la investigación. Para ello, organizamos la investigación en torno estudios de casos. Este tipo de diseño está conformado por varias unidades de análisis que van emergiendo como escenarios que permiten conocer y analizar cómo y en qué afecta la utilización de las TIC a su desarrollo profesional cuando éstos realizan sus actividades de formación permanente y cuando las utilizan para desarrollar las actividades escolares en sus centros. Se recogen las acciones más significativas desarrolladas durante nuestro trabajo de campo a través de la

## Introducción

observación participante, entrevistas, grupos de discusión, análisis documental y distintos cuestionarios, para acercarnos a nuestro objeto de estudio y el carácter singular de los profesores implicados, que por otro medio no podrían obtenerse.

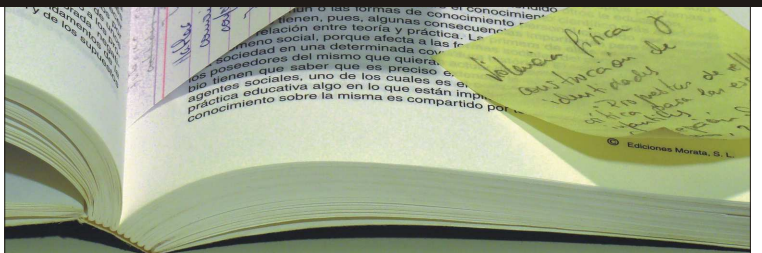
La **tercera parte** pretende la presentación e interpretación de los datos a partir de la relevancia del material recogido, que nos ha permitido organizarla en torno a cinco categorías de investigación:

- Conocimiento experto versus conocimiento práctico
- Querer y no saber
- La encrucijada docente
- Las tecnologías tienen género masculino
- *“Trasformar las dificultades en posibilidades”*

Terminamos con las **conclusiones** en las que recogemos aquellas ideas básicas y fundamentales, que permiten dar respuesta a los objetivos planteados.

Primera parte

# Marco teórico



### **Capítulo I: Objeto de estudio**

- Planteamientos previos y justificación de la investigación
- Nuestro objeto de estudio
- Objetivos de la investigación
- Hipótesis de trabajo o presupuestos de partida que dibujan la investigación

## 1. Planteamientos previos y justificación de la investigación

Inmersos en la sociedad de la información, y atentos a los cambios socioculturales y económicos fruto del desarrollo tecnológico, se constata en informes internacionales y la literatura científica la respuesta que la escuela, y más concretamente, los docentes tienen que arbitrar para fortalecer la educación básica en sus tramos obligatorios. La premisa de partida es sencilla, si los alumnos están en una sociedad donde el desarrollo tecnológico y sus aplicaciones es una realidad que cada día está más presente en sus vidas, tendremos que dotar a los alumnos / as de conocimientos y capacidades que les permitan situarse ante esa realidad con una mínima autonomía y capacidad crítica

El uso de recursos en la enseñanza no es una cuestión novedosa, por un lado, porque resulta difícil imaginar el desarrollo de cualquier actividad educativa sin apoyarse en algún material curricular y medio pedagógico. Podríamos decir que sin materiales no sería posible llevar a la práctica un programa o Proyecto Educativo<sup>3</sup>. Por otro, la integración y utilización didáctica de medios tecnológicos siempre ha obedecido a razones de índole pedagógica y social (Cabero, 1999), lo que ha contribuido al desarrollo de importantes aportaciones al conocimiento teórico y a las prácticas educativas.

En la actualidad la integración y utilización de las Tecnología de la Información y Comunicación en el currículo de la educación obligatoria obedece a importante razones:

---

<sup>3</sup> El Proyecto Educativo es el documento programático que define la identidad del centro, recoge los valores y establece los objetivos y prioridades del centro docente y de la comunidad educativa de acuerdo con el contexto socioeconómico y con los principios y objetivos recogidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la normativa propia de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha. Su finalidad última, por tanto, es mejorar la calidad de la enseñanza en condiciones de igualdad y su ámbito de desarrollo, todas las acciones que en el centro docente se levantan a cabo. El Proyecto Educativo se concreta cada año en la Programación General Anual, según Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.

## Capítulo I: Objeto de Estudio

1. Si convenimos que el desarrollo tecnológico y los cambios socioculturales consiguientes son realidades actuales, entonces es necesario que la escuela se replantee las nuevas formas de acceder a la información –ya no es la única depositaria del saber - , y diseñe nuevas formas de organizar el conocimiento.
2. En décadas anteriores el alumnado memorizaba y almacenaba gran cantidad de información siendo la actividad principal de los estudiantes meros procesos memorísticos. La palabra del profesor y el texto escrito eran los soportes exclusivos de comunicación educacional. En la sociedad actual, caracterizada por la rápida obsolescencia de los conocimientos, se debe enfatizar la importancia de la actividad de los estudiantes y su interacción con el contexto obteniendo y procesando la información para construir conocimientos significativos y aplicables a la resolución de problemas.
3. La escuela no puede actuar más como si las competencias<sup>4</sup> que forma y los aprendizajes a que da lugar se limiten a las expectativas formuladas en el S. XIX. Los cambios tecnológicos y la mundialización que se basan en el conocimiento deben llevar a replantear las competencias y destrezas que la escuela y la sociedad, en general, deben enseñar y aprender.
4. Asumiendo los planteamientos de M. Área, (2001 a, 2001 b) una persona analfabeta tecnológicamente quedará al margen de la red comunicativa que ofrecen las tecnologías. Este analfabetismo tecnológico provocará, con gran seguridad, mayores dificultades en el acceso y promoción en el mercado laboral, indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación e incapacidad para la utilización de los recursos de comunicación digitales. Es decir, estos analfabetos tecnológicos tendrán altas probabilidades de quedar marginados en la sociedad.

---

<sup>4</sup> Las competencias básicas, desde el proceso de enseñanza, son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social. Estas competencias las alcanza el alumnado a través del currículum formal, de las actividades no formales y de las distintas situaciones a las que se enfrenta en el día a día, tanto en la escuela, como en la casa o en la vida social, recogido de los Decretos 67/68 y 69 de 2008, de 29 de mayo, por los que se establece y ordena el currículo de segundo ciclo de la Educación Infantil, de Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.

Estas razones ponen de relieve que la integración de las TIC en la escuela se plantea como respuesta a demandas nuevas en el plano pedagógico y social, fruto de los cambios - bien documentados desde la sociología (Castell, 2000; Echevarría, 2001) - cuyas aportaciones y derivaciones para la educación están siendo sistematizadas y traducidas desde el campo del currículo hace ya tiempo (Bautista, 1989, Área, 2001a; 2001b; Monereo, 2005;). Desde estos planteamientos se asume la necesidad del tratamiento y uso de las TIC en el currículo con un sentido de globalidad, en la que las aportaciones de estos recursos se incardinan en procesos de aprendizajes transversales (Sancho, 1996, 1998; De Pablos, 2000)

Parece hoy innegable que la integración de las TIC en la educación obligatoria tiene que trascender los planteamientos instructivos que caracterizan la utilización didáctica de estos recursos, y orientar los esfuerzos en las realizaciones prácticas hacia planteamientos más comprensivos en torno a las relaciones posibles entre los procesos de cambio social y sus particulares concreciones en el currículo (Área, 2001; Rayón, 1998; 2000). Apple, nos lo expresa del siguiente modo:

*"La nueva tecnología está ahí. No desaparecerá. Nuestra tarea como educadores es asegurar que cuando entre en el aula, lo haga por buenas razones políticas, económicas y educativas, no porque los grupos poderosos quieran redefinir nuestros principales objetivos educativos a su imagen y semejanza. Debemos tener las ideas claras acerca de si el futuro que promete a nuestros estudiantes es real o ficticio. Necesitamos estar seguros de que sea un futuro que puedan compartir todos nuestros estudiantes, y no tan sólo unos pocos elegidos. Después de todo, la nueva tecnología es cara y ocupará una buena parte de nuestro tiempo y del de los maestros, los administradores y los estudiantes. Es muy importante preguntarnos si el tren al que se nos ha pedido que nos subamos marcha en la dirección correcta. Demasiado largo es el camino para volver andando". (Apple, 1989:168).*

La necesidad de caminar seguros, clarificar metas y contribuciones de las TIC en la educación parece hoy, más que nunca, imprescindible para responder a la necesidad de que nuestros estudiantes alcancen su máximo desarrollo personal y, de este modo, participar en el ámbito cultural, social y laboral con garantías de



éxito. Paralelamente a la integración paulatina de estos recursos en la escuela y la consiguiente concreción de usos didácticos de las TIC, las realizaciones en el ámbito de la formación permanente del profesorado vienen, hace ya tiempo, arbitrándose como respuesta a la necesaria actualización profesional y perfeccionamiento didáctico de los docentes.

La oferta formativa se ha ido diversificando en modalidades y contenidos a través de los planes institucionales que la Administración Educativa Central y las correspondientes Administraciones Educativas Autonómicas han ido poniendo en marcha y fortaleciendo desde hace más de dos décadas. No obstante, aunque el esfuerzo invertido en recursos materiales y humanos ha sido grande, las expectativas generadas en torno al perfeccionamiento docente no han tenido una concreción en los centros educativos como se esperaba. Las TIC siguen sin tener una presencia relevante y acorde con los nuevos requerimientos de la sociedad de la información. Desde diversas instancias de formación permanente se detectan necesidades relacionadas con la existencia de una estructura de perfeccionamiento rígida y en cascada, una rentabilidad de la formación basada en la certificación de créditos, el “*cursillismo*” como modalidad dominante en la actualización didáctica del profesorado, y contenidos de la formación eminentemente técnicos en la mayoría de las ofertas.

El reto de actualización y adaptación de la formación permanente del profesorado en materia de TIC, dadas las transformaciones derivadas del desarrollo tecnológico y su impacto en la educación obligatoria, se puede concretar en:

1. Mayor poder de socialización de los recursos tecnológicos
2. Nuevas modalidades de formación aglutinadas en la educación a distancia
3. Mayor significación de la educación a lo largo de toda la vida, y el papel a desempeñar por las TIC en todo ello.
4. Importancia creciente del profesorado en la integración y utilización didáctica de las TIC, a quien se le pide mayor protagonismo y autonomía.

No obstante, el camino recorrido no ha sido en vano, fruto de esta experiencia el profesorado, tras la fascinación y sensación de modernidad que el envió de ordenadores generó y sigue generando en la escuela, es hoy consciente que la integración curricular de las TIC requiere algo más que dotación en infraestructura y una formación de usuario. Las TIC suelen venir acompañadas de un discurso grandilocuente, donde las bondades y beneficios de estos recursos se plantean como cuestiones cerradas, dadas de antemano, de modo que cada nuevo recurso tecnológico que se va presentando a los profesores se hace otorgándole unas expectativas al propio medio desmedidas (Rayón, 2000, 2008<sup>5</sup>; Accino, 1999). Pero un sector del profesorado con dilata experiencia en su actualización tecnológica- didáctica, y en las realizaciones prácticas en los centros, busca ahora alternativas educativas en relación con el papel a desempeñar por estos recursos en los centros escolares. .

Estos profesionales que se han ido especializando en el uso de las TIC, demandan orientaciones más precisas, derivadas de análisis más globales y comprensivos sobre la utilización didáctica de estos recursos. Y en la confluencia entre el contenido de la formación permanente, y la riqueza experiencial de una parte del profesorado en su actualización profesional e intervención práctica en los centros escolares, encontramos un campo de estudio orientado a descubrir cómo el profesorado asume y se enfrenta a su actualización profesional, qué fines hace suyos en relación con la integración y uso de las TIC, qué motivaciones e intereses le impulsan a la intervención, y qué papel otorgan a su actualización profesional en todo ello.

## **2. Nuestro objeto de estudio**

Al campo de la Tecnología Educativa se le plantea, según lo expuesto anteriormente, una situación compleja en la conjunción formada por actualización profesional del profesorado en TIC y la integración curricular de estos recursos, para lo que no caben simplificaciones, ni huidas hacia delante individualistas y en

---

<sup>5</sup> RAYÓN RUMAYOR, L. (2008) *Pesquisa e prática educacional: as tecnologias da informação e a comunicação e os perfis de inovação nos centros escolares*. Laboratório Editorial da FCL. Araraquara

solitario. Sabemos que el profesorado es agente clave del cambio educativo<sup>6</sup>, y la formación permanente una herramienta y plataforma fundamental desde donde potenciar la utilización didáctica de las TIC acordes con los requerimientos y retos de la sociedad de la información.

En este sentido, es importante poner de relieve que los fines y contenidos de la formación permanente constituyen un proyecto colectivo institucional, vehículo de una forma de racionalizar la integración didáctica de estos recursos, que define esquemas compartidos sobre la significación pedagógica y social que las tecnologías tienen en la educación obligatoria, esquemas de concreción práctica y, por tanto, de restricciones en los modos de pensar y llevar a cabo la integración y uso de las TIC. El docente es agente activo que asume y reinterpreta desde su mundo personal estos fines y estas formas de pensar y concretar el uso de las TIC. Por eso -ahí reside la significación de nuestro objeto de estudio-, comprender cómo los docentes se enfrentan y acomodan desde sus motivaciones, intereses y satisfacción profesional a los fines de la formación, públicamente decididos e institucionalmente formulados, así como analizar el valor que otorgan a los contenidos de formación, y a las tareas formativas que llevan a cabo, es fundamental para:

1. consolidar algunos objetivos y líneas generales de los planes institucionales de formación
2. aportar marcos orientadores que permitan reformular algunas dimensiones o principios generales de los proyectos de formación que dificultarían que ésta entronque con el mundo motivacional y el pensamiento pedagógico de los docentes.
3. fortalecer la formación permanente en TIC como espacio de actualización profesional que impulse y facilite la reflexión sobre lo que los profesores hacen y saben, para que teorías y prácticas puedan interpelarse mutuamente.

---

<sup>6</sup> Estamos de acuerdo con GIMENO (1996. p. 15) cuando planteaba que “no deja de ser sospechoso que vuelva a ponerse el énfasis en las estructuras organizativas sin darse cuenta de que el profesorado es el elemento capital de cualquier reforma educativa y hay que animarlo, estimularlo, pagarle y exigirle, por ese orden.”

Estamos entendiendo la integración curricular de las TIC como una acción cuyos fines educativos y formas de trasladar esos fines a la práctica docente, tienen que ser sentidos y queridos como necesarios por el profesorado. Y para ello, es necesario comprender la significación que el profesorado otorga a su actualización, en tanto, los sistemas de formación de profesores son condicionantes externos que tienen mucha proyección en los esquemas de acción que los docentes utilizan. En definitiva, como plantea Gimeno (1998), el mundo personal y afectivo del profesorado, sus motivaciones y formas de interpretar y subjetivizar los fines educativos, las razones que tienen para dotar de significado personal a las innovaciones, y el compromiso que lleguen a asumir para hacer viable un proyecto, *“es una dimensión esencial de su práctica y debe serlo también en su formación y en las regulaciones de su trabajo”* (p. 55). Caminos, para este autor, poco transitados por la investigación y la formación del profesorado.

Creemos que indagar en la interacción conformada por el agente clave en la integración de las TIC –el profesorado- y el contexto de la formación permanente, ayudará a comprender mejor las posibilidades y limitaciones de la integración de las TIC desde los requerimientos de la sociedad de la información. La explicación de lo que hacen los profesores en los centros escolares en relación con la utilización de estos recursos exige entender el modo en que operan las creencias, compromisos, motivaciones, mundo experiencial, biografía personal-profesional del profesorado con los esquemas de pensamiento y actuación que provee el sistema de formación permanente.

Esta investigación asume estas cuestiones como un problema inicial, que en relación con la innovación en la práctica, entronca también claramente con la búsqueda e indagación de interpretaciones teóricas contando con los agentes claves en la integración curricular de las TIC.

### **3. Objetivos de la investigación**

Partiendo de las consideraciones señaladas, los objetivos específicos de esta investigación se concretan en:

1. Explorar cómo los docentes se acomodan y asumen los objetivos formales de la formación permanente en materia de TIC, analizando los motivos y razones personales que les llevan a dotar de significación pedagógica la integración curricular de estos recursos en la enseñanza.
2. Contrastar estas razones y motivos con las justificaciones que explícitamente se formulan en los planes de formación y actualización del profesorado
3. Analizar el grado de relevancia que el profesorado otorga a los conocimientos y actividades formativas en relación con las realizaciones prácticas que llevan a cabo en materia de integración y uso de estos recursos en los centros escolares.
4. Proponer una alternativa integradora de la perspectiva del profesorado y la perspectiva prescriptiva en la formación permanente del profesorado.
5. Aportar pautas que permitan una estructuración coherente de la oferta formativa para el profesorado con su mundo motivacional y experiencial.

Los planes de formación permanente del profesorado deben contemplar las necesidades e intereses para poder definir un contenido, entre otros elementos a tener en cuenta. Y ello, porque si queremos que el uso de las TIC en la escuela se lleve a cabo con un sentido de globalidad en el currículo, debemos contar con las ideas, motivos, proyectos y trayectorias profesionales de quien lleva tiempo trabajando en la integración de las TIC. Para comprender el éxito o el fracaso de la implantación de proyectos de innovación decididos desde fuera tienen que ser asumidos o interpretados inexorablemente por quienes los desarrollan desde su mundo personal (Gimeno: 49).

El conocimiento práctico del profesorado es riquísimo, la experiencia de muchos profesores (asesores de TIC, coordinadores en centros, personal técnico en

servicios de la administración) es dilatada, y aunque el avance en las realizaciones concretas en los centros no sea la esperada (Área, 2002), la riqueza de las alternativas a seguir para una mejor integración y utilización didáctica de las TIC en la escuela, pasa por articular una oferta formativa integradora y coherente con todo ello.

#### **4. Hipótesis de trabajo o presupuestos de partida que dibujan la investigación:**

En función del problema a investigar y los objetivos específicos que dan sentido a esta investigación, podemos definir las siguientes hipótesis:

1. Cómo los docentes adquieren los ideales, compromisos, intenciones, motivos, y creencias respecto a la integración de las TIC es fundamental para comprender sus realizaciones prácticas.
2. Los planes de formación permanente en TIC son condicionantes externos que inciden en las cuestiones señaladas más arriba, y por tanto, la comprensión entorno a cómo su actualización incide en ellas es fundamental para comprender la actuación del profesorado en sus centros.
3. La metodología de investigación orientada a facilitar al profesorado capacidad reflexiva en torno a sus realizaciones prácticas en materia de TIC, y cómo afrontan su actualización profesional, contrastando conocimiento teórico-conocimiento práctico coadyuva a una integración y utilización de estos recursos en la escuela con sentido de globalidad en el currículo.

## **Capítulo II: Poder, saber y discurso**

- Foucault, filósofo del poder y enigma
- Poder y saber
- El papel del discurso

*Si nos reconocemos en el discurso de Foucault es  
porque lo que hoy nos resulta intolerable  
ya no es tanto aquello que no nos permite  
ser lo que somos, sino aquello  
que nos hace ser lo que somos.*

MIGUEL MOREY

Si algo puede definir a la institución educativa es la <<continuidad>><sup>7</sup> en las prácticas pedagógicas y que se han venido manteniendo época tras época. Creemos, al igual que otros autores, que esta cuestión se relaciona directamente con las relaciones de poder en las instituciones y en los procesos educativos, que además perviven a través de los currículos y las distintas reformas (J.M. Gore, 2000)<sup>8</sup>.

En palabras de Kemmis (2002)<sup>9</sup> *“La práctica educativa es una forma de poder, [...] mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos”*

Para despejar nuestras dudas, tenemos que acercarnos a la obra y estudios de Foucault, un filósofo empeñado en dar voz a los sin voz, en desvelar las relaciones, a para nosotros nos lleva a formular unas preguntas básicas:

- ¿Cómo son y cómo se manifiestan las relaciones de poder en la formación del profesorado?
- ¿Por qué se mantienen dichas relaciones de poder?
- ¿Qué alternativas hay de contrapoder?

Hasta no hace mucho tiempo y aún en el presente, se suscita el debate académico sobre la obra de Foucault, esto es, si el análisis del poder se refiere sólo a las instituciones penitenciarias o, por el contrario, puede extenderse y caracterizar a cada una de las instituciones de la sociedad actual. En lo que no se tienen dudas, es que Foucault aporta una cuidadosa elaboración de técnicas específicas de poder planteando una teoría general que puede ser aplicable a otras instituciones diferentes a las penitenciarias. Así, siguiendo los planteamientos de Foucault y su propuesta, es concebir la educación como práctica, como discurso y, por tanto, una forma de saber que genera poder. Planteamiento que ha sido

---

<sup>7</sup> Entendemos por <<continuidad>> el reconocimiento de experiencias y actitudes similares a nuestra propia escolarización y práctica docente, con una gran diversidad de situaciones socio – pedagógicas no exentas de sometimientos y resistencias.

<sup>8</sup> En “El desafío de Foucault” pp. 228 – 229. Ediciones Pomares – Corredor, 2000

<sup>9</sup> En CARR, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Morata. Madrid, p. 17



fructífero en el pensamiento educativo y prueba que Foucault sigue aportando análisis y reflexiones significativas (Popkewitz, 1990, 1994, 2000; Martínez Bonafé 2001, 2002; Bautista, 2000; Gimeno 2000; J.P. Gee, 2005)

Con respecto a la institución educativa, Foucault (1988)<sup>10</sup> expone algunas observaciones sobre el poder en este ámbito que nos ocupa:

*Tomemos, por ejemplo, una institución educativa: la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan en ella, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con su propia función, su carácter bien definido; todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad – comunicación – poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia, notas diferenciadoras sobre el <<valor>> de cada persona y de los niveles de conocimiento) y de toda una serie de procesos de poder (recinto cerrado, vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal)*

### **1. Foucault, filósofo del poder y enigma**

Debemos señalar que los objetivos del trabajo de investigación son deudores, en parte, de la obra de Foucault. Extraemos de sus palabras que fue un hombre de este tiempo, de gran dinamismo e incluso generador de polémica y rechazos. Pasados más de veinte años desde su muerte (1984) seguimos esforzándonos por comprender su pensamiento y las implicaciones de éste en el contexto de las estructuras del pensamiento actual.

Con respecto al tema que nos ocupa, Foucault nos plantea que determinados saberes, entre ellos, los saberes y prácticas pedagógicas, son

---

<sup>10</sup> En "Mas allá del estructuralismo y la hermenéutica". Universidad Autónoma de México, México 1988

fundamentales para la normalización<sup>11</sup> de los principios e instituciones sociales de la sociedad moderna.

En la búsqueda de querer expresar su esencia ¿quién era? Llegamos a la imagen proporcionada por Mara Bacarlett que quiere apresar a un hombre:

*Un cráneo pulido y brillante, bien afeitado, relumbrante y pasivo bajo la luz que refleja sus claroscuros a partir de esta superficie lisa, conjuntamente con ese rostro apenas sonriente, con esa mirada incisiva que parece escrutarlo todo<sup>12</sup>.*

A modo de resumen, muy esencial, presentamos un cuadro que representa su trayectoria vital y de pensamiento.

---

<sup>11</sup> Aquí entendemos “normalización” como el establecimiento de medidas jerárquicas y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, en una población determinada.

<sup>12</sup> En <http://www.etcetera.com.mx/2000/397/mb397.html> (visita 03 - 08 – 07)

CRONOLOGÍA	
1926	Nace en Poitiers.
1951	Concluye sus estudios en la École Normale Supérieure de Paris
1960	Obtiene el doctorado en filosofía por la Sorbona de París con la tesis, <i>Historia de la locura en la época clásica (Folie et Déraison. Histoire de la Folie à l'Age classique)</i>
1963	<i>El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica. (Naissance de la clinique. Une Archeologie du Regard Médical).</i>
1966	<i>Las palabras y las cosas (Les Mots et les Choses).</i>
1969	<i>La arqueología del saber. (L'Archéologie du savoir).</i>
1970	Sucede a Jean Hyppolite en la cátedra de Historia de las ideas del Collège de France; su lección inaugural se titula <i>El orden del discurso (L'Ordre du Discours).</i>
1971	Participa en un volumen de homenaje a Jean Hyppolite con el texto <i>Nietzsche, la genealogía, la historia (Nietzsche, la Généalogie, l'Histoire).</i> Funda con otros intelectuales el <i>Group Information Prisons (G.I.P.)</i> , al mismo tiempo colabora, con grupos de izquierda como <i>Gauche prolétarienne.</i>
1973	<i>Yo, Pierre Rivière, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana, a mi hermano... (Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma soeur et mon frère...)</i> <i>Esto no es una pipa (Ceci n'est pas une pipe)</i>
1975	Junto con Yves Montand, Jean Lacouture y Régis Debray es expulsado de España, tras haber realizado en el aeropuerto de Madrid una acción de protesta contra la condena a muerte de cinco militantes antifranquistas (que serán ejecutados al cabo de unos días) <i>Vigilar y castigar (Surveiller et Punir)</i>
1976	Publica <i>La Volonté de Savoir</i> , primer volumen de la historia de la sexualidad.
1984	Muere víctima del SIDA en París.

Cuadro nº 1. Trayectoria vital de M. Foucault

Resulta significativo que al acercarnos al pensamiento de FOUCAULT una de las dificultades estriba en identificarlo con una corriente concreta del pensamiento contemporáneo. J.D. Marshall (2001)<sup>13</sup> le define como **enigma**, él mismo se describe (Foucault, 1984, 383):

*" Creo que, en realidad, he estado situado en la mayoría de los cuadros del tablero de ajedrez de la política, de manera sucesiva y, a veces, simultánea: como anarquista, izquierdista, marxista manifiesto o disimulado, nihilista, antimarxista explícito o secreto, tecnócrata al servicio del gaullismo, neoliberal, etc... Ninguna de estas descripciones es importante de por sí; por*

<sup>13</sup> En "Foucault y la investigación educativa". Madrid. Morata, p. 15

*otra parte, tomadas en conjunto, significan algo. Y debo admitir que me gusta bastante lo que significan"*

En otro momento y con respecto sobre su filiación intelectual, responde:

*"No creo que sea necesario saber exactamente qué soy. El principal interés en la vida y en el trabajo consiste en llegar a ser alguien diferente del inicial. Si al empezar un libro supiera usted lo que va a decir al final, ¿cree que tendría valor escribirlo? (Martin y cols., 1988, 9)*

Con respecto a la educación nos expresa de forma contundente:

*"Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar a adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo" (1971, 46)*

Su pensamiento tradicionalmente se ha dividido en tres fases:

1. La etapa **arqueológica** (entre 1961 y 1969). Su objetivo es manifestar la necesidad que tienen todas las culturas de definir lo que las limita, es decir, lo que queda fuera de ellas mismas.
2. La etapa **genealógica**. Donde nos manifiesta que todas las ciencias que tienen como objeto el ser humano son producto de mutaciones históricas que reorganizan el saber anterior, recreando un conjunto epistemológico que define en todos los dominios los límites y las condiciones de su desarrollo.
3. La última fase marcada por las **tecnologías del yo**. El verdadero interés de Foucault era ocuparse de desenmascarar la forma en que la sociedad ordena y controla a los individuos, adiestrando sus cuerpos y sus mentes.

En cada una de ellas varía el método de análisis utilizado.

## 2. Poder y Saber

Michel Foucault muestra gran interés por analizar los discursos que desarrollan modos específicos de <<decir la verdad>> para fundamentar el ejercicio de prácticas de poder y disciplina. Nos interesa, el análisis que hace Foucault del papel del “experto”, “el especialista” y “el profesional” como productores de “regímenes de verdad”. Este autor les llama fragmentadores del saber y profesionales del discurso que promueven “las políticas de decir la verdad”, esto es, formas de hacer del gobierno social y personal a través de la producción e institucionalización de “regímenes de verdad”, que producen los efectos deseados mediante los aparatos de poder, en el caso que nos ocupa, la escuela y las instituciones de formación de docentes y cómo hoy nos ha sabido hacer ver las TIC como poderosas herramientas al servicio de un saber que, en el fondo, se convierte en ejercicio de poder (A. Bautista, 2000).

De esta forma, una de las aportaciones de Foucault es la imbricación entre efectos del poder y efectos del saber. Su aportación original no consiste en afirmar que la posesión de un saber equivale a detentar un poder. El tema que atraviesa toda su obra, y que él ha sido el primero en teorizar, es el del poder que produce saber. Según Deleuze, interpretando a Foucault, "... el poder considerado abstractamente, no 've' ni 'habla'... se ejerce a partir de innumerables puntos... viene de abajo. Pero precisamente porque ni habla ni ve, hace ver y hablar." (Deleuze 1987:111)<sup>14</sup>

Para Foucault, el poder<sup>15</sup> no es una sustancia o fuerza o fuerza detentada por el poderoso y ejercida de forma unidireccional y absoluta, lo concibe como una relación circulante y distribuida.

De esta manera, contra la concepción "negativa", "represiva", en el fondo "jurídica", de un poder que se contenta con prohibir, con "decir no", Foucault

---

<sup>14</sup> DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.

<sup>15</sup> En el curso impartido por el autor (14 – 01 – 1976) en el Collège de France nos amplía su concepción sobre el poder: “*El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. (...) En la práctica lo que hace un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos sean identificados y constituidos como los individuos, es en sí mismo uno de los primeros efectos del poder. (...) El poder circula a través de individuo que ha constituido.*”

destaca el "carácter productivo del poder" (Ibídem, 111), invirtiendo la creencia tradicional y busca el poder en cómo los sujetos ejercen el conocimiento para intervenir en asuntos sociales. En otras palabras, **el poder es una relación social** e implica una manera de ver los procesos sociales y entre los que se encuentra, también, la educación. El poder, según Foucault, no está localizado, no tiene un solo origen, es decir, significa que es múltiple y que es omnipresente atravesando todas las relaciones sociales, **poder como soberanía**.

Profundizando aún más, utiliza el concepto del poder precisando que tiene que ver con la dimensión y el sentido en que opera. En palabras del propio Foucault (1979:182)<sup>16</sup>, destacamos esta función productiva que le atribuye al poder:

*“Lo que hace que el poder se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice ‘no’, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que una instancia negativa que tiene como función reprimir”*

Lo que le da estabilidad al poder, lo que induce a tolerarlo, es el hecho de que no actúa solamente como una potencia que dice no, sino que también *atraviesa* las cosas, las produce, suscita placeres, forma saberes, produce discursos (Foucault, 1977). Esta es la razón para que Foucault no construya una teoría del poder, sino una *analítica* del poder. Es, entonces, cuando Foucault analiza la procedencia de las prácticas en las que se hacen efectivas relaciones de poder.

La importancia de estos análisis que nos proporciona la obra foucaultiana en educación es preguntarnos cómo actúa el poder en las acciones individuales y colectivas que permite ser capaces de visionarnos y revisarnos a nosotros mismos: cómo actuamos, cómo pensamos y cómo sentimos (Foucault, 1973; 1975; 1979). Concretamente con nuestro trabajo de investigación nos permite repensar los planteamientos en la formación permanente del profesorado, utilizando esas dimensiones básicas: poder y saber.

---

<sup>16</sup> FOUCAULT, M. (1979): "Microfísica del Poder". Madrid. La Piqueta.

Analizar a los actores detentadores de poder nos introduce en la visión de **poder como soberanía**, que en educación se utiliza para explicar los orígenes y subyugación en la sociedad. Siguiendo a Popkewitz (2000), la literatura educativa actual incluye una noción de soberanía del poder que ve los intereses sociales inscritos en informes sobre reforma y en políticas gubernamentales que argumentan a favor de un currículum de "vuelta a lo básico". Asumiendo la uniformidad: tratamiento a la diversidad, exámenes escolares, prácticas de contratación de los profesores, prácticas de enseñanza y rechazo a los valores dominantes de los adolescentes.

**En definitiva, todo saber se produce por efecto y bajo el dominio de las relaciones de poder.**

*"Poder y saber se implican directamente uno a otro...No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder"* (Foucault, 1979, 93)

Las implicaciones son evidentes y de gran calado:

a) Contra la interpretación racionalista del par "ciencia/ideología". "Yo creo... que el problema no consiste en discernir, en un discurso, lo que viene caracterizado como científicidad, y como verdad, de lo que derivaría de cualquier otra cosa; sino en ver cómo se producen históricamente efectos de verdad en el interior de unos discursos que de por sí no son ni verdaderos ni falsos". Foucault rechaza la palabra ciencia y prefiere sustituirla por saber.

b) El poder se nos manifiesta también como ciencia y lo que resalta Foucault son *los saberes sometidos*; los saberes que son una tradición de lucha, los saberes de los descalificados -los locos, los presos, los alumnos, los docentes, las mujeres- y también el saber despreciado, el libro escrito hace cien años y que desde entonces se cubre de polvo en las bibliotecas, las experiencias de los docentes,.... Ese saber que la ciencia no quiere para sí es el único que no va a ser integrado por el poder y, por lo tanto, el único que no va a ser arma de *represión*.

c) La idea de que la ideología está en una posición secundaria respecto a algo que debe funcionar como infraestructura, es para Foucault básico en la desvinculación que realiza del sistema de las prácticas ideológicas a las relaciones de producción. Lo que trata de hacer es develarla allí donde el efecto de la ideología dominante disimula los saberes dominados, es decir, en la familia, en la escuela, en el hospital. De aquí la teoría de la "microfísica del poder"

Con respecto a la formación de saber adjudicada al poder, es preciso detenerse en el término de **genealogía**, porque ésta da respuesta a la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objetos, etc.... La genealogía toma cada tema por separado explorándolo con todo detalle y reconstruyendo acontecimientos, teniendo en cuenta, por tanto, los saberes sometidos y despreciados (Marshall, J. D, 2001, 26). Por otro lado, podemos interpretar la genealogía como una forma diferente de escribir la historia, diferente de la forma tradicional porque se asume con una perspectiva crítica e interesada. La genealogía parte de **problematizar**, es decir, construir interrogantes sobre categorías o conceptos que definen nuestro presente y que se manifiestan como evidentes tratando de hacer un análisis, no del pasado o de los personajes del pasado, sino *de las luchas y los conflictos* que conforman el problema tal como lo conocemos en la actualidad. Luego los documentos y otros materiales históricos no se trabajan de forma positivista, el investigador intentará comprender el cómo, es decir, las condiciones que conforman ese presente. Es un posicionamiento a favor de quienes sufren efectos de poderes y saberes específicos.

En este orden de cosas, nos surgen preguntas, que también se plantea Foucault: ¿cómo podemos alcanzar el conocimiento? y ¿cómo podemos analizar los diferentes hechos que nos rodean? Para dar respuesta introduce dos conceptos complementarios **la procedencia y la emergencia**



- Procedencia: Foucault nos lo explica de la siguiente forma: "... encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se ha formado" (ese concepto). Esto desvela en educación que esos sucesos se encadenan y vaciamos de significado los conceptos<sup>17</sup> Siguiendo a Gimeno (2008) causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses.
- Emergencia: podríamos decir que es el punto en donde surge el concepto o de la "cosa". Foucault nos estaría hablando de un escenario<sup>18</sup> atravesado por fuerzas que se combinan y que se oponen y producen como resultado la "posibilidad" de que emerjan determinados conceptos y hechos.

Tomando las ideas de Nietzsche, Foucault, concluye que toda la **historia de la humanidad**, no avanza sucesivamente a planos de mayor racionalidad, como postula el positivismo, sino que refleja relaciones de poder y contrapoder<sup>19</sup>. Poder que deja su huella en el propio individuo. El impacto de dichas formas que se

---

<sup>17</sup> Por ejemplo no podemos dejar de mencionar dada su relevancia el análisis JURJO TORRES (2008) hace en relación con el discurso de las competencias y sus distintas acepciones y los sucesos que desencadenan y finalmente hacen que prevalezca una concepción y como trabajarlo. En GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

<sup>18</sup> Foucault manifiesta la convicción de que, por exhaustivo que sea un análisis, la construcción estará acotada a un espacio - tiempo concreto y será de gran inestabilidad.

<sup>19</sup> El lector – a debe entender que todo poder implica un contrapoder

proyectan hacia el individuo, pasa a formar parte del propio ser y lo transforman en singular.

### 3. El papel del discurso

La realidad se nos presenta de forma discontinua, para Foucault, **el discurso** plantea una articulación que se introduce desde el exterior. El discurso, tanto del sociólogo, del historiador, del pedagogo o cualquiera de los científicos, es una creación de ellos mismos. Se construye tanto partir de un contexto exterior que define su entorno, como también de su historia interior. Esas "historias" lo llevan a escuchar determinadas voces y a silenciar otras; a emplear determinadas construcciones, determinados esquemas, presentes en su mente más allá de su propia conciencia

En este sentido, podemos poner como ejemplo de voces silenciadas la ausencia de la mujer en la historia. Si hacemos el esfuerzo de recordar los textos en los que nos hemos formado cada uno de nosotros, encontramos una total ausencia de la mujer. ¿La mujer se limitó exclusivamente a la reproducción? ¿Incidió en algún proceso de relevancia? De manera análoga podemos hacerlo con el papel del profesor en la investigación educativa de la actualidad, así lo expresan Cochran - Smith y Lytle (2002) la investigación educacional pone un considerable énfasis en el desarrollo de un sistemático y riguroso cuerpo de conocimiento acerca de la enseñanza, pero poca atención se ha prestado al rol que los profesores podrían jugar en la generación de un conocimiento base profesional. Es patente y significativa la falta de participación del profesor en codificar cuál es el conocimiento base para la enseñanza, es decir, aquellos que realmente tienen el acceso a la experiencia diaria de clase, tienen poco que decir en la investigación sobre la enseñanza.

La escuela, en la actualidad, es reconocida como una compleja ecología de lo social, esto es, como un subsistema institucional del sistema social, e impulsar en ella situaciones de vida que eduquen en la práctica de una ciudadanía crítica,

responsable y comprometida, pero esta formulación se acompaña de un gran índice de abstracción, alejados para la práctica. (Martínez Bonafé, 1999: 238).

Siguiendo con el pensamiento de Kenway (1993)<sup>20</sup> mediante un estudio foucaultiano muestra la estrecha relación entre las prácticas discursivas y las formas y relaciones que se establecen entre el saber y el poder, siendo el <<discurso>> la conjunción de reglas y procedimientos del saber – poder

La modernidad configura a las instituciones como principio organizativo fundamental de la sociedad, sienta, simultáneamente, las bases para la vigilancia continua de los sujetos albergados en ellas. Una de las realizaciones en el siglo XIX, que se mantiene en nuestra sociedad contemporánea<sup>21</sup>, es la producción y desarrollo de instituciones de sujeción y control, entre las que sobresalen la cárcel, la escuela, la fábrica, el manicomio, el hospital.... Todas isomórficas siguiendo el modelo del **panóptico**, es decir, una institución que ejerce el poder a través de la mirada de carceleros, maestros, capataces y funcionarios políticos. La práctica de este poder produce un tipo de saber respecto de los sujetos vigilados (presos, alumnos, obreros, locos, enfermos, etc.) que se registra cuidadosamente en archivos y documentos, recogiendo la historia de vida de los individuos, pero no es un saber inocente sino que realimenta y hace más sutil el ejercicio del poder disciplinario. Sin embargo, para Foucault, este tipo de saber es el origen del que surgen algunas ciencias humanas: la psiquiatría, la psicología, la criminología, la medicina y la pedagogía nacen entonces para vigilancia, el control y la corrección institucional.

En esencia, el panoptismo se puede explicar a través de la categoría “disciplina”, descrita y analizada ampliamente por Foucault en muchas de sus obras, entre ellas en *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, donde Foucault nos plantea la hipótesis de que la prisión es una forma específica de un tipo de poder que él denominó “**disciplinario**”. Bajo este término <<disciplina>> define una serie de prácticas institucionales que a través de una red de instituciones -

---

<sup>20</sup> En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila, Madrid. pp. 238 y ss.

<sup>21</sup> Destacamos que el neoliberalismo de la sociedad actual no es sólo socioeconómico, también es una nueva forma de alienación personal con diversos objetivos políticos. Queremos decir, el Estado tiene que reubicar a los sujetos es lo que Foucault y sus seguidores denominan <<racionalidad política>>

hospitales, cuarteles, escuelas y fábricas- producían un sujeto dócil mediante prácticas corporales. Explicado con más detalle, los llamados <<cuerpos dóciles>> mediante un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos... entran en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. La disciplina transforma así en cuerpos dóciles y será esa disciplina la que aumente las fuerzas del cuerpo, (en términos económicos de utilidad, el rendimiento) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia, la sumisión).

En clave educativa, en la escuela, profesores y alumnos están obligados a la realización de prácticas rutinarias saludar, moverse ordenadamente, permanecer en silencio y escuchar atentamente, entre otras muchas. Estas prácticas rutinarias constituyen en la generalidad un modo de relación intersubjetiva y donde uno de los papeles asignados al profesor será el trabajo individualizado con aquellos que se distinguen por transgredir la norma. En todo este proceso, específicamente diseñado para los alumnos, se hallan inmersos, desde otra perspectiva, los docentes y tampoco es ajeno para el resto de personal que compone un centro educativo bedeles, cuidadores, personal de administración y servicios, orientadores e incluso equipo directivo. Contemplamos, pues, un proceso sutil de normalización de los sujetos, producción de individuos cumplidores de normas, dóciles y quizás domesticados.

Y también lo que para nosotros constituye nuestro escenario y conforma al mismo tiempo el objeto de nuestra investigación, las prácticas de formación permanente en la integración curricular de las TIC. Conllevando un poco de normalización a través de nuevas prácticas que ponen en circulación nuevos saberes, negando otros estableciendo, por tanto, unas relaciones de poder que queremos comprender y desentrañar.

**Capítulo III:** Racionalidades y formación del profesorado: una manera contrapuesta de mirar para comprender.

- Racionalidades y formación del profesorado
- Rumor y realidad. ¿Beneficio de la formación?
- Necesidad de nuevos planteamientos

*“La formación del profesorado tiene en educación el honor de ser simultáneamente el problema más grave y la mejor solución”*  
(Fullan, 1993)

En este capítulo vamos a exponer una serie de cuestiones en relación con las diferentes racionalidades en educación y sus particulares concreciones en la formación permanente del profesorado. Somos conscientes que es una revisión de planteamientos, análisis,... realizados anteriormente y de forma amplia y extensa en el campo del currículum. No obstante, no queremos dejar de señalar la búsqueda, el ejercicio de síntesis, de análisis, realizado entorno a estas cuestiones nos ha permitido ordenar nuestro pensamiento, identificando y entendiendo la práctica educativa desde una perspectiva enriquecedora. Todo este proceso nos ha permitido sistematizar y transitar de forma más fácil y coherente de la práctica a la teoría y, en ocasiones, al contrario.

Hemos podido ubicar, “colocar” – si se me permite esta expresión tan coloquial – prácticas en determinados pensamientos. Ejercicio imprescindible, para abordar un trabajo de investigación como el que aquí presentamos.

## 1. Racionalidades y formación del profesorado

Sin caer en el pesimismo, la realidad y el día a día en los centros y en los CEP se imponen, la formación del profesorado sigue apostada en la racionalidad técnica o paradigma técnico<sup>22</sup>, esencia de la modernidad, que las distintas reformas han asumido implícita o explícitamente y que parten de la desconfianza de los docentes para liderar procesos de cambios<sup>23</sup>. Durante más de veinte años se han visto propiciadas legislatura a legislatura por los Programas de Formación del Profesorado, tanto estatales como autonómicos, que algunos autores llegan a definir como conductitas<sup>24</sup> (Garrison, 1988: 495; Pumroy, 1984: 5 – 6). La formación

---

<sup>22</sup> Así designado por GIMENO SACRISTÁN (1983) y cuya característica esencial es girar en torno al concepto de eficacia y/o competencia. Desde esta perspectiva se establece un paralelismo entre el ámbito educativo y el ámbito industrial. Así las aplicaciones y productos didácticos son diseñados por expertos, el profesorado queda relegado a “aplicar” previa formación, lo que éstos decidan.

<sup>23</sup> En el marco de un cambio desde lo educativo, GIROUX argumenta que el papel del y la docente para la formación de ciudadanos críticos y activos es esencial; los nombra como intelectuales transformativos, que deben de asumir un rol más profesional en cuanto... *“los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma que deben enseñarlo y sobre todo los objetivos generales que persiguen”* (2000, p. 4).

<sup>24</sup> GIMENO Y PÉREZ, (1985) hablando del paradigma técnico en la formación del profesorado nos expresan : *“La artificiosidad en que caían estos enfoques, aunque se hayan mostrado muy útiles, el concepto que tienen de profesor, las críticas al modelo de objetivos en el currículum, la sustitución del*

se ha contemplado como un proceso de modificación de patrones aprendidos con anterioridad, para el logro de este objetivo se debe especificar qué quiere ser cambiado y, por otro lado, desarrollar procedimientos científicos para determinar el logro del objetivo deseado; sin embargo, el proceso queda reducido a un problema técnico de gestión cuyos rasgos son los siguientes:

- Fragmentación desconocimiento en porciones discretas
- Utilización de materiales estandarizados que se especifican meticulosamente
- Preparación de “técnicos” para la supervisión de todo el proceso.

En definitiva, desde los planteamientos de la racionalidad técnica se otorga prioridad al desarrollo de habilidades dirigidas al “cómo”, es decir, la enseñanza del método. En este estudio, estos planteamientos son importantes en tanto han venido dominando en el campo de la tecnología educativa y sus concreciones en la formación y perfeccionamiento del profesorado, concibiendo a éste en un mero aplicador de técnicas, y reglas, que mediante guías y manuales le marcaran el qué hacer y cómo hacerlo,.. .dejando al docente desprovisto de todo estímulo a la acción interpretativa y reflexiva de su práctica docente.

En este sentido, si el contenido de la formación es importante, no lo son menos las condiciones en el que el perfeccionamiento del profesorado se lleva a cabo. Ésta suele desarrollarse mediante una formación individualista, legitimando la consecución de intereses de promoción profesional y social que, por consiguiente, desvirtúan los intereses comunes y la necesidad de acción común para introducir procesos de innovación y cambio. Esta dimensión individualista y pragmática que caracteriza la formación del profesorado crea unos lazos de dependencia entre los profesores y los llamados expertos en la aplicación de las TIC en la enseñanza, que generan unas relaciones de poder – el saber que media en las actividades de

---

*paradigma conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación”*

formación suele ser un saber técnico<sup>25</sup>, alejado del mundo de la enseñanza y los problemas cotidianos de la escuela – en la que los profesores se ven desprovistos de su conocimiento profesional, su saber hacer, y lo que es más importante de sus compromisos intelectuales y morales, incluso emocionales, que dotan de sentido la tarea docente y los motivos que se esconden o dotan de sentido la acción educativa. En definitiva, se obvia algunos de los planteamientos que Gimeno (1998) considera imprescindibles y que dan sentido a este trabajo, el mundo personal y afectivo del profesorado, sus motivaciones y formas de interpretar y subjetivizar los fines educativos, las razones que tienen para dotar de significado personal a las innovaciones, y el compromiso que lleguen a asumir para hacer viable un proyecto, *“es una dimensión esencial de su práctica y debe serlo también en su formación y en las regulaciones de su trabajo”* (p. 55).

Ante esta realidad y considerando que la educación es una actividad sistémica, compleja y global (Morin, 84 y ss) caracterizada por la coexistencia de diferentes interpretaciones, pero todas ellas interrelacionadas; por una multiplicidad de variables con todo tipo de relaciones entre ellas y por la ausencia de certezas absolutas sobre las realidades que conocemos<sup>26</sup>; la racionalidad técnica constituye una barrera para el abordaje de los procesos de formación del profesorado. Para nuestro estudio, y siguiendo a Porlán (2005)<sup>27</sup> es importante tener una visión sistémica de los procesos y la concepción integradora y compleja del saber, nos identificamos con una visión crítica de los procesos sociales y, en concreto, de la formación del profesorado (Appel, 1986; Habermas, 1986 y Carr y Kemmis, 1988) en tanto nos ofrecen planteamientos y principios fundamentales en relación con nuestro objeto de estudio.

*“La “ciencia social crítica” es, por tanto, la que sirve al interés emancipatorio” hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, autorreflexión y entendimiento pueden estar*

---

<sup>25</sup> Desde esta perspectiva, los individuos [profesores] son integrados a condición que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos que responden a determinados intereses sociales y políticos (Foucault, 1982)

<sup>26</sup> La escuela jamás debería imponer certezas absolutas.. (FREIRE Y MACEDO, 1989. p. 73)

<sup>27</sup> “Las propuestas de formación, por tanto, pueden describirse como sistemas, de manera que podamos analizar en ellas las interacciones entre diferentes elementos que la componen (fundamentos, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, relaciones formador – profesores etc...)”



*distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas." (Carr y Kemmis, 1988, p. 149)*

Hasta este momento, hemos establecido algunas diferencias entre racionalidad técnica y racionalidad práctica – crítica. Somos conscientes que determinados autores (Carr y Kemmis, 1986; Kemmis, 1986; Grundy, 1991) distinguen entre racionalidad práctica y racionalidad crítica<sup>28</sup>. Lo más importante es que ambas racionalidades tienen como objetivo la construcción de un conocimiento comprensivo sobre la práctica para su mejora y se muestran compatibles y complementarias. La racionalidad crítica al explicitar las cuestiones políticas e ideológicas, enriquecen la debilidad achacada a la racionalidad práctica: el hincapié en la comprensión/interpretación subjetiva del mundo social no da respuestas a qué estructuras y condiciones sociales hacen que determinadas normas, lenguajes, significados se institucionalicen (Apple, 1979). Dicho de otra forma, la racionalidad crítica aportaría la contextualización y conexión de la subjetividad del actor con las estructuras y condicionantes socioeconómicos que intervienen en la creación de significados.

Diferentes autores (Angulo, 1991a; Pérez Gómez, 1989, 1992, 1998) adoptan un planteamiento unificado en contraposición al paradigma positivista que denominan paradigma interpretativo. Elliott (1990: 121 – 123) nos explica que la separación tajante entre racionalidad práctica y racionalidad crítica parten de una visión reduccionista de la ciencia interpretativa, al obviar que los profesores al desarrollar procesos reflexivos sobre sus teorías prácticas suelen desarrollar la crítica del macrocontexto que condiciona su trabajo.

Gimeno Sacristán (1998) de forma similar nos plantea la dicotomía entre una racionalidad científico – técnica frente a una racionalidad democráticamente

---

<sup>28</sup> Siguiendo a CARR Y KEMMIS (1998) racionalidad crítica como acción <<emancipatoria>> cuando el propósito no es solamente la mejora técnica y la mejora de la comprensión del práctico, sino que se trabaja para la transformación y el cambio de la organización dentro de los límites y condiciones existentes

compartida que construye y fundamenta con ideas y referencias de la perspectiva práctica y la perspectiva crítica. Para este autor la educación como toda práctica social es situacional, abierta e indeterminada, de tal manera que la racionalidad posible en educación no puede ser absoluta ni ofrecer a priori respuesta certeras<sup>29</sup>.

Al hablar de conocimiento profesional y siguiendo a Marcelo (1989) citando los trabajos de Schön (1983, 1987)<sup>30</sup> hace una diferenciación entre dos distintas formas de producción de conocimiento: racionalidad técnica y racionalidad práctica. En la racionalidad técnica, el conocimiento generado por la investigación se intenta establecer principios generales que se fundamentan en criterios de validez fundamentados en la ciencia experimental. Sin embargo, el conocimiento que tienen los profesores sobre la enseñanza es un conocimiento personal e individual, que es implícito y se escapa al control experimental riguroso. Para Marcelo (1989), esta diferenciación entre ambas racionalidades es la base del divorcio entre teoría y práctica, ya que existen dos formas de producir conocimiento sobre la enseñanza. No obstante, compartimos con Marcelo (1989) refiriéndose de nuevo a los trabajos de Schön, la idea de que elevar el conocimiento ordinario del profesor, que surge desde la práctica profesional, a la categoría de científico, significa formar a los profesionales de la educación como científicos e investigadores de su propia práctica y constructores de conocimiento.

También Álvarez Méndez J. M (2000, 2001) nos habla, del mismo modo, de dos racionalidades predominantes en la concepción del currículum: concepción técnica y concepción práctica crítica. Asignando de forma clarificadora la función docente, es decir, el profesor como investigador de su propia práctica, intelectual y crítico (Giroux, 1998) ante el fenómeno educativo y, la relevancia de su función social con una función emancipadora.

---

<sup>29</sup> Para Gimeno (1995) rechazar los principios de funcionamiento positivista no implica olvidar el valor de una práctica racional fundamentada en principios validados, aunque lo que realmente interesa es que el profesor comprenda estos principios racionales prácticos y establezca, mediante la reflexión, hasta qué punto pueden ponerse en práctica. Esto debe permitir formar a los profesionales de forma más autónoma y legitimados por la indagación de su práctica, contribuyan al desarrollo de una democracia más participativa.

<sup>30</sup> SCHÖN, DONALD (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books. y SCHÖN, DONALD (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

*“la función del investigador asignada y asumida por el profesor envuelve en una misma dinámica los elementos que desde perspectivas distintas se contemplan aisladamente. Nos estamos refiriendo a un replanteamiento de la función docente, que no se entiende ya como la ejecución de una programación determinada, sino como resultado de una toma de conciencia y una postura personal ante el hecho de enseñar y aprender (actividad reflexiva), ante el alumno, ante la sociedad, y ante un proceso que se vuelve sobre sí mismo como fruto de aquella reflexión, de aquella concienciación que desemboca en una praxis real y concreta (reflexión +acción) en el aula”* (2000. p. 75)

Autores como Alba, Bautista y Navafría (1997), De Pablos, Área (1997) oponen a la racionalidad técnica, que se corresponde con los planteamientos positivistas y hegemónicos en el campo de las TIC, una plataforma epistemológica y perspectivas teórico – prácticas en la misma línea que venimos apuntando. Entienden que para pensar y comprender las relaciones y problemas entre tecnologías y la educación necesitamos resituar estos recursos y la escolarización en un marco más amplio, abierto y comprensivo a la luz de las racionalidades curriculares de naturaleza interpretativa y crítica. Esto permitirá rescatar la perspectiva ética e innovadora del conocimiento y la práctica educativa en el campo de la Tecnología Educativa, colonizada durante tiempo por planteamientos tecnocráticos y eficientistas.

Siguiendo a Álvarez Méndez (2001) y Angulo (1992 b) queremos ofrecer de forma global las notas que justifican cada enunciado y que en los aspectos que estamos desarrollando pasamos a exponer seguidamente:

## CONOCIMIENTO, PENSAMIENTO

### CONCEPCIÓN TÉCNICA

- Reproductor del *statu quo*. Crea dependencia
- Tiende al pensamiento único, tratando el contenido curricular como algo dado, de valor universal, no conflictivo, neutro, hegemónico.

- Confianza en la autoridad del experto, que propone soluciones técnicas
- Simplista en su forma de exponer contenidos de un modo atomizado y lineal, considerando prioritariamente su valor académico.
- Se penaliza la disensión y la argumentación cuando no hay acuerdo en la respuesta prevista: pensamiento único.
- Conocimiento generado al margen de la práctica: contexto de aprendizaje, sujetos, condiciones sociolaborales
- Las respuestas que proponen pueden ser válidas para situaciones simples, de pensamiento y acción uniformantes

#### **CONCEPCIÓN PRÁCTICA Y CRÍTICA**

- Emancipador, crítico
- Refuerza la autonomía.
- Valora el pensamiento divergente y plural. Reconoce la complejidad del conocimiento y el conflicto entre intereses diversos.
- Proceso deliberativo para la toma de decisiones entre los participantes del proceso educativo.
- Reconoce el valor social y complejo en las formas de construcción y de transmisión del conocimiento como producto social e histórico.
- Se premia la argumentación y las razones que se aportan en la elaboración de respuestas: pensamiento divergente.
- Conocimiento generado sobre la reflexión de la actividad diaria, en el contexto en que se da, que es de grupo, deliberativo, emancipador.
- Desarrolla la capacidad de razonamiento, de argumentación y de comprensión para buscar soluciones en situaciones nuevas

#### **RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA**

##### **CONCEPCIÓN TÉCNICA**

- Separa el conocimiento de la acción, la investigación de la aplicación, y la teoría de la práctica, en una relación asimétrica y dominante de la primera sobre la segunda

### **CONCEPCIÓN PRÁCTICA Y CRÍTICA**

- Integra conocimiento y acción en la praxis didáctica, en la que la enseñanza y el aprendizaje se vuelven procesos de investigación participativa.

### **DESARROLLO CURRICULAR**

#### **CONCEPCIÓN TÉCNICA**

- Es Independiente del desarrollo del profesor.
- Parte de los objetivos expresados en términos comportamentales (exigencia del empirismo, derivado de la concepción positiva del aprendizaje).
- Deriva en taxonomías que elaboran expertos ajenos al aula (libros de textos, programas,..)
- Cada componente curricular actúa aisladamente: programa el técnico, aplica el profesor, responde el alumno

#### **CONCEPCIÓN PRÁCTICA Y CRÍTICA**

- Esta ligado al desarrollo del profesor.
- Parte de principios que orientan la acción didáctica
- Busca el desarrollo profesional de los profesores en la investigación en la acción.
- La cooperación entre participantes y la integración de los elementos curriculares son condiciones imprescindibles

### **PAPEL DEL PROFESOR**

#### **CONCEPCIÓN TÉCNICA**

- *Aplicador*: renuncia a su capacidad de reflexión y a su papel de intelectual.
- *Dependiente*: ejecuta un programa predeterminado y definido en otras instancias.
- Justifica el trabajo de los profesores en términos técnicos y propios de la expertez.

### **CONCEPCIÓN PRÁCTICA Y CRÍTICA**

- *Investigador en el aula*: reivindica su papel de intelectual y creador de teoría.
- *Desarrollo profesional*: autonomía, responsabilidad, juicio crítico, compromiso.
- Justifica el trabajo de los profesores en términos educativos desde bases morales.

### LOS MEDIOS

#### **CONCEPCIÓN TÉCNICA**

- Transmite información por medio de fuentes que aseguren la fidelidad a la palabra del profesor o del libro de texto

#### **CONCEPCIÓN PRÁCTICA Y CRÍTICA**

- La información llega a través de distintas fuentes, resultado de las exploraciones que llevan al contraste y al análisis.

### RELACIONES INTERPERSONALES

#### **CONCEPCIÓN TÉCNICA**

- Reduce las relaciones entre las personas a la relación entre categorías, según la función que desempeñan

#### **CONCEPCIÓN PRÁCTICA Y CRÍTICA**

- Reconoce la relación entre las personas que participan del mismo proceso, como sujetos activos.

Parece sencillo de entender que la forma de desarrollarse profesionalmente los profesores, depende de la identidad que tenga el docente de sí mismo y de la que ideológicamente se le ha inculcado. Esta afirmación nos hizo necesario profundizar aún más y realizar una breve revisión de las distintas percepciones que se tienen sobre la labor docente.

Para expresar de forma más gráfica y cumplir con nuestra intención proponemos el siguiente cuadro resumen, basado en Pérez Gómez y Gimeno (2002)<sup>31</sup>

CONCEPCIÓN DE PRACTICA EDUCATIVA	ÉNFASIS DE LA ENSEÑANZA	CONCEPCIÓN DOCENTE	CONOCIMIENTO DOCENTE	COMPETENCIAS DOCENTES	MODELO FORMACIÓN PROFESORADO
TÉCNICA	Es una intervención tecnológica donde lo importante es la calidad de los productos y la eficacia en el logro (racionalidad técnica)	Es un técnico y su actividad es instrumental (separación investigación-práctica)	Aplicación de teorías y técnicas producidas por otros	Conocimiento de sudisciplina básica (base de su práctica). Componente de Ingeniería para saber procedimientos diagnóstico y solución problemas. Competencias comunicativas.	Entrenamiento Diseño programas en técnicas, procedimientos, habilidades intervención (mecánico) Adopción decisiones Formulación procedimientos al tomar decisiones y resolver problemas aula (estratégico)
PRÁCTICA Y CRÍTICA	Problemas de aprendizaje requieren tratamiento particular y no soluciones lineales. Actividad crítica con alternativas éticas, cuyos valores deben convertirse en principios de procedimiento.	Profesional reflexivo sobre cómo enfrenta situaciones difíciles en un una realidad compleja. Profesional autónomo que reflexiona de manera crítica sobre labor diaria para comprender proceso educativo y contexto.	Conocimiento reflexivo que aparece de la práctica educativa. Conocimiento comprensivo y transformador  Bagaje cultural con orientación política y social.	Saber hacer y explicar lo que hace. Capacidades de reflexión, criticidad, sensibilidad al cambio.  Análisis reflexivo práctica Actitudes que requiere compromiso político como intelectual transformador.	Reflexión-acción. Procesos investigación donde desarrollo profesional, crecimiento y perfeccionamiento práctica ocurren mismo tiempo. Proceso investigación

Cuadro nº 2. Concepciones de la práctica educativa

Ante los planteamientos citados con anterioridad, la concepción más pertinente, desde nuestro punto de vista, será la práctica y crítica que nos permitirá presentar los discursos y perspectivas educativas que fundamente nuestra

<sup>31</sup> En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata

concepción curricular, el papel de las tecnologías en el curriculum, en la formación del profesorado, las estrategias facilitadoras de la problematización y de la ética y en suma en el tratamiento de la investigación educativa.

En el campo de la investigación educativa general situamos a autores, como por ejemplo Carr, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Grundy, 1982, que han recreado pedagógicamente parte de la obra filosófica y sociológica de Habermas. Más concretamente dentro del ámbito de la tecnología educativa existen distintos autores que a partir de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas y su traducción en el campo del currículo han articulado planteamientos en el campo de la Tecnología Educativa en torno a las tres perspectivas curriculares, liberando a esta disciplina de intereses y, por tanto, de discursos meramente instructivos (Bautista, 1991; Escudero, 2006; De Pablos, 2000; Área, 2000) Lo cual, ha supuesto un avance y un enriquecimiento para el campo teórico de la tecnología educativa, que tradicionalmente apresado en planteamientos propios de una racionalidad técnica, lo que ha generado un conocimiento de escasa aplicabilidad práctica en relación al uso educativo de las TIC en la educación.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988) entendemos que la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. La mayoría de los trabajos de la teoría crítica, indagan sobre la vida de los individuos, exploran la naturaleza y los límites del poder, la autoridad, la libertad, buscando una mayor autonomía del individuo. Su objetivo no es tanto desarrollar nuevos programas ni resolver problemas técnicos sino cambiar la educación, organizando procesos que establezcan nuevos valores educativos. El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos de los actores situados en un contexto histórico-cultural concreto. Los seguidores de la tradición crítica consideran que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, así los procesos de investigación, análisis y obtención de información crítica cobran mayor importancia para los profesores y las escuelas en la sociedad postmoderna<sup>32</sup>. La certeza científica basada en principios probados de

---

<sup>32</sup> Coincidimos con ELLIOT (1990, 1993) en la necesidad de que los profesores se impliquen en los procesos de investigación, pues a través de la investigación propia, pueden mejorar su práctica y llegar a tomar decisiones personales y autónomas. CARR Y KEMMIS, (1988) ven la investigación



aplicabilidad generalizada deben ser reemplazados, debiendo los profesores extraer información de la discusión entre conocimiento teórico y práctico.

Los teóricos críticos de la educación admiten la importancia de la teoría sobre la práctica, es decir, no hay posibilidad de construir una acción pedagógica al margen de una teoría que guía el conocimiento de la misma praxis, Elliot, nos dice lo siguiente:

*“Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las prácticas, y que teorizar consistía en articular tales “teorías tácitas”, sometiéndolas a la crítica en un discurso profesional libre y abierto. Yo también aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas” (1990:21)*

Esta idea no parece nueva, pero en la esfera educativa, según Carr y Kemmis (1988) existe un abismo excesivamente grande entre teoría y práctica<sup>33</sup>.

Se concibe la educación como una actividad práctica cuyo objetivo es producir cambios que se estimen convenientes. El objetivo de la educación sería liberar, emancipar a los sujetos, dotarles de las herramientas necesarias para dotarles de autonomía, libertad y capacidad de decisión acordes a los principios de equidad, justicia social y solidaridad. Pensemos en Freire, representante genuino de la pedagogía crítica. Es más, los problemas educativos no dependen de un avance teórico, sino de la “adopción de una línea de acción” (Carr y Kemmis, 1988:121). La investigación – acción crítica es la propuesta pedagógica que nos ofrecen como aplicación de la teoría de Habermas.

---

como una ruta para la emancipación de ellos mismos y enfatizan la función liberadora de la investigación del profesor, para la búsqueda de una sociedad más democrática y más participativa.

<sup>33</sup> CARR Y KEMMIS (1988. p. 126) nos lo expresan del siguiente modo: *“Una práctica, por consiguiente, no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que existe separadamente de la teoría y al cual pueda aplicarse una teoría...Las teorías no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico – mecánico, ajeno a toda reflexión teórica”*

*“La investigación – acción es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”*

## **2. Rumor y realidad. ¿Beneficio de la formación?**

Son constantes los rumores sobre el traspaso de poder y autonomía a los docentes<sup>34</sup>; por el contrario, son muchos los programas de formación del profesorado que se olvidan de su capacidad crítica – reflexiva. ¿Qué beneficio produce la formación?

La influencia de la racionalidad técnica ha producido en educación una gran cantidad de conocimiento. Sin embargo, no existe indicador alguno que denote que todo este corpus de información contribuya a la mejora de la enseñanza, o a conferir un mayor poder del cuerpo docente (Garrison, 1988: 488). Una de las razones de esta situación tiene su origen en la naturaleza de los discursos en educación. El poder regula los discursos. Las prácticas discursivas se definen como una serie de reglas fácticas, que regulan lo que se puede y lo que no se puede hacer y decir, quién puede hablar con el beneplácito de la autoridad y quién debe callar y escuchar, así como qué construcciones socioeducativas son científicas y válidas y cuáles son ignoradas y prescindibles (McLaren, 1989: 167 – 182)

Desde esas relaciones de poder en los mecanismos de formación, el profesor se ve privado de poder, al ser eliminado del proceso activo y toma de decisiones, quedando relegado al rol pasivo de consumidor de los productos prefabricados. El conocimiento a impartir, previamente segmentado, se basa en una visión conductista, del tipo entrada – salida, de la experiencia educativa. El poder de este discurso supera las intuiciones, expectativas y deseos del profesorado, que hace deducir que algo falla en el sistema, pero antes de que sus intuiciones,

---

<sup>34</sup> LOE, art. 120

expectativas y deseos puedan ser expresados de forma discrepante, la conspiración discursiva del silencio desanima la expresión del descontento.

Esta forma de poder y visión positivista produce generalizaciones, que son utilizadas por diseñadores curriculares, asesores de formación... que intentan, de este modo, justificar la falta de ingenio del profesor en el aula. En palabras de otros autores, la investigación educativa produce generalizaciones que, a menudo, sirven para deslegitimar las experiencias de los profesionales (Elliot, 1989: 1; Linconl y Guba, 1985: 181).

Así, al considerar que esta forma de hacer reduce las incertidumbres de los docentes, aporta contribuciones muy valiosas para ellos; sin embargo, no tienen en cuenta que la enseñanza es un acto inherentemente incierto (Gimeno, 1998)

Las generalizaciones y reducción de incertidumbres más extendidas en nuestro campo de investigación grosso modo serían:

- Existencia de una conexión mecanicista directa entre lo que debiera ser enseñado a los profesores y lo que éstos debieran hacer en el aula.
- Confianza en el profesorado con respecto a la aplicabilidad
- El desprecio en los procesos educativos de las variables tiempo, contextos y objetivos deseados
- Utilización de las prescripciones técnicas para el proceso de evaluación.

Se pretende que todo profesor se comporte del mismo modo, planificando de forma racional sus objetivos de aprendizaje, con posterioridad se forman asesores, técnicos que evalúan si el profesorado está o no siguiendo los programas propuestos. La realidad es que ningún maestro, maestra opera de esta forma, pues la naturaleza de la enseñanza lo impide. Sin embargo, esta forma de hacer actúa como si realmente sucediera, simplificando la realidad. Es el modo discursivo de formación de arriba – abajo, que deja desmotivados a los maestros ante la irrelevancia de su formación con planteamientos basados en un lenguaje alejado de la realidad docente y con teorías cerradas que no permiten la discrepancia.

### 3. Necesidad de nuevos planteamientos

Desde nuestra perspectiva es preciso conferir poder al profesorado mediante la <<reconceptualización>> de sus conocimientos, es decir, lo que necesitan saber para realizar con éxito su labor, siendo esos conocimientos frutos de la práctica sujeta a variables periféricas y significativas. Moverse en dirección emancipadora desde la conciencia de sí mismo y el desarrollo de la conciencia crítica y en y para una sociedad democrática.

El profesorado percibiéndose a sí mismo en relación con el mundo y la escuela, entonces, como parte de un entorno más amplio, diluyéndose las fronteras entre sentimiento y lógica, esto es, percibir la relación indivisible entre pensamiento y acción. Como nos expresa Kincheloe *“que el profesorado piense de forma emancipadora comporta acciones de poder, actividades que contribuyan a mejorar el interés del alumnado, de los miembros de la comunidad y del resto del profesorado”* (2001:42).

Del mismo modo, la necesidad de una racionalidad práctica – crítica (interpretativa) supone la superación de que el pensamiento no es más que una actividad psicológica. Por ejemplo, no podemos pensar en la formación del profesorado<sup>35</sup> fuera del contexto social<sup>36</sup>, como un proceso políticamente neutral. Es, sin duda, una transmisión formal de conocimientos de la cultura predominante, de otra forma, cuestiones sociopolíticas que conciernen al poder.

De cualquier manera, no intentaré definir, de forma concreta, el pensamiento de la racionalidad interpretativa, más bien, desvelarlo, pues, definirlo nos llevaría a dotarlo de características universales y no queremos caer en ninguna tendencia totalizadora. Por el contrario, nuestra intención es interaccionar entre nuestro conocimiento sobre él, nuestras propias experiencias y los contextos donde nos

---

<sup>35</sup> Entender por formación del profesorado *“... como el procedimiento por el cual el sistema educativo diseña los conocimientos, destrezas y actitudes a poseer por aquellas personas encargadas de educar a las nuevas generaciones”*. (MARCELO, C., 1992. p. 501).

<sup>36</sup> GUBA, (1981) *“es completamente imposible imaginar cualquier acción humana que no este mediatizada por el contexto en el que acontece”*

encontramos, en definitiva el pensamiento es el modo en el que los seres humanos recuerdan quiénes son y adónde pertenecen (Bobbit, 1987: 67).

En gran parte de los entornos formativos del profesorado, se considera el mundo educativo en términos de generalización predecible. Se han desarrollado potentes instrumentos para el estudio de <<fuera a dentro>> (Cochran y Smith, M Y L. Lyte, S., 2002) que supone, con frecuencia, negar nuestro propio reconocimiento cognitivo. Desde esta perspectiva, tendremos que emancipar este trastorno cognitivo, expandiendo nuestro ámbito individual en la escuela, en su interrelacionada complejidad. Esto nos llevaría a capacitar al profesorado, para tomar decisiones de forma libre en su práctica cotidiana.

Hasta el momento, los “científicos de la educación” han creado fronteras entre la escuela y la sociedad mediante la fragmentación arbitraria en disciplinas, que han sido aprovechadas por los políticos al legislar currícula, para proponer de forma continua actividades, en donde el profesorado que se forma, aprende fragmentos de información que necesita para “creerse” inmerso en la sociedad del cambio y con independencia de las relaciones con otras informaciones y de los problemas de aplicación en su entorno natural, la clase.

*“No es de extrañar que el profesorado carezca de poder, puesto que ni tan sólo está considerado como un colectivo profesional. El conocimiento que trasfiere al alumno no es propiedad del profesorado, sino que viene prestado por los expertos” (Garrison, 1988: 488)*

Desde anteriores visiones, se ha impulsado la competitividad, de tal manera, que los profesores llegan a verse a sí mismos y a su conciencia separadas la una de la otra. Estas actitudes formarían parte de ese trastorno cognitivo del que hablamos con anterioridad, entrando en un proceso de represión mental con negación a liberar su propio reconocimiento cognitivo. Foucault<sup>37</sup> explica este proceso mediante la categoría <<disciplina>>, planteándonos la hipótesis del poder disciplinario, es decir, una serie de prácticas institucionales, producen un sujeto

---

<sup>37</sup> FOUCAULT, M.: (1981) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.

dócil, con más detalle los <<cuerpos dóciles>> mediante un trabajo sobre el cuerpo, de sus gestos, comportamientos,... entran a formar parte en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. La disciplina transforma así en cuerpos dóciles y será esa disciplina la que aumente las fuerzas del cuerpo, (en términos económicos de utilidad, el rendimiento) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia, la sumisión).

Así, el pensamiento emancipatorio trata de capacitar al profesorado para la toma de decisiones libres en asuntos que afectan a su vida profesional y personal. Durante años los docentes, además del ejercicio profesional, han dedicado años y años a su formación. Sin embargo, no han sido, en ningún momento, a la reflexión sobre su propia práctica, ni sobre los discursos que la han hecho posible (Introducir cita). Encontramos, de esta manera, una formación que ha separado escuela y sociedad. El ejemplo más evidente lo encontramos en las continuas reformas<sup>38</sup> de los últimos años... Se legitiman currícula basadas en la fragmentación racionalista con contenidos cerrados y descontextualizados de la sociedad actual. Giroux en distintas obras (1989, 1991)<sup>39</sup> nos expresa como debiera producirse la transformación en el contexto escolar, siendo el docente el protagonista, esto es, el profesorado negocia su papel profesional basándose en la relación entre sus propias categorías de significados, la cultura postmoderna y el discurso educativo. Cuando dispone de poder, este profesorado llega a entender la respuesta de su alumnado al conocimiento impartido por la escuela, dentro del mismo proceso en el que él mismo comprende su propia respuesta al papel de educador.

Desde estos planteamientos, la formación del profesorado no debiera ser el aprendizaje de respuestas basadas en el conocimiento de los expertos que confirma la carencia de poder, puesto que el conocimiento que transfiere no es de su propiedad, sino que le viene prestado de los expertos y en esa formación lineal se perciben como un colectivo pasivo que siguen unas reglas y que son <<cuerpos dóciles>>

---

<sup>38</sup> GIROUX (1991) al referirse a las reformas educativas de su país, nos dice que pasan de alto el impulso democrático y evita la potenciación de capacidades para la crítica de las instituciones y de la propia escuela donde vive y trabaja (pág 57)

<sup>39</sup> Citado en KINCHELOE, J.L.: (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Ediciones Octaedro, p. 49

**Capítulo IV:** Sociedad de la información y del conocimiento: qué escuela, para qué educación

- La sociedad del conocimiento y la educación
- “Gafas socioculturales” en la formación y acción docente
- La sociedad del conocimiento: nuevos mecanismos de participación y exclusión social

*“Esta revolución tecnológica constituye a todas luces un elemento esencial para entender nuestra sociedad, en la medida que crea nuevas formas de socialización, e incluso nuevas definiciones de identidad individual y colectiva...” (Delors, J. 1996: 68)*

En este capítulo queremos explicitar los elementos teóricos que fundamentan y constituyen el marco de referencia de la investigación, desde el que emergen hipótesis, se analiza, se interpreta y cobra sentido nuestro objeto de estudio.

El contexto en la formación permanente, traslada al análisis de los contenidos escolares: ¿qué aprender? Pero ¿qué se aprende realmente? ¿quién decide qué contenidos son los adecuados y por qué? Estos interrogantes nos abren a la reflexión y a la teorización sobre el currículum y su papel en la escuela y cómo los profesores, desde la complejidad de su profesión, y todos los implicados en la escuela debemos cambiar la forma de interpretar, leer y relacionarnos con un mundo en constante cambio.

## **1. La sociedad del conocimiento y la educación**

Nuestro mundo sufre transformaciones que -querámoslo o no- nos afectan de forma muy directa. Estas transformaciones no producen en zonas concretas del planeta, sino que extienden su influencia uniformadora a todos los rincones planeta, de manera que, con independencia de la interpretación de las causas, consecuencias y magnitud de los cambios, resulta evidente el impacto de la reciente revolución científico-técnica en el terreno económico, social, político, cultural y educativo. Aproximarnos a las características de esta sociedad nos permitirá conocer y explicar los fundamentos de la cultura en la que se halla inmersa y las causas de que determinados valores jueguen un papel importante en la misma.

Las características de la sociedad influyen en la educación, sus contenidos, su organización, sus estructuras,... Es indudable el poder de penetración; sin embargo, la escuela<sup>40</sup>, por su naturaleza, debe constituirse en un escenario capaz de explicitar las condiciones que configuran la sociedad para que éstas no nos

---

<sup>40</sup> Utilizamos el término escuela, como una expresión genérica con el que nombrar a cualquier establecimiento del sistema educativo no universitario, que pretenda el ejercicio de una acción formativa reglada.



manipulen y podamos contrarrestar sus efectos y dominarlos y poder entender realmente el sentido de la educación y de los cambios educativos.

La educación, hoy y siempre, queda afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como proceso de desarrollo personal y social, ha de tener como referente precisamente el contexto en el que se inscribe, sirve, e incluso trata de mejorar y transformar. Por tanto, los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión.

Educarse hoy exige adaptarse de un modo autónomo cultural, social, laboral, profesional y personalmente a un mundo en cambio y las incertidumbres que ello conlleva, cifrado en claves de nuevos referentes culturales, nuevas formas de producción, nuevas formas de relaciones sociales, económicas y variantes de lo que se denomina capitalismo informacional<sup>41</sup>.

Vamos, por tanto, a detenernos en una serie de cuestiones que consideramos fundamentales en esta investigación. Su análisis permite comprender qué formación debe llevarse a cabo, repensar la escuela y el proyecto educativo consecuente con las nuevas condiciones políticas, socioeconómicas y culturales, para luego decidir cómo integrar las TIC en coherencia con las exigencias y necesidades que la sociedad del conocimiento plantea a la institución escolar (Bautista<sup>42</sup>, 1998, 2000; Área y otros<sup>43</sup>, 1997; Blázquez<sup>44</sup>, 2001).

---

<sup>41</sup> CASTELLS, M. (1996). La era de la información. Vol. 1. *La Sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial. 1997. CASTELLS, M. (1997). La era de la información. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial. CASTELLS, M. (1998). La era de la información. Vol. 3. *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>42</sup> Véase BAUTISTA, A. (1998a). "Tecnología, mercado y gobernabilidad: Un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio (d.C.)". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 9, 1, 29-46.

<sup>43</sup> Véase AREA M, CASTRO F. y SANABRIA, A. (1997). ¿Tecnología Educativa es Tecnología y Educación? Reflexiones sobre el espacio epistemológico de la tecnología educativa en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En ALONSO CANO, C. (Coord.), *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas* (pp. 49-60). Barcelona: Centre Telemàtic Editorial, SRL.

Para Área (2004 a) *la sociedad informacional* es considerada como *la tercera revolución industrial del modo de producción capitalista* (pp.58-67), cuyos rasgos distintivos son: la consideración de la información como objeto de transformación industrial y de comercialización, la globalización o mundialización de la economía frente al proteccionismo nacional de las etapas precedentes, y la utilización de las tecnología digitales como herramientas para la gestión y desarrollo de esta economía.

*“En lo últimos años, a la perplejidad política, social, económica y cultural de la condición postmoderna, hay que añadir los efectos producidos por la proliferación de las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación. La ingente producción de herramientas para generar, almacenar, transmitir y acceder a la información y la constatación de que la “materia prima” más preciada en este momento es la propia información, la generación de conocimiento y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, han llevado a denominar a nuestro tiempo como Sociedad de la Información”* (Sancho, 2001b:141)

Nuestra sociedad se caracteriza por la globalización, la internacionalización de la economía y la mundialización de la cultura, lo que ha conllevado a transformar, no sólo las relaciones de poder, sino su naturaleza misma, situando el conocimiento como fuente de ese poder. Éste radica en su creación, uso, transferencia y comunicación, lo que varía las formas y medios de generar riqueza y en consecuencia, las condiciones de vida de los pueblos. La estrategia para alcanzar el conocimiento no está en aumentar la información, sino en desarrollar una mentalidad para enfrentar la ciencia, los saberes y la técnica. De todo esto deducimos que la actualidad exija la creación de una nueva cultura que permita una forma diferente de pensar el mundo y asumir una postura en él.

---

<sup>44</sup> Las palabras propias palabras de Blázquez resumen el sentido y orientación de este tema. “es primordial facilitar las lecturas personales y críticas de los nuevos y poderosos factores educativos que suponen las TIC. Por ello, como primer paso hacia una formación de profesores para la sociedad de la comunicación propondríamos despertar el sentido crítico y promover entre ellos una comprensión crítica de los fenómenos de la información y la comunicación”. Véase BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2001). Nuevos Perfiles en la Formación de Profesores para la Sociedad de la Información. *Organización y Gestión Educativa*, nº 5, octubre, 3-8.

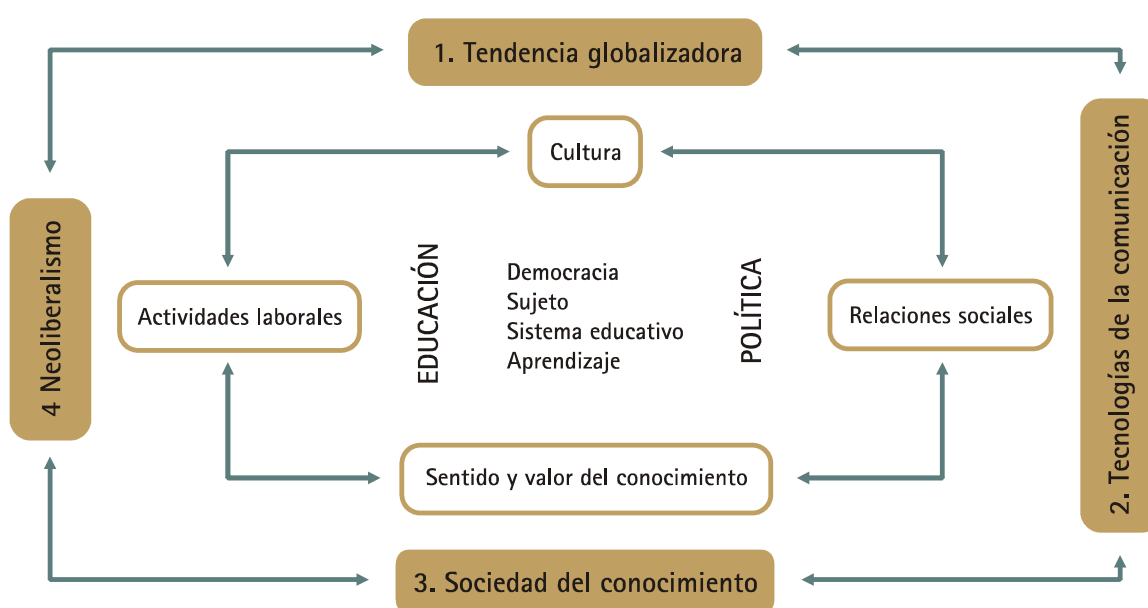
Manuel Castells en su obra *“La era de la información”* defiende que al final del siglo XX [y añadimos que también en este comienzo del siglo XXI] vivimos un intervalo histórico caracterizado por la transformación de nuestra cultura a causa de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información. Este autor lo explica así:

*“Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos (...) El círculo de retroalimentación entre la introducción de nueva tecnología, su utilización y su desarrollo en nuevos campos se hizo mucho más rápido en el nuevo paradigma tecnológico. Como resultado, la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. Los usuarios y los creadores pueden ser los mismos. (...) Así, los ordenadores, los sistemas de comunicación y la decodificación y programación genética son amplificadores y prolongaciones de la mente humana.” (1998 a, p. 62)*

Una característica relevante de la sociedad de la información es lo que se ha venido a denominar como **Globalización**, término utilizado para hacer referencia a la tendencia actual de los *“países desarrollados... que hace desaparecer las fronteras entre las naciones y que supone la eliminación de muchas de las barreras que impedían la libre circulación de personas, mercancías, capitales, información, cultura...entre los pueblos”* (Majó, 2002:30).

Desde el prisma en lo que ha venido a denominarse **“GLOBALIZACIÓN”**, siguiendo a Gimeno Sacristán (2005:21) es concepto utilizado para caracterizar al tiempo actual, es una forma de representarnos y explicar en qué consiste esta nueva condición, que se entrelaza con otros conceptos y expresiones profusamente manejados: neoliberalismo, tecnologías de la comunicación y el mundo de la información. Estos términos expresan fenómenos diferentes, aunque entrelazados

estrechamente que constituyen un sistema intelectual para captar el sistema – mundo.



Cuadro nº 3. Fenómenos entrelazados

Siguiendo a Gimeno entendemos por globalización procesos de intercambios de capital, personas, sus formas de vida, lo que piensan y hacen, generándose interdependencias en la económica, la ciencia, la política, la cultura, la tecnología; y afectando tanto a la actividad productiva, que a la vida familiar, el ocio, el pensamiento, el arte, aunque en diverso grado (Gimeno<sup>45</sup>, 2001:76).

Estamos de acuerdo con Castell (1996), que es concepto nuevo que alude a procesos que no lo son, pero que se ven en la actualidad agudizados por el impacto de las tecnologías de la información<sup>46</sup>. No obstante, este autor - en la segunda obra que conforma su trilogía “*La Era de la Información*” (1997) - señala que aunque no se pueda asegurar con garantías la novedad de estos procesos con respecto a épocas pasadas, las tecnologías al permitir el desarrollo de estos

<sup>45</sup> Véase GIMENO SACRISTAN .J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid:Morata.

<sup>46</sup> Véase CASTELLS, M. (1996). *La era de la información*. Vol. 1. *La Sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial. 1997. CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial. CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Vol. 3. *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

procesos de interdependencia en tiempo real podrían estar configurando cambios cualitativos sociales y económicos hasta el momento desconocidos<sup>47</sup>.

Lo que a nosotros ahora nos interesa es, partiendo de estas aclaraciones, tomar la globalización como metáfora para concebir el mundo actual y comprender sus transformaciones, destacando el papel de las TIC en todo ello.

Vivimos en una sociedad con unas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, tomando como referencia el análisis que realiza Hargreaves (2005: 73 y ss.) describiré las dimensiones que caracterizan la sociedad actual y los retos que suponen para la escuela.

---

<sup>47</sup> Op. cit, pg:272.

DIMENSIONES	RETOS PARA LA ESCUELA
<p><b>1. Economías flexibles</b> El desarrollo industrial depende del conocimiento como factor de producción. Se producen cambios profundos en la estructura ocupacional y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contenidos y destrezas que han de aprender las generaciones futuras</li> <li>-Necesidad de creación de estructuras y modelos de organización del trabajo de los profesores más flexible</li> <li>-Flexibilidad como oportunidad democrática que exija compromiso y participación crítica</li> </ul>
<p><b>2. Globalización</b> Reproducimos la definición que hace Gimeno Sacristán (2001:76) como establecimiento de interconexiones entre países, o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc..</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proceso no lineal sino tortuoso (diferente dependiendo de cada región económica y cultural) sin rumbo claro a seguir.</li> <li>-Disolución de la acción política, nuevas formas de entender la ciudadanía en una democracia también globalizada.</li> <li>-Tomar conciencia y responsabilizarse de las dimensiones globales del mundo, además de reconstruir y reflexionar sobre las culturas locales y sentido de las comunidad</li> </ul>
<p><b>3. Final de las certezas</b> La incertidumbre se hace presente en todos los momentos, los cambios son continuos y acelerados. El conocimiento debe ser dinámico para responder a los retos de la sociedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Debilitamiento del currículum basado en el saber dado y hechos indiscutibles.</li> <li>-El "aprender a aprender" cobra mayor fuerza.</li> <li>-La incertidumbre conlleva en educación a la prudencia y al reparo en la toma de posiciones morales públicamente.</li> </ul>
<p><b>4. Mosaico móvil</b> Las organizaciones se caracterizan por la flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, aprovechamiento de oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, compromiso para aprender de ellas mismas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Repensar la estructura organizativa de la escuela, buscando alternativas más flexibles que posibiliten el aprendizaje y el desarrollo institucional.</li> <li>-Generar una cultura organizativa en la que tengan cabida las redes, los intercambios, el trabajo colaborativo y en equipo, las relaciones horizontales.</li> </ul>
<p><b>5. El yo limitado</b> El yo carece de singularidad, las identidades no tienen raíces en unas relaciones estables, ni ancladas en unas certezas y compromisos morales que las trasciendan. El colapso de las certezas, parece que la única realidad inteligible es el lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto. Aunque todos con múltiples significados y abiertos incontables formas de desconstrucción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilización de múltiples recursos y medios con sentidos crítico de su uso y de los contenidos que nos ofrecen.</li> <li>-Las identidades humanas se convierten en cosas que exhiben unas personas e interpretan otras y no cosas que tienen sustancia interna y duradera de por sí</li> </ul>
<p><b>6. Simulación segura</b> Es decir, permeabilidad a las imágenes técnicamente generadas. Existe una relación complicada entre imagen y realidad por su profusión y omnipresencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las imágenes, simulaciones ayudan a comprender el mundo, pero hay que cuidar los mensajes implícitos y seductores.</li> <li>-Crear espacios de explicitación abiertos al debate con ambiente de participación, cooperación y flexibilidad.</li> </ul>
<p><b>7. Comunicación instantánea</b> La distancia se hace irrelevante: compresión del espacio y del tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mayor flexibilidad, mejor capacidad de respuesta y una mejor comunicación.</li> <li>-Reflexión sobre las presiones derivadas de la posible sobrecarga, las múltiples innovaciones y el cambio acelerado (irreflexivo).</li> </ul>

Cuadro nº 4. Dimensiones que caracterizan la sociedad actual y los retos que suponen para la escuela.

Los cambios en el ámbito social, cultural y educativo se revelan descritos por lo que Sancho (2001) denomina *la condición postmoderna de la sociedad*. Parece evidente, pero con el concepto de *postmodernidad* se quiere indicar la superación de la modernidad, cuya característica más determinante nos la expresa Pérez Gómez (1998:21) como *“la apuesta decidida por el imperio de la razón como instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las persona, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales”*.

De la misma manera Pérez Gómez (1998:23) define postmodernismo, siguiendo el pensamiento de Hargreaves como: *“...una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información a todos los rincones de la tierra”*

Así, desde esta visión de Hargreaves estamos ante una visión postmoderna de la sociedad que afecta profundamente al proceso de educar y sus significaciones. El autor nos lo expresa de la siguiente forma:

*“Mientras la sociedad cambia a una era postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y nuestro profesorado permanecen apegados a enormes edificios de burocracia y modernidad, a jerarquías rígidas, aulas aisladas, departamentos separados y estructuras de carrera anticuadas”* (2005: 20)

De esta forma, este ámbito sociocultural se rige por la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre, la tolerancia, la indiferencia, la ambigüedad y el relativismo, como valores y principios característicos. En este marco ambivalente, pudiera ocurrir que la revolución tecnológica de la información y la comunicación, que caracteriza la *condición*

*postmoderna*, fuera aprovechada para la producción, difusión e intercambio de la cultura, y tal y como expresa Gimeno (2001), con el fin de representar el germen de una profunda revolución cultural, más abierta y democrática, menos etnocéntrica y más solidaria y tolerante.

En este sentido, el hecho de que la cultura, la educación, y la formación entren a formar parte del juego económico, da lugar al fenómeno de la *mercantilización del ocio y del tiempo libre* (Área, 2004a), fenómeno ampliamente estudiado por la sociología. Sobre esta mercantilización de la cultura, Área (2004, pp. 84-85) comenta:

*“La información se ha convertido en un producto o materia valiosa sometida a procesos de generación y difusión industriales similares a los que se utilizan con cualquier otro producto. El sector industrial que comercia o apoya la actividad económica en la información (medios de comunicación de masas como la televisión o el cine, las empresas de software, el sistema financiero, las industrias del ocio y entretenimiento, las telecomunicaciones, etc.) representan un sector en constante crecimiento y cuyo volumen económico está desplazando, o al menos compitiendo, con los sectores pertenecientes a la economía representativa de la segunda revolución industrial (automóvil, petróleo, industria eléctrica. [...] la industria es consciente de que la cultura,..., es una materia prima de la experiencia humana susceptible de ser convertida en mercancía”.*

La escuela de hoy se enfrenta a distintas contradicciones:

- flexibilidad / rigidez
- autonomía / heteronomía
- aislamiento / colegialidad

que debilitan su desarrollo como institución capaz de aprender y adaptarse a las condiciones y necesidades de la sociedad. Desde aquí, no es sorprendente encontrar a profesores agobiados, encerrados en estructuras incompatibles con las formas de pensar, actuar, relacionarse con la realidad que interactúa fuera de ella.



## 2. “Gafas socioculturales” en la formación docente

La profesión docente es una de las más complejas, conlleva un alto grado de responsabilidad social, gran presión de la sociedad<sup>48</sup>, inmovilidad en su carrera profesional y poca articulación entre teoría y práctica docente, entre las razones que encontramos más evidentes. Escudero caracteriza la situación del docente diciendo que:

*“El malestar y descontento docente, la falta de identificación con la profesión, el desbordamiento por situaciones y condiciones por las que se sienten superados y devaluados muchos profesores y profesoras, son algunos de los síntomas que el nuevo orden social está provocando en el viejo y todavía vigente orden pedagógico y profesional” (2001:51)*

Pero, ¿cuál es la situación actual de los docentes? Una cosa resulta evidente, este oficio no es el mismo, no mejor, ni peor, simplemente diferente. En gran parte debido al alto grado de complejidad e incertidumbre que lo rodea. Se hace necesario establecer un debate sobre el análisis de las relaciones de poder y sobre las alternativas de participación en la profesión docente. Siguiendo a Jaume Carbonell (2006: 110 – 112)<sup>49</sup> podemos señalar los rasgos que caracterizan a los docentes en estos momentos.

- a) **Intensificación y sobrecarga de conocimientos, responsabilidades y tareas.** Gran explosión de información y del conocimiento que trae, en consecuencia, la necesidad de renovación y actualización en: contenidos, modelos de enseñar y aprender, conocimiento del sujeto, comprensión de nuevos contextos institucionales y sociales. Por otro lado, la multitud de roles y funciones que tienen que asumir los docentes y la escuela, derivados de los problemas de la sociedad que siempre ve en la escuela la

---

<sup>48</sup> *El docente es al mismo tiempo una figura exaltada, denostada, castigada... y siempre vista con desconfianza.* En MARTÍNEZ BONAFÉ (1988) *Trabajar en la escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del siglo XXI.* Madrid. Miño y Dávila.

<sup>49</sup> En GIMENO SACRISTÁN, J. (comp) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid. Morata

salvadora. Una confianza que, paradójicamente, no se corresponde con la valoración de la institución en general y del docente en particular.

- b) **Relaciones cada vez más difíciles, complejas y ambiguas con el alumnado, la familia y la Administración y también entre los propios docentes.** Prima en algunos casos la desconfianza, en otros el corporativismo, en otros, cierto autoritarismo encubierto. Es decir, dentro de la comunidad escolar hay voces excluidas o ninguneadas, creándose desencuentros que condicionan el diálogo, la colaboración y la corresponsabilidad.
- c) **Pérdida del protagonismo de la escuela y de su imagen social.** Al profesorado le han salido “competidores”<sup>50</sup> El docente ha perdido el monopolio que se le atribuía pero, paradójicamente, como señalábamos con anterioridad, continua siendo el referente en la prevención y la responsabilidad ante distintos tipos de problemas.
- d) **Autonomía restringida que se concede a los centros escolares.** A pesar de la retórica de la Administración educativa sobre la transferencia de responsabilidades, la realidad es que tienen escaso poder a la hora de elaborar proyectos que sean excesivamente diferentes de la norma común; de pensar otra dirección, gestión y organización del centro; de distribuir de otra manera tiempos y espacios; o

---

<sup>50</sup> Los efectos e implicaciones de las tecnologías en la escuela afectan a sus protagonistas, alumnado y profesorado, pero con distinto grado de implicación en el entramado socio-técnico escolar. Estamos evidenciando que una parte significativa de profesores en los centros escolares permanece pasivo, que no ajeno, a las formas y contenidos de apropiación informal de la tecnología que realiza una parte significativa de los alumnos. Los docentes comienzan a evidenciar que sus alumnos se familiarizan con el ordenador a través de los grupos de iguales o solos en sus hogares, cuyo contexto familiar tiene un grado de aceptación significativo de la cultura tecnológica. Son conscientes que los niños y niñas se aproximan a las tecnologías por tanteo, y parece que además de la curiosidad que la Internet les suscita, buscan el reconocimiento social entre iguales En RAYÓN RUMAYOR, L y RODRÍGUEZ TORRES, J.: La necesaria <<voz>> del docente para la integración curricular de las TIC. OGE, nº 4, julio de 2006

de organizar un curriculum con otros contenidos diferentes a los prescritos.

e) **Carrera docente, con sus pertinentes regulaciones en los mecanismos de promoción, control y evaluación.**

Todos los agentes educativos admiten la necesidad de negociar estos aspectos; pero, en la práctica, se suceden legislaturas y gobiernos y se sigue postergando para una mejor ocasión.

Del mismo modo, Porlan, Martín del Pozo y Martín Rivero (2001:8) realizan un interesante análisis de las contradicciones que tiene que afrontar el profesorado en la actualidad, señalando que la problemática actual es la gran distancia entre el grado de responsabilidad y de complejidad que implica ser docente y el estrecho margen de maniobra que los profesores tienen en el ejercicio de su profesión.

Estos autores no sólo abordan el problema desde el punto de vista legislativo, sino también desde esas pequeñas y cotidianas cosas, que configuran el contexto escolar. La actitud del profesorado se vuelve contradictoria, por un lado, consciente de los problemas de la escuela y, al mismo tiempo, percibe que las innovaciones y los cambios en su cotidianeidad suponen altos niveles de incertidumbre. Esto explica, en parte, la tendencia de los docentes a resaltar las posibles causas externas de los problemas de la escuela, frente a las causas internas.

Los citados autores, señalan, desde aquí, que los profesores son agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas culturales que reproducen, el modelo de enseñanza tradicional. Sin su implicación activa, consciente e interesada, ningún cambio importante es posible, en definitiva tienen la necesidad de “ponerse unas gafas socioculturales”

El tiempo actual tiene ante sí unos retos intelectuales y éticos de tal magnitud y diversidad que el ejercicio al que estamos llamados los docentes, la gran revolución que debemos afrontar, es



Cuadro nº 5. Cuadro basado en la idea de Edgar Morin en *“La mente bien ordenada”* (2000)

Hargreaves (2005) hace una importante aportación para entender la inmovilidad de la escuela y del docente, afirmando que nuestras estructuras básicas de escolarización y de enseñanza se establecieron en otros tiempos y con otros fines. Muchas escuelas actuales, según el autor, se orientan de acuerdo a la época industrial, donde el maestro aislado, procesa lotes de niños, agrupados por aulas o niveles, en grupos constituidos por la edad de los alumnos. La sociedad cambia, como hemos visto con anterioridad, y nuestras escuelas, nuestro profesorado permanecen apegados a la burocracia y modernidad, a jerarquías rígidas, departamentos separados y estructuras de formación anticuadas.

Hargreaves, insiste en que el proceso mediante el cual está cambiando la enseñanza y son transformados los profesores es sistemáticamente paradójico. Las razones de estas paradojas están en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte. El problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas:

- f) El mundo postindustrial, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa comprensión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica.
- g) Sistema escolar modernista, monolítico que pretende obtener unos fines profundamente anacrónicos, en una estructura opaca e inflexible.

De todo esto, se deriva, como señalaba el autor, que al sentir las presiones de la postmodernidad, el rol del docente se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, que sin duda, son imposibles de resolver sin el concurso de otros agentes sociales. Las innovaciones se multiplican, a medida que se acelera el cambio, creando en los docentes, responsables de su implantación, una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos y los marcos para su implantación se truncan.

Con todas las incertidumbres, los antiguos fines de la escuela empiezan a derrumbarse; sin embargo, ¿qué sustituirá su misión? El quehacer docente está sometido a crítica constante, incluso entre ellos mismos. Como resultado, parece evidente y esencial la capacidad del docente para aprender sobre ese quehacer, dando sentido, de esta forma, al concepto de profesor como investigador propuesto por Shenhouse, como elemento fundamental para el desarrollo permanente del profesorado.

Una idea muy potente, que anima esta investigación, la compartimos con Hargreaves (2005), es decir, los docentes no solo enseñan por las técnicas que aprendieron, que aprenderán o no. Su forma de enseñar, de concebir la enseñanza se basa también en sus biografías, el tipo de docente que cada uno se ha llegado a ser. Sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones, sus frustraciones, son importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral.

En referencia a cómo aprenden los docentes, estudios como los de Marilyn Cochran – Smith y Little (2003:67 y ss.) nos afirman que existen, al menos, tres concepciones significativamente diferentes del aprendizaje del profesorado que

guiarán las iniciativas más extendidas y destacadas que tratan de promover la formación de los docentes. Estas son:

1. Conocimiento para la práctica: en ésta se asume que los investigadores universitarios generan lo que se considera conocimiento formal y la teoría para ser utilizadas por los docentes para la mejora de su práctica.
2. Conocimiento en la práctica: desde aquí el conocimiento esencial para la docencia es lo que denominamos conocimiento práctico. Se asume que los docentes aprenden cuando indagan sobre los conocimientos sobre la práctica de profesores experimentados y/o profundizar en sus conocimientos y diseñar interacciones que propicien aprendizaje dentro del aula.
3. Conocimiento de la práctica: aparece el concepto “indagación como actitud”. Permite la comprensión de las relaciones entre conocimiento y práctica, así como sobre el modo en que la indagación produce información, se relaciona con la práctica y los docentes aprenden mediante este método en sus escuelas.

### **3. La sociedad del conocimiento: nuevos mecanismos de participación y exclusión social**

Hablar de sociedad del conocimiento puede convertirse en un lugar común, en un comodín para referirnos a la sociedad actual con el que queremos nombrar y apresar una realidad resbaladiza, en cambio constante y llena de incertidumbres, como ya hemos dicho.

Dado el objeto de nuestro estudio, nos interesa utilizar el término “sociedad del conocimiento” como metáfora para apresar y pensar una serie de rasgos y

procesos esenciales, que nos sirven para comprender qué mecanismos más relevantes existen en relación con la integración curricular de las TIC en la escuela.

La primera cuestión sobre la que debemos reflexionar se deriva de una evidencia clara: el momento sociohistórico actual sitúa a la escuela ante la encrucijada de repensar las prácticas educativas como acceso a la cultura y construcción del conocimiento. La amplitud y profundidad de los procesos de cambio en los que nos vemos inmersos lo evidencian dadas las implicaciones decisivas en la vida de los individuos.

Todos estos procesos tienen su manifestación en el plano político, económico y cultural, como muy bien nos ha mostrado Castell (1996, 1997, 1998), en los cuales las TIC son elementos decisivos en la configuración y desarrollo de nuevas formas de experiencia y nuevos mecanismos de clasificación y exclusión social.

Un momento sociohistórico denominado como la “era del acceso” a dos activos básicos generadores y sustentadores de las tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza y, por tanto, de desigualdad, en que el acceso o no al capital cultural es lo que marca el quedar dentro o fuera de la sociedad. La sociedad del conocimiento lo es del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el ocio y el ejercicio de una ciudadanía democrática requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua.

Desde esta perspectiva, Gimeno (2001) nos advierte al respecto:

*“quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza del trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de los bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación... Interesa no tanto “tener” como el “poder acceder” que da el “poder saber”. Las diferencias entre los que acceden y saben y los*

*que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo” (p. 65)*

Y ese poder saber para poder acceder está mediatizado, queramos o no, por las experiencias que nos brindan las TIC; porque la penetración de estos recursos en la vida cotidiana, no ha dado paso a un cambio sólo técnico, sino también cultural y social (Lakshear y Knobel, 2008). En este sentido, las tecnologías en nuestra cultura proporcionan un saber eficaz, una sabiduría de tipo práctico, como artefactos culturales que son, que agrandan y amplían las capacidades humanas.

Hasta no hace mucho tiempo estos artefactos tenían mucho de conocimiento experto, que generó un tipo de minoría elitista<sup>51</sup>. Sin embargo, a medida que las tecnologías se van humanizando, éstas progresivamente cobran un significado fundamental para la educación: amplían nuestras capacidades, pero se han convertido en una forma de vivir y pensar, en una forma muy potente de acceso al conocimiento, de difundirlo, generarlo, registrarlo, de vivirlo y darlo a conocer. Es decir aumentan y amplían las capacidades técnicas de tipo intelectual, lo que es característico de las élites de nuestra sociedad: el conocimiento (Enguita, 2008).

Precisamente por se herramientas culturales, y por las circunstancias que hemos relatado, las tecnologías generan desigualdades, porque en la misma proporción que nos dan y nos fortalecen, nos pueden quitar y debilitar. Las TIC prolongan las capacidades humanas, pero si los sujetos nos las tienen, aquellas no se las van a proporcionar. Sólo serán susceptibles de enriquecerse aquellos que estén en disposición de ser enriquecidos, queremos decir, que tengan competencia previa para ser enriquecidos por ellas.

El disfrute y aprovechamiento de las TIC va ser diferenciado, de modo que aquellas personas alfabetizadas en profundidad podrán acceder mejor y sabrán encontrar en las tecnologías sus distintas funciones (informarse, formarse, estudiar, distraerse y disfrutar), que aquellas que estén poco alfabetizados.

---

<sup>51</sup> CASTELLS, M. (2001): La Galaxia Internet. Barcelona. Plaza & Janés. Lo describe muy claramente



En la cultura oral la recreación de significados es muy limitada, y la adquisición de experiencia más allá de lo local pobre, así como la configuración y enriquecimiento del pensamiento limitadas. En una cultura impresa el sujeto trasciende lo cotidiano, resignifica la experiencia local, trascendiéndola, y aumenta la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y lo que le rodea. Una cultura digital sitúa a los sujetos ante otras posibilidades que la cultura impresa había iniciado, dando lugar a una aceleración de determinadas experiencias, e inaugurando otras nuevas.

**Capítulo V:** Proyectos institucionales para la integración en el sistema educativo de las TIC

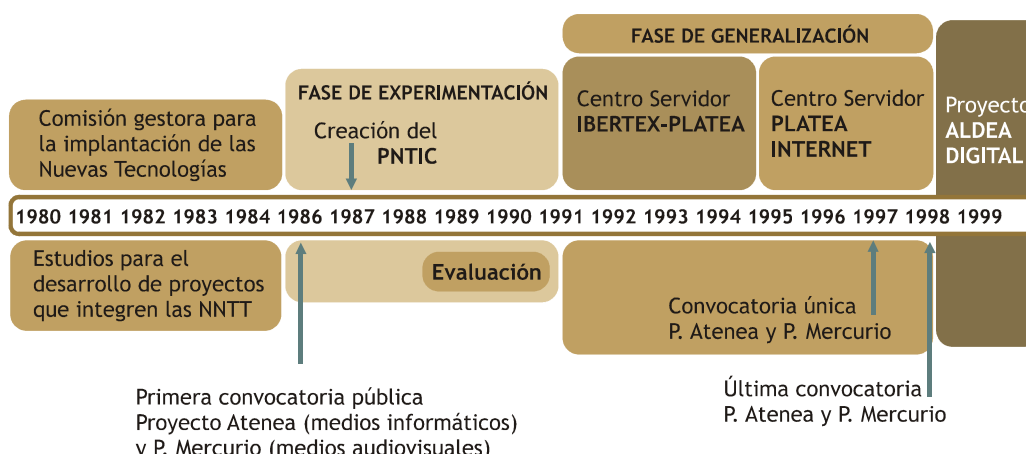
- Programas y proyectos MEC (Los inicios y desarrollo hasta las transferencias)
- La asunción de Competencias
- Programas y proyectos en la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha
- Proyectos y programas relacionados con la integración curricular de las TIC
- Plan de dotación
- La dimensión socio – política: las TICs en la Legislación
- Proyectos institucionales e innovación educativa
- Planes de formación permanente del profesorado: implicación en su desarrollo personal

Este capítulo tiene como objetivos presentar las distintas actuaciones seguidas por la Administración educativa para la incorporación e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los niveles de enseñanza no universitaria y descubrir qué tipo de política se ha seguido para con estos recursos en la escuela. Coincidiendo con Martínez Bonafé (1993) en que es necesario situar el análisis crítico en el terreno de la hegemonía, en el terreno de la dominación y la dirección ideológica del cambio en la escuela y analizar estas cuestiones permite comprender mejor el presente en relación con el mundo en que se están integrando las TIC en la escuela y sus concreciones en la formación del profesorado.

La política educativa relativa a la integración de las TIC en la escuela se organiza y diseña en torno a una toma de decisiones, eligiéndose unas determinadas opciones, que van a afectar a las instituciones, procesos y agentes implicados en su uso e integración. Clarificar estas cuestiones nos llevará a entender qué recualificación profesional se defiende, qué concepción docente y perspectiva de desarrollo profesional se plantea.

Procede, pues, ofrecer una panorámica de las acciones emprendidas por el MEC y desde las Comunidades Autónomas a partir de la asunción de transferencias en materia educativa, en el caso que nos ocupa, Castilla – La Mancha, enero del año 2000.

De forma muy sintética, expresamos mediante un cronograma esta revisión histórica en la integración y formación del profesorado con respecto a las TIC



Cuadro nº 6. Cronograma

### 1. Programas y proyectos MEC (Los inicios y desarrollo hasta las transferencias)

Desde 1984, la administración educativa, realizará importantes esfuerzos por incorporar, las entonces, nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las distintas enseñanzas. Será en 1985 cuando incorpore de manera oficial en el sistema educativo el Proyecto ATENEA en las Comunidades Autónomas cuyas competencias correspondían al MEC. Coincide que en estas fechas, en las Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación, crean también sus propios proyectos: Andalucía el Plan Zahara, Canarias el Proyecto Ábaco, Cataluña el Programa de Informática Educativa, Galicia los proyectos Abrente y Estrella, el País Vasco el plan Vasco de Informática Educativa y en la comunidad Valenciana el Programas de Informática y Educación.

En 1987 se pone en funcionamiento el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC)<sup>52</sup>, dependiente de la Secretaría de Estado de Educación, para integrar en una misma organización los dos Proyectos antes citados, y lo dotó, en sus primeros años, de importantes recursos para acometer la incorporación de las Nuevas Tecnologías. La Secretaría de Estado de Educación, tenía otro objetivo en marcha la Reforma Educativa. Esto se puede

<sup>52</sup> El PNTIC fue creado mediante Orden de 7 de Noviembre de 1.989

considerar como un factor clave que permitiría revisar los elementos curriculares desde la perspectiva de las TIC. La consecución o no de esta integración curricular, aún hoy, seguimos debatiéndola. ¿Se perdió, realmente, una oportunidad única para la integración curricular de las TIC?

El PNTIC se desarrollo en tres fases:

1. Fase experimental (1985 – 1990)
2. Fase de extensión (1990 – 1992)
3. Fase de generalización (1992 – 1993)

Las grandes líneas de acción del PNTIC eran:

- Dotar progresivamente a los colegios e institutos de los recursos materiales adecuados.
- Diseño, organización y gestión de los proyectos educativos
- Planes de formación del profesorado concebidos y presentados en el discurso oficial como procesos de innovación y cambio desde criterios vinculados con el progreso tecnológico y cambios en el ámbito económico y productivo, referentes que legitiman la readaptación del sistema escolar.

En la Orden Ministerial del 15 de febrero (BOE 5 / 03 / 97) quedan muy claras las razones esgrimidas para justificar la incorporación de las TIC, en general, en los centros educativos y resultan ser ajenas a la escuela.

*(...), el escenario global en el que se desarrollan las actuaciones de introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo está viviendo una profunda transformación debido al efecto de hechos como la convergencia de los soportes de la información hacia el medio digital, el aumento progresivo de las infraestructuras y el ancho de banda en las comunicaciones, la conectividad global a través de Internet y la pérdida de peso específico de la tecnología frente a los contenidos*

A través del proyecto ATENEA, enfocado al uso de los medios informáticos en la educación, se dotaba a los centros de 10 ordenadores y una impresora, durante

dos cursos consecutivos, 5 equipos e impresora el primer año y los cinco equipos restantes el segundo.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes para el Proyecto Atenea<sup>53</sup>:

- Impulsar la reflexión sobre los currículos de las áreas y materiales y su revisión desde la perspectiva de las NTI (nuevos contenidos, medios, métodos y procesos comunicativos).
- Delimitar modos de integración de las NTI en las diferentes áreas del currículo.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones de las NTI en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de estas tecnologías.
- Utilizar las NTI como recurso para mejorar la calidad de la enseñanza en las distintas áreas del conocimiento y en sus aspectos interdisciplinares.
- Potenciar el uso del ordenador para generar nuevos entornos de aprendizaje autónomo, individualizado y de grupos, de desarrollo de la creatividad, de la autoestima y del pensamiento.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen las NTI al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar las repercusiones que sobre la organización, el funcionamiento de los centros y la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje tiene la incorporación de las NTI, con atención a los aspectos arquitectónicos y ergonómicos.

El proyecto MERCURIO, enfocado al uso de los medios audiovisuales en la educación, tenía asociada una dotación de equipos de sonido, imagen fija e imagen en movimiento que permitían tanto el uso didáctico de los recursos audiovisuales como la realización de pequeñas producciones didácticas.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes para el Proyecto Mercurio<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> MEC (1988). *Proyectos Atenea y Mercurio. Programa de Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación (PNTIC)*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 15

- Delimitar modos de integración del vídeo en las diferentes áreas del currículo y los campos más idóneos para su utilización.
- Desarrollar en profesores y alumnos la capacidad de descodificar y producir mensajes audiovisuales, aprovechando las posibilidades comunicativas y expresivas del vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impulsar la reflexión sobre el currículo y su revisión en cada área o materia, desde la perspectiva comunicativa y de los medios audiovisuales (el vídeo en particular) dentro del contexto de las orientaciones de las reformas educativas en marcha en el Sistema Educativo español.
- Delimitar, en la práctica, las características y posibilidades de los diferentes tipos de documentos vídeos y los usos adecuados de los mismos en las diferentes áreas y niveles.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones del vídeo en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de estas tecnologías.
- Experimentar nuevos modos de aprendizaje que el vídeo puede propiciar.
- Elaborar especificaciones para la producción de documentos vídeo.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen a la enseñanza los nuevos desarrollos tecnológicos del sistema vídeo.
- Analizar las repercusiones que la introducción del vídeo tiene en el equipamiento y en la organización escolar.
- Experimentar modos de utilización de los medios de comunicación de masas en la enseñanza (Radio y Televisión).

La valoración de estos proyectos ha sido ampliamente difundida mediante artículos, ponencias y diferentes encuentros, en este momento apuntamos algunas ideas básicas (Cabero, 1991):

- Los resultados obtenidos no se acercan a las expectativas esperadas
- Se persiguen demasiados objetivos con la simple introducción de medios en el contexto educativo. No se diferenció con claridad la formación sobre los medios y su utilización en la formación

---

<sup>54</sup> MEC (1988). *Proyectos Atenea y Mercurio. Programa de Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación (PNTIC)*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 27

- Y por último utilizando las palabras del profesor Escudero<sup>55</sup> en la evaluación de la fase exploratoria del Proyecto Atenea y que creo que también puede extenderse al Mercurio:

*"Un proyecto de cambio, generado en torno a un medio tecnológico, corre siempre el riesgo de sobrevivir en una especie de hipoteca al medio. Siendo los medios de enseñanza -el ordenador es uno de ellos -un elemento tan sólo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta un proceso complejo su integración y relación adecuada con todos los demás: una concepción educativa, metas contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación sistemas de roles y relaciones entre los agentes educativos, variables estructurales como tiempo, espacio.. "*

Nos cabe destacar, como valoración, siguiendo a San Martín (1995)<sup>56</sup> el rápido incremento de equipos informáticos en los centros escolares, si bien, como advierte este autor, la información es muy dispersa.

Los concursos anuales de los proyectos Atenea y Mercurio eran el instrumento principal que tenían los centros para conseguir el equipamiento. El número de centros seleccionados por provincia en Castilla-La Mancha oscilaba entre 2 y 5 anuales, es decir unos 20 centros de Castilla-La Mancha obtenían recursos anualmente a través de esta convocatoria.

La red de Centros de Profesores era la responsable de formar al profesorado de los claustros de cara a capacitarlos en el uso de estas tecnologías. Los coordinadores de los proyectos en los centros recibían además un curso de formación intensivo una vez finalizado el curso escolar.

---

<sup>55</sup> ESCUDERO, J.M. y otros (1989). *Informe de progreso. Fase exploratoria (Proyecto Atenea)*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, p.165

<sup>56</sup> Véase SAN MARTÍN, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 109 – 111.



Otros proyectos más específicos que se desarrollaron desde el PNTIC fueron:

- LAO (Laboratorio Asistido por Ordenador) para aplicar en las ciencias experimentales;
- EL (Entornos Lingüísticos) para aplicar en educación especial de alumnos hipoacúsicos.
- Televisión Educativa (en colaboración con La 2 de TVE)

Tras la puesta en marcha de la LOGSE<sup>57</sup>, el MEC requirió al PNTIC la elaboración de distintas propuestas curriculares que contemplasen las nuevas tecnologías en las diferentes etapas y para las distintas modalidades de bachillerato.

Desde muy pronto, el PNTIC se planteó la necesidad de arbitrar una fórmula que estimulase la creación de programas de ordenador (Software) específicos para la educación por parte de empresas y programadores privados. Conviene recordar que hace veinte años apenas existía en el mercado otro software que no fuesen programas generalistas (tratamientos de textos; gestores de bases de datos; hojas de cálculo; etc.) y algunos específicos para uso profesional. Para el cumplimiento de esta necesidad convocó de manera sistemática distintos concursos con el CIDE<sup>58</sup> que premiasen el desarrollo de programas educativos y firmó convenios con distintas empresas para el mismo fin.

Durante el curso 1996/1997, como consecuencia de los cambios políticos, se reducen los presupuestos para educación y uno de los primeros proyectos que se resienten es el PNTIC y los proyectos ATENEA y MERCURIO. Se convoca el

---

<sup>57</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990

<sup>58</sup> El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), es un órgano directivo, con nivel orgánico de Subdirección General, que pertenece a la estructura de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa dependiente de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia. (Artículo 10.1 del Real Decreto 1553/2004, de 25 de junio, por el que se desarrolla la Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación y Ciencia). Las funciones que tiene encomendadas el Centro de Investigación y Documentación Educativa, son las siguientes: a) La innovación, experimentación y desarrollo curricular de las enseñanzas, así como la elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo que faciliten al profesorado el desempeño de sus funciones, sin perjuicio de las funciones atribuidas a la Subsecretaría. b) La organización y funcionamiento de la biblioteca y archivo del Departamento, en materia educativa.

primer concurso en el que se unifican ambos proyectos<sup>59</sup> y se asocia la dotación (1 ordenador, impresora y lector de código de barras) a la explotación y organización de las bibliotecas escolares (se desarrolla de forma simultánea el software Abies de gestión de bibliotecas). Este modelo se extiende durante un curso más y a finales del curso 1997/1998 desaparecen los proyectos A TENEA Y MERCURIO. Pero aunque pueda parecer contradictorio, es en 1997 cuando la incorporación de las tecnologías en los niveles obligatorios de la enseñanza adquiere un carácter institucional formal<sup>60</sup>.

En 1999 se autoriza la concesión de la tercera licencia de telefonía móvil por el Ministerio de Fomento a Retevisión Móvil (Amena) y como contrapartida a la empresa adjudicataria se le obliga a financiar y a ejecutar la dotación asociada a un nuevo proyecto denominado *Plan Aldea Digital* por el que se pretendían dotar y mantener las instalaciones de centros educativos situados en zonas rurales (poblaciones de menos de 5000 habitantes). El desarrollo del proyecto en Castilla-La Mancha fue muy irregular, aunque fue el inicio del acercamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las zonas rurales.

Las obligaciones de financiación y ejecución, según lo manifestado por las partes firmantes llegaban hasta el año 2008, sin embargo el Ministerio de Ciencia y Tecnología del ministro Piqué, eximió del cumplimiento a Amena desde el año 2003<sup>61</sup>

## 2. La asunción de competencias<sup>62</sup>

Coincidiendo, que no como consecuencia, de la transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas que no las tenían, en el año 2000 el PNTIC se reestructura más como agente coordinador de acciones de

---

<sup>59</sup> Orden de 15 de febrero de 1997

<sup>60</sup> Este carácter institucional queda legislado y refrendado por Orden Ministerial del 15 de febrero (BOE 5 / 03 / 97)

<sup>61</sup> [http://pdf.elpais.com/iphone/index.php?module=iphone&page=elp\\_iph\\_visornoticias&idNoticia=20040314elpnegemp\\_1.Tes&NOSEC=SI](http://pdf.elpais.com/iphone/index.php?module=iphone&page=elp_iph_visornoticias&idNoticia=20040314elpnegemp_1.Tes&NOSEC=SI) (02 – 10 – 2006)

<sup>62</sup> Ley 1844/1999, de 3 de diciembre; BOE 29/ 12 /1999, con efectos de traspaso 01 / 01 / 2000

interés común para todas las Comunidades. Deja de denominarse PNTIC y pasa a llamarse Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)<sup>63</sup>.

La administración central y como consecuencia de las recomendaciones europeas para recuperar posiciones en el desarrollo de la nueva sociedad de la información, se debe garantizar que todas las escuelas de la Unión tengan acceso a Internet y a los recursos multimedia a finales de 2001, y que los profesores estén capacitados para usar Internet y los recursos multimedia a finales de 2002.<sup>64</sup> Se pone en marcha a finales del año 2000 el Plan InfoXXI. Proyecto global que tiene como objetivo básico fomentar la sociedad de la información en todos los ámbitos, industrial, de investigación, sanidad, educación, etc. InfoXXI se planteaba como fecha de referencia para conseguir sus objetivos el final del 2003.

Dentro del Plan InfoXXI y que afecten al ámbito educativo aparecen dos acciones: "PISTA Educación" e "Internet en la escuela".

A) "**PISTA Educación**" es liderado por el antiguo Ministerio de Ciencia y Tecnología con el apoyo, en la definición de proyectos y pruebas experimentales, de las Comunidades Autónomas. Dentro de esta acción se finalizan (marzo del 2005 se liberaron las aplicaciones) cuatro desarrollos de aplicación en entornos educativos:

1. Una aplicación que permita adaptar el interface del sistema operativo hacia alumnos no lectores, neolectores y lectores. Se denomina "Interface adaptado para alumnos de E. Infantil, Primaria y Necesidades Educativas Especiales". En este proyecto participa **Castilla-La Mancha** junto a Canarias, Comunidad Valenciana y Madrid.

---

<sup>63</sup> En el año 2000 El P.N.T.I.C. y el C.I.D.E.A.D. (Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Educación a Distancia), se fusionan creando el C.N.I.C.E. (consulta realizada 22 / 08 / 06)  
[http://www.cnice.mec.es/sobre\\_cnice/historia/](http://www.cnice.mec.es/sobre_cnice/historia/) Real Decreto 1331/2000, de 7 de julio

<sup>64</sup> Recogido de las conclusiones de la cumbre de jefes de estado y de gobierno de la UE, de la sesión extraordinaria del Consejo Europeo celebrado en Lisboa a finales de marzo de 2000.

2. "Herramienta de Creación y Gestión de Portales de Centros de Educativos". En este proyecto participan Aragón, Asturias, Canarias, Extremadura y País Vasco
3. "Navegador educativo en modo cliente-servidor, gestor de recursos educativos y metabuscador". En este proyecto participan Baleares, Comunidad Valenciana, Cantabria y La Rioja.
4. "Sistema de gestión automatizada del mantenimiento de equipos en aulas de Informática". En este proyecto participan Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia y Comunidad Foral de Navarra.

B) "**Internet en la escuela**" se desarrolla a través de convenios bilaterales entre la Entidad Pública Empresarial Red.es y cada una de las Comunidades Autónomas con el fin de definir modelos de equipamiento y dotación a los centros educativos de cada una de las comunidades. El convenio obliga a desarrollar proyectos cofinanciados al 50 %, de tal forma que en Castilla-La Mancha, y por parte de la Consejería de Educación y Ciencia se dotaron a todos los centros rurales incompletos de la región y se financió la conexión gratuita a internet de todos los centros educativos. Por parte de Red.es se está gestionando la dotación de Aulas de Medios de Información y Comunicación en todos los IES de la región.

Por otro lado y con el fin de dinamizar acciones de formación del profesorado en TIC y el desarrollo y explotación de contenidos educativos las Comunidades Autónomas firman un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia a través del CNICE. Como consecuencia de este acuerdo las comunidades firmantes tienen la capacidad de explotar los recursos "on line" del CNICE (Newton, Descartes, Banco de Imágenes,...) así como de otras aplicaciones como el programa Abies de gestión de bibliotecas escolares. Como desarrollos nuevos las comunidades autónomas aportan profesores especialistas para el desarrollo de nuevos contenidos curriculares "on line" en las distintas áreas. Así Castilla-La Mancha está aportando profesores para el desarrollo de unidades en Educación Infantil, en Lengua para Primaria y en contenidos para el estudio de los Medios de Comunicación Social en Primaria.

### **3. Programas y Proyectos de la Consejería de educación y cultura de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha**

La información expuesta en este apartado procede de varias fuentes, a saber, documentos inéditos de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, documentos de su asesoría en tecnologías, documentos facilitados por asesores del CEP de Toledo, entre otros, además de documentos de tipo legislativo.

Los proyectos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los centros educativos de Castilla-La Mancha es una consecuencia del desarrollo llevado a cabo en los últimos veinticinco años. El análisis realizado a comienzo del año 2000, momento en que Castilla-La Mancha asume las transferencias en materia de Educación, permite establecer unas conclusiones que dejaban de manifiesto unas diferencias considerables dentro de nuestra comunidad, encontrándonos con:

- Escasa dotación de equipamiento de base, del cual un número considerable se encuentra obsoleto y no cumple las especificaciones técnicas deseables en la actualidad.
- Modelos de distribución y ubicación de equipos poco innovadores, y poco favorecedores del trabajo colaborativo y la intercomunicación dentro de un ambiente de aprendizaje.<sup>65</sup>
- Dotación prácticamente nula en cuanto a periféricos integradores de lenguajes y tecnologías.
- Presencia cuantitativa media-baja de nuestros centros en la red.
- Presencia cualitativa baja de nuestros centros en la red como difusora de nuestra propia identidad y experiencias.
- Formación del profesorado en el uso integrado de las TDIC baja, relacionada probablemente con la formación en informática básica como

---

<sup>65</sup> McCLINTOCK, Robert. (1993). *Elaboración de un nuevo Sistema Educativo*. Presenta al nuevo docente como un creador y dinamizador de ambientes educativos a partir de los cuales los alumnos y alumnas construyen su propio aprendizaje.

estrategia habitual, por oposición a la formación en uso educativo de la informática.

Las dotaciones existentes en los centros proceden de 5 líneas básicas:

1. Dotaciones del Proyecto Atenea que se produjeron (a un ritmo de 25 centros por curso -aproximadamente) entre el 85 y el 97. (Los últimos cursos con muchos menos ordenadores). Esta fase se caracterizó por dotaciones contenidas y por formación de los profesores. Actualmente los equipos procedentes de esta vía de dotación se encuentran obsoletos y poco funcionales.

2. Dotaciones a través del proyecto Aldea Digital. Esta es una adaptación de lo que supuso el Proyecto Atenea, a escuelas incompletas (menos de 6 unidades de primaria) y situadas en zonas rurales. Como elemento tecnológico diferencial aparece el uso de internet como estrategia de comunicación. El grueso de la ejecución se produce en el ejercicio 99 (aunque los equipos llegan en buena medida durante el 2000) y supone una intervención planificada, con formación y con dotaciones razonables. En la actualidad por este procedimiento están dotadas una parte importante de las escuelas incompletas y Colegios Rurales Agrupados de Castilla - La Mancha.

3. Dotaciones aisladas y puntuales generalmente producidas por las Direcciones Provinciales (Delegaciones en la actualidad) bajo demanda, sin planificación, sin formación ni apoyo. Se han venido produciendo en los últimos cursos de gestión MEC.

Los ordenadores procedentes de esta modalidad son extremadamente heterogéneos, no reciben ningún tipo de software educativo, ni se enmarcan en ningún proyecto de intervención. Habitualmente se producen en forma de dotaciones puntuales de uno o dos ordenadores por demanda insistente del centro. Por este procedimiento se repartieron ordenadores a muchos centros, pero su presencia, al no constituir un recurso utilizable con los alumnos, no resulta significativa a la hora de estimar la situación de los centros.

4. Ordenadores obtenidos por medios propios. Una cantidad significativa de centros recurrió a sus APAs, Ayuntamientos, concursos o inversión de recursos propios para obtener dotaciones informáticas. Estas dotaciones resultan muy heterogéneas, suelen estar agrupadas en un aula de informática y no han recibido software educativo específico. Una parte de los profesores de estos centros accede a formación en medios informáticos a través de la red de CPRs.

5. Los IES tenían dotaciones relacionadas con las asignaturas de contenido informático y en algunos casos aulas de informática de propósito general. En general la situación era menos perentoria que en primaria, pese a lo cual estábamos muy lejos de la utilización deseable de los recursos educativos que aportan las tecnologías actuales.

### 3. 1. Proyectos y Programas relacionados con la Gestión e Información Educativa.

En los años 90 surgen iniciativas privadas para el desarrollo de aplicaciones de gestión docente, listas de alumnos, horarios, gestión de notas y ausencias, gestión económica, etc. La administración educativa ante esta nueva situación y con el fin de garantizar una cierta homogeneidad en los datos y en la transferencia de la información decide apostar por el desarrollo de unas aplicaciones de gestión propias.

Así aparece el *programa Escuela* como el programa base para la gestión y organización escolar en los centros de Educación Primaria y el programa *IES2000* para las mismas tareas pero en los Institutos y centros de Formación Profesional (que algunos ya empezaban a convertirse en IES). En cuanto a la gestión económica se creó un único programa para todos los tipos de centros el GECE.

La implantación nunca fue generalizada y el uso de estas aplicaciones se dejaba a la libre elección de los centros, pues la administración seguía dependiendo del *"papel"*. En el momento de las transferencias y con el fin de unificar datos, fomentar el uso de las aplicaciones de gestión y caminar hacia la eliminación del

mayor número de documentos en formato papel. La Consejería de Educación en Castilla-La Mancha toma la decisión de iniciar el camino en la automatización de todos los procesos de gestión y organización escolar.

### 3. 1. 1. PROYECTO HERMES

El Proyecto Hermes pretende conseguir la conexión telemática de todos los centros educativos públicos que imparten enseñanzas no universitarias, a través de una línea telefónica dedicada a la transmisión de datos, así como la dotación del equipamiento necesario para las tareas de gestión y comunicación, además del acceso a Internet, cuenta de correo y espacio web para el centro a través de los propios servicios de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

### 3. 1. 2. PROYECTO DELPHOS

La Consejería de Educación, desde la transferencia de competencias educativas, impulsó la unificación de programas de gestión utilizados en los distintos tipos de centros. Así, para la gestión administrativa se implantó el programa Escuela en los centros de Infantil y Primaria y el programa IES2000 en los centros de Secundaria y Escuelas de Arte. Hay otros tipos de centros como son las Escuelas de Oficiales de Idiomas, los Conservatorios de Música y los Centros de Adultos que carecen de sistemas de gestión estándares similares a los citados. Por otro lado, el programa GECE2000 se utiliza en todos los centros como soporte en la gestión económica. Estos programas son propiedad del MECD y todas las actualizaciones se realizan a través de él.

Una de las principales dificultades que presenta este modelo es el intercambio de datos entre los Centros y la Consejería, debido, entre otras causas a la falta de conexión electrónica y a provenir de fuentes heterogéneas, lo que lleva tener un sistema poco fiable a la hora de suministrar información con tiempos de respuesta elevados y con gran esfuerzo para el personal de los Centros que deben de remitir la información reiteradamente.



Esta situación ha llevado a la Consejería de Educación a plantearse la necesidad de progresar en el modelo de los sistemas de información que sustentan su gestión académica para acomodarla a las Nuevas Tecnologías de la Información.

El proyecto Delphos es un Sistema de Información para la tramitación y la gestión administrativa y educativa de los Centros Docentes de Castilla-La Mancha, vía Internet, que tiene por objeto centralizar e integrar en un único sistema toda las funcionalidades necesarias para realizar dicha gestión y agilizar el intercambio de información entre los Centros y la Consejería, de forma que se eliminen los flujos de documentación redundantes entre ambos, aprovechando las posibilidades de las tecnologías disponibles en estos momentos en los Centros proporcionadas en gran medida por el proyecto Hermes implantado en la totalidad de los mismos.

El nuevo sistema de información es lo suficientemente flexible como para permitir mantener la autonomía de los centros a la vez que les simplifica su gestión eliminando tareas como realización de copias diarias de seguridad, o la instalación y actualización de los programas de gestión. Además, el sistema se alimenta de los datos que constan en los registros de centros y de personal docente relativos los centros y necesarios para realizar la gestión en los mismos, evitando que esta información sea introducida por el personal del centro. Por último, al tratar la información detallada de cada centro en un único repositorio, permite realizar un seguimiento educativo, tanto a los servicios de la Consejería como a otros usuarios participes de la comunidad educativa tales como alumnos, familiares, asociaciones de padres y madres.

Por otro lado la Consejería de Educación está participando a través del programa comunitario eTEN, junto con el "Istituto Professionale Statale di Lombardia" y con los Centros Docentes Públicos de la Ciudad de Tampere (Finlandia), en el desarrollo de un servicio integral online de atención a la comunidad educativa y que completa el sistema con servicios dirigidos básicamente a padres y alumnos, es el proyecto piloto PAPAS, proyecto en el que están implicados 15 centros de nuestra región, entre ellos de Primaria y Secundaria, que están integrando un sistema de control del absentismo escolar a través de

tecnología inalámbrica en los centros que permite comunicar inmediatamente las ausencias a los padres, así como otro tipo de información, directamente al teléfono móvil o a un correo electrónico.

Dado que Delphos es un proyecto desarrollado con tecnología Web proporciona servicios online de carácter informativo y transaccional, que se dirigen a un gran número de usuarios, si bien, unos formarán parte de la organización interna y otros estarán a disposición de toda la comunidad educativa garantizando siempre las medidas de seguridad y confidencialidad necesarias. El desarrollo de estos servicios se realiza en varias fases garantizando su consolidación y promoviendo el uso de los mismos.

Los diferentes perfiles de usuarios que van a obtener los servicios recogidos en Delphos:

- Equipo directivos de los centros

El sistema permite configurar los datos generales del centro, realizar los procesos de preinscripción y matriculación, gestionar los expedientes de los alumnos, los grupos, horarios y servicios complementarios ofertados por el Centro. Por otro lado, recibe la información del plan de estudios autorizado en el centro y los datos de todo el profesorado destinado en el mismo, simplificando además, el control de ausencias del profesorado y la emisión de los partes mensuales de ausencias.

- Profesorado

Los profesores realizarán de forma más destacada el control de ausencias de los alumnos, la evaluación, servicios de tutoría a través de la red. Hay que señalar que será necesario para este colectivo tener estos servicios disponibles directamente en el aula para los que se necesita algún dispositivo (Ordenador, PDA, SGD -control de ausencias y evaluaciones- o cualquier otro) con conexión a la Red.

- Personal de la Administración Educativa.

Tanto la Inspección Educativa como el resto del personal de los servicios centrales y de las delegaciones provinciales de la Consejería de Educación tiene accesible la información siempre que tenga relación directa con el desarrollo de su trabajo, sin necesidad de recopilar esa información por otras fuentes alternativa.

- Padres o Tutores

El sistema permitirá a los padres o tutores contactar con los profesores de sus hijos, recibir notificaciones de ausencias y justificarlas si procede, recibir calificaciones, así como realizar trámites administrativos en línea.

- Alumnos

En estos momentos y dado que el proyecto se centra en información académica de niveles educativos no universitarios (menores de 18 años en la mayoría de los casos), solo se ofertarán servicios para los alumnos que cursan enseñanzas para Adultos. Éstos podrán acceder a los mismos servicios que los padres o tutores.

- Servicios de interés general

Servicios dirigidos a asegurar la asistencia de todos los usuarios, la difusión del manejo del sistema, la gestión del cambio y la administración del propio sistema están incluidos también en el proyecto ya que se consideran vitales para asegurar la viabilidad del mismo.

#### **4. Proyectos y Programas relacionados con la integración curricular de las TIC**

##### 4. 1. Modelo de integración de las TIC en la educación para Castilla – La Mancha. Programa Althia.

Desde la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, conscientes de las posibilidades que el uso de las TDIC (Tecnologías Digitales de la Información y comunicación) pueden tener como medio que potencie la eficacia y eficiencia en la consecución de los objetivos que le son atribuidos al Sistema Educativo, se ha puesto en marcha el "Programa Althia" que cuenta, para conseguir la integración curricular de las TDIC, con las siguientes líneas maestras que orientan su intervención:

- Generalizar la dotación de recursos tecnológicos y servicios de comunicación a todos los centros públicos, a la vez que propicia los medios precisos que aseguren el correcto funcionamiento y la actualización de dichos recursos.
- Integrar el uso de las TDIC como recurso educativo cotidiano en la práctica docente.
- Propiciar que nuestros alumnos adquieran el conocimiento teórico y práctico necesario que les permita hacer un uso crítico de las TDIC, siendo capaces con ellas de encontrar, analizar, sintetizar y producir información.
- Potenciar modelos de aprendizaje por construcción del universo cognitivo, en los que el profesor ayuda, definiendo qué hay que aprender y con qué técnicas buscamos y organizamos la información, y el alumno, poniendo en práctica dichas técnicas, construye los contenidos utilizando para ello los medios tecnológicos.
- Incorporar en el currículo de Castilla-La Mancha el uso crítico de las TDIC.
- Conectar a todos los Centros de la Región a Internet y propiciar su utilización como medio a través del que potenciar la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa y facilitar el acceso a los múltiples recursos educativos que la propia Red aporta.
- Crear un espacio de difusión de experiencias y recursos propios.

- Reforzar nuestras señas de identidad mediante el incremento de la presencia en Internet a través de la Web.
- Formar al profesorado en el uso crítico y educativo de las TDIC.

En definitiva, con estas medidas, se pretende fomentar la integración de las TDIC en el entorno natural de los docentes y alumnos, tanto en lo referente a espacios y equipos como en el desarrollo de actividades y experiencias, favoreciendo el trabajo colaborativo, la intercomunicación y el uso de nuevos medios de expresión.

Lograr la pretendida integración curricular de las TDIC en la educación que se persigue desde el Programa Althia, requiere de una planificación en la que, además de poner a disposición de cada Centro educativo el conjunto de medios materiales precisos, se adopten una serie de actuaciones que propicien las medidas que faciliten los servicios, los estrategias formativas y el apoyo y asesoramiento con los que poder abordar los propósitos definidos anteriormente.

El plan de intervención pretendido desde el Programa Althia, encuentra su fundamentación en los siguientes paradigmas:

- Vocación universal. Todos los Centros contarán con la dotación de base común en breve espacio de tiempo.
- La integración de las TDIC como un motor de cambio metodológico.
- La incorporación en la escuela de los nuevos lenguajes hipermedia que rodean a nuestros alumnos.
- La intervención planificada que atienda todos los aspectos necesarios para incorporar las TDIC a la práctica docente de los profesores.

Se orienta en torno a las siguientes dimensiones de actuación:

- Dotación de recursos.
- Formación permanente del profesorado.
- Figura del Responsable de Medios.

- Servicio de Apoyo y asesoramiento externo.

Se concreta en las siguientes acciones:

- Dotación de los recursos materiales.
- Creación de un soporte para el acceso a Internet.
- Mantenimiento y reposición de los recursos.
- Formación del profesorado.
- Apoyo y asesoramiento a los Centros en la puesta en marcha y desarrollo del programa.
- Generación de modelos, propuestas de actividades, líneas de trabajo y líneas metodológicas.
- Facilitación de software, actualización y dotación incremental en función a la evolución de las necesidades.



Cuadro nº 7. Organigrama facilitado por la Consejería de Educación y Cultura de C – L M

#### 4. 2. Situación de los Recursos.

En el momento de asumir las competencias en educativas por parte de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, encontramos una situación, que en lo referido a la dotación de medios relacionados con las TDIC, se caracterizaba, en términos generales, por:

- Escasa dotación de equipamiento de base y poco operativo en la actualidad dado su grado de obsolescencia.
- Modelos de distribución y ubicación de equipos poco innovadores y que no favorecen la intercomunicación dentro de un ambiente de aprendizaje ni el trabajo cooperativo.
- Dotación prácticamente nula en cuanto a periféricos integradores de lenguajes y tecnologías.
- Presencia cuantitativa media-baja de nuestros Centros en la Red.
- Presencia cualitativa baja de nuestros Centros en la Red.

En nuestros Centros existía una situación muy dispar en cuanto a la disponibilidad de TDIC, dándose además la paradoja de que aquellos Centros en los que se presentaban situaciones contextuales más desfavorables, eran los que a su vez contaban con menor dotación de recursos para paliarlas. Esta circunstancia provocó la apertura de una profunda "brecha digital" entre unos y otros, haciendo prácticamente inalcanzable el ideal de poder ofrecer una educación con similares niveles de calidad en todos nuestros Centros.

#### **5. Plan de dotación.**

Partiendo de las condiciones de partida en las que se encontraba nuestra Región respecto a la integración de las TDIC en la educación, fue preciso realizar un considerable esfuerzo inicial con el objetivo de nivelar esta situación dispar y posibilitar que todos cuenten con una situación similar de partida en un breve espacio de tiempo. Para ello se estableció un plan de actuación rápido y con carácter universal, que si bien está dirigido a todos los Centros de nuestra

Comunidad, parte de la consideración y el respeto a las características identificativas propias de cada uno de ellos.

Sólo, mediante una actuación de esta índole, podremos evitar que perdamos el ritmo de crecimiento de otros territorios y alcanzaremos uno de los lugares de cabeza en cuanto a la integración de las TDIC en nuestro Sistema Educativo. Si nos atenemos a la forma en la que los recursos llegan a estar disponibles en los Centros Educativos para su posterior utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos establecer dos modelos diferentes: el centralizado, en el que desde la Administración Educativa se proporciona un equipamiento estándar, y el descentralizado, en el que es el propio Centro quien adquiere los recursos que estima necesarios.

Ambos modelos presentan diferentes ventajas e inconvenientes, no siendo posible poder afirmar que uno de ellos va a resultar más adecuado, en todos los casos, respecto del otro sin que con ello estemos faltando a la realidad. Desde el Programa Althia, conscientes de esta circunstancia y lejos de entenderlos como modelos excluyentes, hemos optado por una forma de distribución que combina ambos modelos como medio de alcanzar una adecuada complementariedad entre ambos y que nos permita recoger los aspectos positivos presentes en cada uno de ellos al tiempo que evitamos las limitaciones que igualmente ambos se presentan.

La distribución centralizada se sigue fundamentalmente a la hora de proporcionar los equipos informáticos incorporados en un aula multimedia común con la que se dotan todos los Centros, el mobiliario que facilite la utilización de metodologías acordes con los objetivos perseguidos, los dispositivos de control y protección de datos, las líneas telefónicas a través de las que acceder a Internet y el software de propósito general. Con ello se posibilita, además de la consecución de mejores precios, la evaluación por equipos de especialistas de la idoneidad de las características técnicas de los mismos a los fines que se destinarán, asegurándose su funcionalidad y viabilidad educativa.

El equipamiento descentralizado se utiliza fundamentalmente para la adquisición, tanto de programas específicos de aplicación en áreas curriculares,



como del hardware asociado que pueden requerir en cada caso. Cuando, a la vista de las solicitudes presentadas por cada Centro, se aprecia un alto grado de coincidencia en algunos de los recursos demandados, se estudia la conveniencia de realizar una compra centralizada del mismo que permita su adquisición a un precio más ventajoso. Con esta modalidad de equipamiento se asegura que la adquisición de recursos complementarios pueda ajustarse plenamente a las necesidades suscitadas en cada Centro, permitiendo que el profesorado pueda utilizar, entre los diferentes materiales del mercado, aquellos que considere más apropiados en base a las características de su alumnado, a las suyas propias y al contexto en el que se aplicarán.

#### 5. 1. Dotaciones en los Centros educativos

##### 5. 1. 1. El rincón del ordenador.

Así, en cada aula de Educación Infantil se integrará como "rincón del ordenador" un ordenador con escáner e impresora a color, y software adecuado. Este rincón, será un rincón globalizado, ya que desde él los niños/as tendrán la oportunidad de acceder a experiencias y conocimientos relacionados con las tres áreas que el currículum de la etapa propone:

- ⇒ Descubrimiento de uno mismo, o área de identidad y autonomía personal.
- ⇒ Descubrimiento del entorno natural y social, o área del medio físico y social.
- ⇒ Intercomunicación y lenguajes, o área de comunicación y representación.

Por tanto, el ordenador supondrá en el aula de educación infantil:

1. Un recurso didáctico para favorecer:
  - La construcción del aprendizaje
  - La estimulación de la creatividad
  - La experimentación y la manipulación

- El respeto del ritmo de aprendizaje de los niños/as
- El trabajo en grupo favoreciendo la socialización
- La curiosidad y el espíritu de investigación
- la consecución de los objetivos propuestos a lo largo de la etapa

2. Un medio privilegiado para la elaboración de materiales y aplicaciones susceptibles de ser utilizados en el aula de educación infantil, y de ser valorados posteriormente.

#### 5. 1. 2. El aula de medios de información y comunicación.

Desde el punto de vista de la ergonomía y la distribución de espacios, el modelo de mobiliario sobre el que tradicionalmente se han venido integrando las Nuevas Tecnologías, limitó considerablemente las posibilidades que ofrecen y favoreció una metodología de trabajo en el aula del más puro corte tradicional, en la que el ordenador adquiriría el máximo protagonismo (sustituye a la figura que tradicionalmente posee el conocimiento y es fuente de saber, el profesor) provocando una relación "peligrosamente" individualista que obstaculiza el trabajo colaborativo y grupal.

Si queremos ser innovadores y que la integración de las TDIC suponga un cambio metodológico en nuestros centros, debemos comenzar por seleccionar un mobiliario específico que, superando las limitaciones apuntadas anteriormente, favorezca la integración de estas tecnologías de forma natural, que permita la integración con otros medios y que favorezca el establecimiento de relaciones de comunicación y distribución de la información entre sus usuarios por cauces que no se circunscriban exclusivamente al "uso del cable". Se trata, en definitiva, de humanizar el uso de las tecnologías.

El aula de Medios de Información y Comunicación, se configura así como un espacio tecnológicamente avanzado, donde es posible integrar formas diversas de trabajo, estrategias diferentes de acceso al conocimiento y formas de trabajo colaborativo basadas en comunicaciones digitales.

La distribución física de los espacios es un recurso educativo de primer orden a la hora de definir el modelo comunicativo empleado en las aulas, por ello, el mobiliario empleado en las mismas permite la presencia y uso de material impreso de consulta, soportes digitales (multimedia, audio y vídeo) y material manipulativo de interés didáctico, además de favorecer el trabajo en equipo.

Con ello se propicia un uso de los medios en el que los alumnos no trabajan según un modelo individualista en el que meramente se ha sustituido una fuente de información (el libro) por otra (el ordenador).

La definición de los componentes del aula de medios de información y comunicación responden a un modelo y a unas claves educativas que hemos querido potenciar, las aulas cuentan con un mobiliario diseñado específicamente para favorecer el trabajo en equipo, para permitir el trabajo con fuentes analógicas (libros, papel, etc.) y con digitales (CDs, etc.), permitiendo la comunicación visual entre los componentes de un mismo grupo y favoreciendo la comunicación personal, es decir, permitiendo mantener el concepto de relación humana frente a la relación a través de las máquinas.

El número de ordenadores, multimedia avanzados, por centro depende de la ratio media de alumnos por clase, garantizando que puedan trabajar dos alumnos por ordenador, Uno de los componente clave en la dotación de las aulas es la herramienta multimedia interactiva, se trata de una red independiente que permite enviar señales de video (una película puesta en el magnetoscopio, o la pantalla del profesor o cualquier alumno) a todos los demás alumnos, a un grupo de alumnos o a un solo alumno, permitiendo intercambiar pantallas y permitiendo tomar el control de ratón y teclado desde cualquier puesto, con el fin de ayudar o de realizar un trabajo colaborativo, Por otro lado permite oscurecer, por parte del profesor, la pantalla de un alumno, de varios o de todos con el fin de atraer su atención hacia una cuestión concreta, Esta red multimedia permite también el envío de la señal recogida por los micrófonos, integrados en los auriculares, de cualquier puesto y enviarla junto con la pantalla a cualquier puesto, o crear incluso grupos de comunicación. Esta herramienta aporta una serie de mejoras a las aulas

tradicionales de informática convirtiendo a las aulas de medios de información y comunicación en verdaderos laboratorios avanzados de idiomas.

La cámara fotográfica digital ha permitido la integración del mundo más cercano de los alumnos a la verdadera producción digital, periódicos digitales, galerías de fotos temáticas, representación del entorno, representación del propio esquema corporal y de la identidad personal, etc.

Cuando el número de alumnos del centro y el nivel de utilización del aula lo ha aconsejado, se ha empezado a instalar una segunda aula.

Otros espacios.

Además de la dotación de las aulas de medios de información y comunicación y, en su caso, de los rincones del ordenador, el equipamiento de cada centro se irá completando con la inclusión de estas tecnologías en:

- Sala de profesores.
- Biblioteca.
- Departamentos de Secundaria.
- Aulas ordinarias.

Todos estos espacios estarán conectados en red al resto de recursos de modo que se posibilite la creación de una Intranet en el centro y dispondrán de salida a Internet en las mismas condiciones que el resto de equipos.

## 5. 2. Software y hardware complementario.

Todos los centros, en función de la etapa educativa que impartan, contarán, además de la dotación de base descrita anteriormente, con el software específico de aplicación en las diferentes áreas que, una vez evaluado y catalogado, la Consejería de Educación y Cultura estime que son de interés para la consecución de los objetivos perseguidos desde el Programa Althia. Igualmente, se dispondrá de aquellos periféricos que puedan ser necesarios como complemento de los

programas distribuidos o que faciliten el acceso a estas tecnologías de los alumnos que presenten alguna discapacidad que les limite el uso normal.

### 5. 3. Organización en los Centros del Aula Althia

Para la Consejería y siguiendo a distintos autores la consolidación del modelo de actuación perseguido por el Programa Althia sobre la integración de las TDIC en la Educación, solamente se podrá conseguirá cuando llegue a arraigar de forma normalizada en el quehacer diario de nuestros centros.

Alcanzar los cambios organizativos, metodológicos y de roles de alumnos y profesores. Para la Consejería hay una clara manifestación de intenciones cuando expresa: *“este objetivo conlleva, supone el desarrollo de un plan de innovación que solo cobra sentido cuando logra involucrar en el mismo a un número de profesores tal que garantice la perduración en el tiempo de los fines perseguidos al margen de las fluctuaciones que se producen en las plantillas de profesores de todos los centros”*

66

Para el cumplimiento y seguimiento del objetivo diferenciará entre el responsable de medios<sup>67</sup> y el equipo pedagógico del programa Althia. Todos los Centros que se encuentran desarrollando el programa Althia cuentan con un profesor de su claustro que ostenta la figura de responsable de Medios en el Centro. De acuerdo con las normas de la Consejería el responsable de Medios habrá de configurarse como un elemento clave e imprescindible para garantizar la adecuada integración de las TDIC en el currículo y para dinamizar la intervención en cada uno de los centros, para ello cuenta con la necesaria formación<sup>68</sup> que le permita desarrollar las funciones que se le encomiendan y con la liberación horaria suficiente para poder atenderlas.

---

<sup>66</sup> Extraído de Documento inédito de la Consejería

<sup>67</sup> La figura del Responsable de Medios en el Centro sigue sin estar clarificada, ni legislada. Esto supone que no se saben con certeza los criterios de designación, instalándonos en la vieja fórmula de <<valor de cambio>> sin contrastar los conocimientos pedagógicos (experiencias, innovaciones,...) que facilitarían el objetivo de la integración.

<sup>68</sup> Desde la puesta en práctica de las Aulas Althia han existido tres jornadas de formación que no han dejado satisfechos a nadie (Entrevista con responsable de la Consejería) Además los cambios en los Concursos de traslados hacen que muchos de los responsables sólo tengan la formación de su curriculum

Sin definir explícitamente las funciones y tareas, pueden agruparse en torno a cuatro grandes ejes vertebradores: innovación, formación, gestión y representación. En cada uno de ellos deberá desarrollar las siguientes actuaciones<sup>69</sup>:

#### Agente de Innovación

- Informar al profesorado y facilitarle el acceso a los conocimientos que pudieran ser de utilidad para orientarle sobre el uso de las TDIC en el ejercicio de su acción docente.
- Apoyar al profesorado en el proceso de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo.
- Promover el desarrollo de proyectos de intervención educativa que integren las TDIC como recursos didácticos en el Proyecto Educativo, en el Proyecto Curricular, en la Programación Didáctica y en la Programación de Aula.
- Promover, alentar, asesorar y colaborar en la puesta en marcha y desarrollo de experiencias que aproximen las TDIC a los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Difundir estilos metodológicos innovadores para utilizar las TDIC en la educación y modularlos, en caso de ser preciso, para que se ajusten en mayor medida a la singularidad del contexto de su Centro.
- Asesorar sobre el uso didáctico de los materiales que utilicen como soporte las TDIC.

#### Colaborador en Formación.

- Detectar y transmitir las necesidades de formativas que pudieran suscitarse en el seno del Equipo Pedagógico como consecuencia de la integración de las TDIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>69</sup> Podemos asegurar como experiencia vivida y recogidas sus aportaciones mediante entrevista que es evidente el desconcierto de los Responsables de Medios. Pareciera que lo que aquí se expone y facilitado por la Consejería no tenga que ver con los “protagonistas”

- Apoyar y colaborar, en la medida de sus posibilidades, en la formación de sus compañeros en el uso de las TDIC.
- Apoyando y asesorando, cuando fuera preciso, al resto de componentes del Equipo Pedagógico en las fases prácticas que iniciasen integrando las TDIC en el desarrollo de sus clases.

#### Gestor de Recursos Humanos y Materiales

- Dinamizar las actuaciones del Equipo Pedagógico del Programa Althia para favorecer su consolidación y la extensión al resto de profesores, así como establecer estrategias que faciliten y promuevan la incorporación de nuevos miembros.
- Convocar y coordinar las reuniones del Equipo Pedagógico integrado en el Programa Althia.
- Coordinar al Equipo Pedagógico en el desarrollo de las actuaciones encaminadas a concretar la planificación, el seguimiento y la evaluación de las experiencias relacionadas con las TDIC.
- Establecer las normas de utilización y conservación que deberán regir el uso del equipamiento de TDIC.
- Planificar el acceso a los espacios y recursos de TDIC que pudieran ser de utilización compartida con el resto del profesorado del Centro.
- Gestionar el control de los materiales y canalizar las propuestas de reposición y/o actualización ante los órganos de gobierno correspondientes.
- Mantener actualizado el inventario de recursos relacionados con las TDIC existente en el Centro y difundirlo al resto del profesorado.

#### Asesor Técnico<sup>70</sup>

- Solucionar los problemas técnicos elementales que pudieran presentarse en los recursos disponibles para el desarrollo del Programa Althia.

---

<sup>70</sup> Punto discordante y generador de no pocas polémicas en los Centros y de los Responsables con la Consejería. En los últimos cursos esta tarea se ha privatizado

- Contactar, cuando fuera preciso, con los servicios técnicos encargados del mantenimiento del equipamiento del programa Althia para que solventen las anomalías funcionales que pudieran presentarse.
- Informar al resto de profesores sobre las consideraciones a tener presentes para asegurar el uso correcto del equipamiento.
- Llevar a cabo las actuaciones precisas para garantizar la operatividad del aula Althia y la organización de los recursos complementarios disponibles.
- Promover la creación de un "portal" educativo en el Centro y coordinar la gestión y su mantenimiento cuando esté construido.
- Representación del Equipo Pedagógico del Programa Althia.
- Actuación coordinada con la Jefatura de Estudios para la concreción de todas aquellas actuaciones y medidas relacionadas con el uso de las TDIC que le son encomendadas y que guarden relación con los aspectos organizativos y de gestión atribuidos al Jefe de Estudios en el Reglamento Orgánico de Centro.
- Relación con los Asesores de TDIC del CPR y de la Delegación Provincial para recabar los apoyos que pudieran ser precisos sobre aspectos técnicos y pedagógicos relacionados con el uso de las TDIC en la Educación.
- Aquellas otras que pudieran ser encomendadas desde Jefatura de Estudios y/o la Delegación Provincial, relacionadas con el uso de las TDIC en la Educación.

## **6. La dimensión socio – política: las TICs en la Legislación**

Partimos de los siguientes planteamientos:

- a) Lo referente a educación no es neutro ni aséptico.
- b) Viene legitimado desde opciones vinculadas a contextos socioeconómicos, políticos, ideológicos

La innovación produce conflictos determinados por negociaciones, poder, intereses, conflictos, grupos, profesionales,... En suma, la escuela, la cultura



escolar es reflejo de la cultura hegemónica que responde a intereses SOCIALES, POLÍTICOS Y ECONÓMICOS.

Las decisiones sobre los fines, contenidos,... se hacen en el ámbito político, esta circunstancia conllevará controversias y confrontaciones, pues no está al margen de contextos concretos, de intereses culturales e ideológicos de grupos de poder y clases sociales

En una sociedad donde la cultura audiovisual es dominante en el mundo de niños, jóvenes y la sociedad en su conjunto, parece natural que la Escuela asuma la responsabilidad que le corresponde. En un periodo, a caballo entre los dos siglos, que además de por otras cuestiones, se ha caracterizado educativamente en la profusión de reformas y contrarreformas, se hace necesario analizar, aunque sea someramente la aportación de estas reformas/legislaciones y lo que han aportado al proceso de innovación.

En la **LOGSE** se entendió que debía incluirse y como consecuencia aparecen en esta ley diversas referencias a la formación en el ámbito del lenguaje audiovisual y la capacitación del alumnado para analizar críticamente los mensajes que les llegan a través de los medios de comunicación. Sin embargo, estas referencias desaparecen en la **LOCE**<sup>71</sup> que considera todas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un elemento de modernidad que hay que introducir en le aula, pero falta el componente formativo y crítico que consideramos que debe preceder a cualquier uso de las TIC en el ámbito educativo y por extensión en el entorno familiar y personal de los niños y los jóvenes.

---

<sup>71</sup> En las Propuestas de debate para Una Educación de Calidad para todos y entre todos se reconocía que “en el mundo de hoy empieza a ser tan necesario dominar las herramientas básicas de estas nuevas tecnologías como saber leer, escribir y contar” y más adelante la necesidad de “analizar las ventajas e inconvenientes de su uso desde la perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje”, para concluir que “para conseguir que la incorporación plena de las TIC a los centros educativos sirva de manera decidida para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario adoptar una serie de medidas que van más allá de la dotación a los centros y tienen que ir acompañadas de políticas de formación del profesorado y de elaboración de materiales, en distintos soportes, para desarrollar al máximo sus potencialidades”.

En la LOCE las referencias a las TIC están enmarcadas en un contexto cuantitativo más que cualitativo e inciden más en el uso como simples medios técnicos que en la necesaria formación del usuario para llevar a cabo un uso racional y crítico de las mismas. Destaca en esta ley el interés por las tecnologías informáticas en detrimento de la formación en el lenguaje audiovisual que sirve de soporte a la mayoría de estas tecnologías.

ETAPA	ARTÍCULO	CONTENIDO	OBSERVACIÓN
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>	Art. 14	<i>“una iniciación temprana en habilidades numéricas básicas y en las tecnologías de la información y la comunicación”</i>	No aparece ninguna referencia a la necesidad, que nosotros consideramos previa, de educar al alumnado en el análisis crítico de los mensajes audiovisuales.
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	Art. 17	<i>“iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación”.</i>	Se vuelve a incidir en lo anterior
<b>ESO</b>	Art. 23	<i>“desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos”</i>  <i>“preparación básica en el campo de las tecnologías y especialmente las de la información y la comunicación”.</i>	Es aquí donde únicamente se incide en la necesidad de usar con “sentido crítico”, en este caso, referido a las fuentes de información. En el mismo apartado se insiste una vez más en la preparación
<b>BACHILLERATO</b>	Art. 33	<i>“utilizar con solvencia las tecnologías de la información y la comunicación”</i>	Se insiste en la necesidad del uso
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	Art. 98. 3	<i>“las administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la educación y la comunicación”.</i>	En ningún caso se considera la necesidad de formar al profesorado para un uso racional y crítico de las TIC

La idea se repite “*necesidad del uso de las TICs*”, pero a nuestro juicio falta una concepción global y crítica basada en un modelo, que dé las pautas para la integración de las TIC en la Educación y un sistema de formación, coherente con esta visión, que difunda y promueva su aplicación.

Por el contrario, en la **LOE** desde el **Preámbulo** se dice:

1. La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, **garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación**, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.
2. Se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
3. Se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

Entre los fines de esta Ley, se dice:

- k) *La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones.*

Si bien entre los fines, no se hace una referencia concreta a las TICs, podemos deducir que la preparación en éstas es imprescindible para adaptarse a los cambios permanentes y dinámicos que se dan en una sociedad como la nuestra, globalizada. En consecuencia con lo anterior, al llegar al desarrollo de las enseñanzas y su ordenación, se organiza la introducción de las TICs en todas las etapas educativas. Y se dice que hay que conocer bien las nuevas herramientas, utilizarlas en todas las áreas y utilizarlas habitualmente, **también una postura crítica.**

Antes de seguir con el tratamiento de las TICs en esta Ley, conviene detenernos, por su importancia y para comprender mejor la estrategia diseñada, en consonancia con la UE, la inclusión en nuestros documentos curriculares de las **COMPETENCIAS**<sup>72</sup>.

La LOE establece ocho competencias que mostramos en esta ilustración.



Cuadro nº 8. Las Competencias

---

<sup>72</sup> Recurrimos a la definición de Chomsky que aunque referida al campo lingüístico, con claridad las exigencias que conlleva “ser competente” cuando define el carácter activo y transformador que este concepto supone “ *La competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura*” En <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/> (consulta realizada 05 – 08, 2008)

¿Qué se pretende con la competencia **Tratamiento de la información y competencia digital**<sup>73</sup>?

Esta competencia consiste en disponer de:

- **Buscar, obtener, procesar y comunicar información**
- **Transformarla en conocimiento.**
- **Incorporar diferentes habilidades**, que van desde:
  - Acceso a la información
  - Transmisión en distintos soportes una vez tratada
- **Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.**

Las finalidades serían:

- El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas
- También tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las

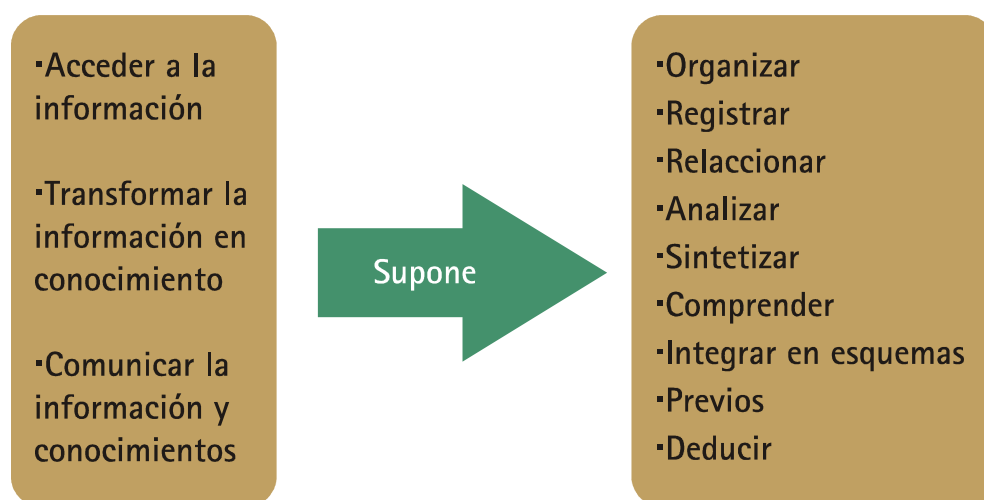
---

<sup>73</sup> En la LOE que afecta a los tres niveles educativos referidos: la educación infantil, primaria y secundaria. Entre las distintas novedades de esta nueva Ley educativa figura un modelo formativo basado en el desarrollo de competencias comunes y transversales a cualquier materia., la denominada **Tratamiento de la información y competencia digital** la cual es definida en dichos decretos como:

*“disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse... En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas, también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes*

normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

- La competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.
- Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.



Cuadro nº 9. Finalidades del Tratamiento de la información y competencia digital

**¿Qué enseñar – aprender?**

<b>CONCEPTOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conocer y dominar los lenguajes específicos básicos</li> <li>■ Dominar el vocabulario de las Técnicas de la información y de la comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Buscar, seleccionar, registrar y tratar y analizar la información</li> <li>■ Utilizar las técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice</li> <li>■ Adquirir las destrezas de razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad</li> <li>■ Adquirir las técnicas y estrategias para comunicar la información y los conocimientos adquiridos</li> <li>■ Usar habitualmente los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente</li> <li>■ Utilización responsable de las TIC</li> <li>■ Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo</li> </ul>

## 7. Proyectos institucionales e innovación educativa

En la actualidad el discurso hegemónico, en torno a la presencia social de las TIC, se caracteriza por exaltar las potencialidades innovadoras de estas tecnologías, y en este sentido se afirma, tal y como recoge Área (2001:124) *“que la presencia de éstas en cualquier actividad humana –en la economía, en el tiempo libre, en las organizaciones, en la comunicación, en la sanidad, en la administración, etc.- es imparable y su utilización está provocando el cambio y mejora del conjunto de la sociedad y en consecuencia en la calidad de vida de los ciudadanos”*.

Este mismo discurso se encuentra explícito en los argumentos utilizados por las instituciones supranacionales<sup>74</sup> para justificar y explicar la necesaria presencia de las TICs en los contextos educativos: Consejos Europeos celebrados en FERIA (junio de 2000) y Lisboa (marzo de 2000), donde se dice que el desarrollo social y económico de las sociedades va a depender, cada vez más, del grado en que se logre explotar las potencialidades de estas tecnologías y se las integre en los distintos contextos sociales.

Dentro de este marco, se considera que para el logro de este objetivo estratégico, es necesario reforzar el papel de la Educación y la presencia de las TICs en el ámbito educativo, y así se afirma la necesidad de *“intensificar los esfuerzos en materia de educación y formación, orientándolos en el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías digitales, extrayendo todas sus potencialidades para el aumento de los niveles de conocimiento de sus ciudadanos y para el incremento de la competitividad económica y la creación de empleo”*. Esta idea se encuentra presente también en los argumentos utilizados por las instituciones supranacionales para justificar y explicar la necesaria presencia de las TIC en los contextos educativos

---

<sup>74</sup> Sobre la importancia de estas instituciones en la definición de formas y contenidos de la integración curricular de las TICs y sobre los cambios necesarios en el Sistema Educativo, Sancho (2001:50) considera que son las grandes empresas y las instituciones supranacionales las que tienen los medios y el poder para definir los retos y metas de la educación, y en este sentido sus propuestas tienen grandes posibilidades de convertirse en decretos ley que orienten la dirección y las grandes características de la educación en las sociedades postmodernas.



Tanto los proyectos educativos como los planes de formación del profesorado se ofrecen desde el discurso oficial como parte de un proceso de cambio y renovación del sistema educativo orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La Administración concibe los proyectos como garantía de cambio, a la cabeza de procesos innovadores en materia educativa, permitiendo obtener métodos y procedimientos que faciliten la aplicación inmediata. Vemos que la innovación que facilitan las TIC supone para la oficialidad un cambio porque se identifica con nuevos contenidos y procedimientos más eficaces para el aprendizaje. Y sin embargo, cualquier innovación en educación no sólo tiene que ver con la implantación de métodos y nuevos contenidos. Como nos recuerda Escudero (1992: 33) *“es una cuestión decisiva, además, la relativa a la legitimación de qué contenidos, qué valores, y que tipo de ciudadano y sociedad vamos persiguiendo”*.

Las grandes líneas de acción de las Administraciones: diseño, organización y gestión de los proyectos educativos y planes de formación del profesorado se conciben y presentan en el discurso oficial como procesos de innovación y cambio desde criterios vinculados con el progreso tecnológico y cambios en el ámbito económico y productivo, referentes que legitiman la readaptación a la escuela.

En 1997<sup>75</sup> cuando la incorporación de las tecnologías en los niveles obligatorios de la enseñanza adquiere un carácter institucional formal, las razones que se esgrimen para justificar la incorporación de estos recursos en los centros educativos son ajenas a la escuela. De forma textual en este documento se exponen como razones las siguientes:

(...), el escenario global en el que se desarrollan las actuaciones de introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo está viviendo una profunda transformación debido al

---

<sup>75</sup> ORDEN MINISTERIAL del 15 de febrero de 1997 (BOE 5 / 3 / 97)

efecto de hechos como la convergencia de los soportes de la información hacia el medio digital, el aumento progresivo de las infraestructuras y del ancho de banda en las comunicaciones, la conectividad global a través de Internet y la pérdida de peso específico de la tecnología frente a los contenidos.

Las Administraciones educativas asumen la existencia de una profunda transformación social que vincula al progreso tecnológico, referente desde donde se avala la introducción y uso de estos recursos en la escuela. Cuestión que no se valora con respecto a criterios sociales y éticos, de forma que se soslaya el valor educativo intrínseco de estos recursos<sup>76</sup>.

Se entiende que incorporar las TIC garantiza que el sistema educativo se actualice y mejore en la medida que se introducen en los currículos nuevos contenidos y procedimientos de carácter técnico. Se mantiene desde el discurso oficial que incorporar estas herramientas en la educación es una cuestión vital para la supervivencia de las economías en el contexto globalizador. Argumentos bajo los cuales subyace una racionalidad economicista e instrumental que legitima la escuela bajo una perspectiva funcionalista cuyo cometido debe orientarse a formar empleados y trabajadores, no ciudadanos. En consecuencia, las prácticas escolares y formativas derivadas de la incorporación de estas herramientas en la educación, se vinculan al servicio de grandes prioridades nacionales de la industria, economía y del desarrollo tecnológico.

Con ser importante, contemplar la educación con la preparación para el mundo del trabajo, para esta tarea es necesario trascender las TIC como instrumentos privilegiados que indirectamente pueden servir para frenar o mitigar la desigual situación de los jóvenes ante el empleo. El contenido y la orientación de los fines educativos que la escuela adopte, es en definitiva clave para adaptar la educación a un sistema laboral propio de una economía globalizada.

---

<sup>76</sup> Una de las características propias de una política educativa tecnocrática que como demuestra Angulo Rasco (1992:62) introduce la ideología economicista en el momento de conocer y valorar el estado y funcionamiento del sistema educativo. Véase ANGULO RASCO, F. (1992). El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, pp. 62 - 67

Precisamente, en la actualidad, contenido y orientación, son componentes prioritarios a los que atender, pues de ellos dependerá el ajuste de la institución escolar al mundo laboral. Y esto se debe a dos razones: una porque el sistema de producción se ha deslocalizado y desestructurado, otra porque la flexibilidad y cambios en la producción de bienes y servicios es otro rasgo fundamental del sistema de producción. Esto requiere de una educación donde lo importante sea formar individuos que puedan fácilmente adaptarse a los cambios de tareas, contenidos e incluso lugar geográfico. Parece oportuno señalar que el sentido de las tecnologías en la actualidad no puede basarse en una educación especializada, más bien en una educación que afecte a toda la personalidad de los sujetos (Gimeno, 2001:17)

Olvidar esto encierra dos peligros:

- a) Que se obvie el debate y alternativas ante el desigual reparto de la educación, que prefigura un reparto injusto y desigual del trabajo
- b) Que nos olvidemos, como advierte Rodríguez Guerra (1995), que la relación entre tecnología, trabajo y educación no pueden suponerse como una relación mecánica y lineal. Dados los cambios continuos a los que la economía capitalista desarrollada somete a los sistemas productivos, se pide a los sistemas educativos flexibilidad para cambiar el ritmo de los cambios en el mundo de la producción, pero se pide que se ajusten rígidamente y estrictamente a las necesidades que requieren, para este autor y para muchos lo consideramos un imposible.

Conviene señalar, además, que presentar las tecnologías como instrumentos idóneos para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo supone legitimar la educación como valor de cambio ligado a satisfacer, en este caso, las demandas del sistema productivo. Queda así legitimada la educación como un producto de consumo que tiene que garantizar el éxito de los individuos en el acceso al mundo del trabajo. Se oculta de esta manera que la solución o alternativas ante la crisis económica y social no pasa por soluciones simplistas, como puede ser la incorporación de las TIC en el sistema escolar.

En este sentido es importante advertir que esta concepción de la educación como producto de consumo, que prima la función social de la educación respecto a la economía y el mercado, tiene otras implicaciones claras para la práctica y el pensamiento educativo. Para Gimeno (1992: 65) es importante comprender que esta particular e interesada visión de la educación se deja notar no sólo en el desarrollo de una tecnología educativa y en la educación basada en ordenadores, sino en la fuerza que están adquiriendo la psicología de la instrucción, la ingeniería pedagógica, modelos de enseñanza basados en la resolución de problemas o en el pensamiento de la información y el estímulo de competencias cognitivas de alto rango. Todo un sistema de prácticas que, como advierte el autor, le acompaña un discurso que se articula en torno a preocupaciones por la eficiencia, la competitividad, la excelencia. Corremos el riesgo de olvidarnos que la igualdad de oportunidades está también en estrecha relación con la democratización del conocimiento y la función de la educación para la mejora de la sociedad.

En este orden de cosas, y siguiendo a Angulo (op. cit.) y Escudero (1995) los valores que acompañan al discurso tecnológico se convierten en los referentes fundamentales para definir y evaluar la calidad de un sistema educativo en términos de rentabilidad. Concepto bajo el que subyacen criterios propios del mundo empresarial que están también presentes en el discurso oficial sobre el papel y funciones que han desempeñar las TIC en la educación

Otro rasgo importante que caracteriza la política educativa seguida por la Administración para la incorporación de las TIC y recursos multimedia asociados es que facilita la entrada en el sistema educativo de mecanismos propios de una

economía de mercado en los centros escolares. En relación con la financiación de los proyectos educativos se transfiere parte de su financiación a la empresa privada, justificándose esta intromisión de intereses privados en los asuntos públicos desde la lógica mercantilista y consumista más contundente.

Mecanismo de privatización de la escuela pública que, como señala Gimeno (1998: 319), reconvierten el significado de lo público mediante formas de racionalización que evita la identificación ideológica con las posturas conservadoras que las promueven. En el caso que nos ocupa, la privatización consiste en separar la provisión o distribución de servicios de su financiación. A juicio de este autor una de las *“formas más suaves y más digeribles para amplios sectores de la sociedad”*

Según la situación que acabamos de relatar se puede convenir que la política educativa que orienta el diseño y desarrollo de los proyectos institucionales prima determinadas funciones externas al sistema educativo en deterioro de otras. Los proyectos educativos arbitrados para la incorporación de las TIC en los contextos escolares legitiman una particular vinculación entre el sistema educativo y la economía neoliberal. De forma que se soslaya el análisis y debate sobre la significación social, política y cultural de estos proyectos. Esta cuestión, si que se planteó como necesaria en el momento de la Reforma, pero después parece haber caído en el olvido.

En el *Proyecto para la Reforma de la enseñanza* elaborado por el MEC (1987) para discutir el proyecto de reforma se señalaba:

“El acelerado ritmo de innovaciones tecnológicas reclama un sistema educativo capaz de impulsar en los estudiantes el interés por aprender. Y que ese interés ante nuevos conocimientos y técnicas se mantenga a lo largo de su vida profesional, que probablemente tenderá a realizarse en áreas diversas de una actividad productiva cada vez más sujeta al impacto de las nuevas tecnologías. El progreso tecnológico, por otro lado, plantea también serios desafíos a la hora de lograr un desarrollo social equilibrado que sea respetuoso con una condición humana de la existencia. Existe el temor, para algunos ya elaborado en forma de diagnóstico, de que la

humanidad ha progresado más en técnica que en sabiduría. Ante este malestar, el sistema educativo ha de responder tratando de formar hombres y mujeres con tanta sabiduría, en el sentido tradicional y moral del término, como cualificación tecnológica y científica” (p. 23)

Es fácil apreciar que las razones que aquí se exponen para la integración de las TICs en el sistema educativo difieren bastante de las razones que se explicitan en estos momentos para justificar la implantación y desarrollo de programas institucionales.

Se echa en falta en la actualidad en el discurso oficial un análisis y reflexión sobre el medio sociocultural y económico en el que las tecnologías desempeñan un papel y funciones determinadas, y las necesidades educativas que de ello se derivan más allá de la necesidad de educar para adaptar a los estudiantes al sistema productivo.

A este respecto, Bautista (1998) advierte de la necesidad de concretar las finalidades y contenidos que deben sustentar la incorporación de la tecnología en la escolarización. Para este autor la reflexión sobre los modelos de desarrollo tecnológico, los intereses que promueven el uso de las tecnologías en los distintos ámbitos sociales, y el debate sobre los principios éticos que deben regir la aplicación y uso de la tecnología en la sociedad son dimensiones o aspectos nucleares que justificarían y determinarían los contenidos a incorporar en la educación de las nuevas generaciones. Dimensiones que, a mi juicio, dotarían a los proyectos educativos, orientados a la integración de las TIC en la escuela, de un carácter verdaderamente educativo e innovador. Y sin embargo, ni la integración, ni el potencial formativo de estos recursos ha sido debatido atendiendo a las implicaciones socioculturales y éticas que las tecnologías tienen para la sociedad y los individuos.

Así conviene advertir que el debate relativo a por qué, para qué, qué tecnologías incorporar, cómo hacerlo y en qué dirección le ha sido usurpado al profesorado, a quien se le ha colocado en situación de usuario y receptor de una toma de decisiones de expertos y técnicos que han decidido por ellos. Porque otro

rasgo definitorio de la política educativa es la tecnificación y burocratización de la formación del profesorado, que se desarrolla bajo un plan jerárquico en el que los técnicos y expertos en informática y telecomunicaciones toman decisiones sobre qué tecnologías incorporar en función de los productos existentes en el mercado.

Hemos visto como las TIC en los contextos educativos se aborda como si de un mero problema técnico se tratara, de forma que y en consecuencia, la formación del profesorado queda legitimada como instancias subsidiarias de determinados intereses políticos y económicos, al tiempo que el debate y cuestionamiento relativo al carácter formativo de las TICs en los diversos ámbitos de capacitación docente se neutraliza.

Observamos que en la política seguida el contenido de la formación permanente se orienta fundamentalmente hacia unos conocimientos técnico / instrumentales, de forma que se corre el riesgo de reforzar un modelo transmisor de formación que prime la información sobre la reflexión. Riesgo, a mi entender, indiscutible cuando la capacitación se desarrolla bajo la modalidad a distancia. Además, se legitima en la capacitación docente la lógica de la homogenización al ser un excelente recurso para la uniformidad de los contenidos formativos, que en última instancia se ponen al servicio de las exigencias de los proyectos educativos institucionales diseñados para la implantación eficaz y rápida en los contextos educativos. Y se excluye, por tanto, de la formación permanente las necesidades y problemas de la práctica pedagógica en los centros. Exclusión que puede estrangular el potencial innovador y emancipador que estos recursos pueden tener para el alumnado y el profesorado.

## **8. Los planes de formación permanente del profesorado: implicaciones en su desarrollo personal.**

En esta cultura de la novedad, podríamos agregar además el calificativo de incesante, en la que se sustenta el discurso que acompaña a la integración de las TICs en la escuela, tiene también otras consecuencias importantes para el desarrollo profesional del profesorado sobre las que, pensamos, merecería la pena detenerse un poco y reflexionar.

A modo de síntesis recogeremos, previamente, algunas ideas que faciliten al lector – a el seguimiento de la reflexiones que nos suscita la introducción de las TICs y que se centraran en torno a la política de perfeccionamiento del profesorado que se desarrolla en los momentos actuales.

La formación del profesorado presencial y a distancia se convierte en una gran línea de acción complementaria a la implantación de los proyectos educativos para incorporar en los contextos educativos las tecnologías. La Administración, tanto central como autonómica, concibe posproyectos institucionales como procesos de cambio e innovación del sistema educativo desde criterios vinculados al progreso tecnológico, económico y social.

Otra cuestión, para nosotros relevante, es que la política seguida para la implantación de los proyectos educativos ha usurpado al profesor la toma de decisiones sobre qué tecnologías incorporar en los centros, por qué y para qué; de forma que se coloca al profesorado en situación de usuario y receptor de una toma de decisiones de expertos y técnicos en informática y telecomunicaciones.

Señalamos y reflexionamos sobre cómo esta particular e interesada vinculación del perfeccionamiento docente con la reconstrucción económica y el progreso tecnológico al servicio de intereses ajenos a la escuela, junto con la burocratización de la formación del profesorado, se entremezclan con un uso



interesado de la profesionalización<sup>77</sup> de la enseñanza propio de una ideología tecnocrática (Popkewitz, 1991)

Cuestión sobre la que pensamos es oportuno reflexionar porque puede tener implicaciones importantes para el desarrollo profesional de los docentes en la medida que el contenido político de la formación permanente y de la enseñanza se releguen a un segundo plano (Labaree, op. cit.) y, en consecuencia, el trabajo de los profesores en sus centros quede aprisionado por estrategias burocráticas y de control bajo apariencias externas de innovación (Smyth, 1995)

Los planes de formación, diseñados y desarrollados para que el profesorado aprenda a utilizar las TICs, se presentan como el efecto natural de la modernización tecnológica de la sociedad y, por tanto, quedan caracterizados en sí mismos como innovación ineludible e imprescindible porque facilitan implantar nuevas formas de aprendizaje en los centros educativos.

Se entiende que la formación del profesorado en TIC y todas sus aplicaciones es una dimensión fundamental para que los docentes aprendan con nuevos y más eficaces procedimientos, que a su vez, les permitirá adquirir y desarrollar nuevas y exitosas formas de trabajo en su práctica docente.

Los cursos de formación a distancia tienen importantes beneficios para su formación y así se reconoce en el Decreto de Formación permanente del

---

<sup>77</sup> Respecto a esta cuestión es interesante la reflexión de LABAREE, D.F. (1992), que considera que el movimiento de profesionalización de los docentes tendrá dos efectos inadvertidos y contrarios a una educación democrática: uno, el aumento de la influencia de la universidad en la educación primaria y secundaria, fortaleciendo la autoridad de los expertos y la racionalidad técnica en la formación de los profesores y, otra, reforzar la visión de la enseñanza como actividad técnica. Ambas consecuencias se pueden explicar para este autor porque el movimiento tiene su origen en el abanderamiento del enfoque positivista de la ciencia que los formadores de profesores comenzaron a asumir en la década de los 60 en EEUU, con el objetivo de dotar a su trabajo de credibilidad profesional dado su bajo status académico y débil posición en la universidad. Para este autor que los formadores de educadores apoyen y fundamenten su tarea profesional en el enfoque científico por excelencia – el positivismo – les sirvió para escalar puestos socialmente e invertir su trabajo en las facultades de educación de autoridad científica. No está de más hacer notar que en nuestro contexto estas circunstancias y aspiraciones de los docentes universitarios han encontrado el lugar propicio para consolidarse en la década de los 70. LABAREE (1992). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalización docente. En PÉREZ GÓMEZ, A. I., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica* (pp. 16 – 51) Madrid: Akal

profesorado en la Comunidad de Castilla – La Mancha (Decreto 78 / 2005, de 05 – 07 – 05)

Vemos que la innovación a que dan lugar la aplicación de las tecnologías en el perfeccionamiento docente, al igual que en los proyectos educativos, es consecuencia directa del progreso tecnológico. Por ello, no resulta extraño que Internet sea visto por la administración como un medio que se adapta perfectamente a la formación del profesorado por las aplicaciones técnicas que ofrece. Desde estos referentes, los cursos ofrecidos por la administración como por otras instituciones, en el marco del Decreto, a los profesores se justifican como innovación porque permiten un espacio electrónico abierto al conocimiento.

Lo que nos interesa resaltar es que se establece una relación lineal entre perfeccionamiento docente e innovación en la enseñanza desde referentes únicamente instrumentales, bajo una racionalidad medios – fines propios de un enfoque tecnológico. Desde estos planteamientos no cabe duda que las actividades a distancia de formación del profesorado se convierten en un valor estratégico, al concebirse como el medio más eficaz para alcanzar los resultados deseables: la innovación del sistema educativo entendida como la aplicación de nuevos métodos y contenidos para hacer más eficaces los aprendizajes de los alumnos.

Queda, de este modo, legitimado el profesor como docente eficaz a quien se le atribuyen el dominio de competencias digitales; sin embargo, en este caso existe dominio instrumental de las tecnologías, que se consideran novedosas y necesarias para el desarrollo de la política educativa para la integración de las TIC. Como ya señalamos, se concibe al profesor como un técnico supeditado a dominar destrezas y procedimientos instrumentales inherentes a estos recursos, lo que favorece la tecnificación de la formación, al tiempo que un control y supervisión de su trabajo por expertos.

Además, debemos tener en cuenta que la formación en este ámbito y, en especial la modalidad a distancia, puede convertirse en una poderosa vía que refuerce aún más el valor de cambio que las actividades de formación permanente han ido adquiriendo a medida que se han sucedido las distintas reformas. La

necesidad de la adscripción y participación paulatina del profesorado en las distintas reformas ha tenido como mejor aliado la generalización del perfeccionamiento a través de la red institucional que las administraciones han sabido potenciar mediante incentivos<sup>78</sup>, que han convertido a los CEP y otras instituciones formadoras en expendedoras de credenciales para los concursos de méritos y reconocimientos de los sexenios.

Según lo expuesto, pensamos que la generalización de estas estrategias de formación puede usurpar a la formación en centros su potencialidad para el cambio educativo y social. Peligro que ya Escudero (1993: 81) constata al inicio de los 90, al denunciar que la formación en centros, que nace con la vocación alternativa al modelo tradicional y hegemónico de formación

*como otros lemas y retóricas educativas, puede ser acomodada y apropiada por la ola ascendente del neoliberalismo conservador en educación, e instrumentada para intereses tan próximos al liberalismo como alejados de la liberación, participación democrática y potenciación de los profesores y su formación*

No está de más recordar, que la introducción de estos recursos en la educación en general, y en particular en la formación del profesorado, se vértebra en torno a un discurso que presenta las tecnologías como un valor superior a cualquier otra cosa, y que tiene su particular traducción en un discurso engañoso y retórico que apela a la imagen del profesor como agente activo de los cambios en la escuela, como profesional innovador, reflexivo y colaborador.

---

<sup>78</sup> YUS RAMOS (1993) se refiere a esta situación como uno de los problemas estructurales de la formación permanente del profesorado al reforzar un modelo burocrático – credencialista que actúa en contra de la política y filosofía de perfeccionamiento que inspiró la creación de los CePs, basadas en un perfil reflexivo, crítico investigador y comprometido y dispuesto a compartir y debatir sus conocimientos con sus iguales. Véase YUS RAMOS, R (1993) “Entre la cantidad y la calidad”. *Cuadernos de Pedagogía* 220, 64 – 77

Observamos que esta imagen profesional está presente en las actuaciones de la administración

*En el pasado Día de la Enseñaza, el Presidente de Castilla-La Mancha, José María Barreda, se comprometió a facilitar un ordenador portátil para cada docente de la Región, con el fin de proporcionar al profesorado una herramienta que mejore sus habilidades y nivel de confianza en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para favorecer así su uso en las aulas.*



*El Gobierno Regional ha adquirido **28.500 ordenadores portátiles** que serán distribuidos en los próximos meses en todos los centros educativos públicos. Una iniciativa pionera en toda España que totaliza otras medidas en materia tecnológica ya extendidas por todos los Centros, como el Plan de Conectividad Integral, las aulas "Althia", el Programa "Delphos"... (Más información: Tecnología en Centros)*

*Los portátiles, marca Toshiba y modelo Satellite Pro L300, cuentan con un procesador Intel Core2Duo de última generación y dos gigas de RAM entre sus características más notables, además de los sistemas operativos Windows XP Profesional y Molinux, webcam, grabadora de DVD, pantalla de alta resolución, conexión Wi-fi y accesos a las principales aplicaciones de gestión de la Consejería de Educación y Ciencia, así como a la aplicación de creación de contenidos Cuadernia, base de datos legislativa, enciclopedias y diccionarios<sup>79</sup>.*

Es evidente que desde el discurso oficial se presentan las tecnologías como garantes del desarrollo profesional, y una formación docente propulsora de un profesor que realiza trabajos e investigaciones, discute y debate con sus compañeros, intercambia experiencias y trabaja de forma colaborativa.

Sin embargo, esta imagen del profesor es de difícil ajuste a la realidad, dada la gestión centralizada y estructuras jerárquicas en las que quedan contextualizados las actividades de perfeccionamiento y los proyectos educativos.

---

<sup>79</sup> En [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=45424&textOnly=false&locale=es\\_ES](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=45424&textOnly=false&locale=es_ES) (Consulta 03 – 2 – 2009)

Los planes de formación, al estar orientados al uso y dominio instrumental de las tecnologías y recursos multimedia, niegan la diversidad de intereses, problemas, expectativas y condiciones laborales del profesorado al uniformar el cómo y el qué de su formación. La oferta de perfeccionamiento centralizadora y homogénea en la que se sustenta la política educativa ofrece una visión falseada del colectivo docente, de sus necesidades formativas y de la enseñanza. Se crea así una realidad engañosa que idealiza el papel de estos recursos y aleja a los docentes de los contextos prácticos e inmediatos donde trabajan, impidiéndoles crear y debatir propuestas de acción con estas tecnologías abiertas y significativas para ellos y sus alumnos. La política educativa presenta, en definitiva, las tecnologías a modo de barita mágica que puede convertir a los profesores en magos de la enseñanza.

Dado el discurso profesionalista que apela a la colaboración y autonomía profesional del docente, el perfeccionamiento docente se convierte en un eficaz dispositivo legitimado de la política educativa para la incorporación de las tecnologías en la escuela, que como vemos utiliza en su discurso el anonimato para negar la necesidad de todo intento de búsqueda de significaciones ocultas (Popkewitz, 1990: 296 – 297).

Algo a lo que no ha sido ajeno nuestro país y de lo que tenemos amplia experiencia práctica. A partir de la Reforma (1990) y pese a algunos años oscuros con el gobierno conservador, aparece un discurso curricular y unos planteamientos basados en una racionalidad práctica que refuerzan y otorgan a los enfoques de la ciencia de corte naturalista – interpretativo una proyección y funciones desconocidas en nuestras escuelas. Aparece una imagen de la profesionalidad docente basada en un profesor autónomo e investigador y, en una concepción de la enseñanza con fuerte carácter ético, político y social; cuestiones hasta entonces obviadas en nuestro pensamiento dominante.

Enfoques que en estos momentos, pueden verse pervertidos, cuando no fuertemente atacados, por un discurso donde la meritocracia, la competitividad, la noción de cliente, y el rendimiento de resultados, ponen a los docentes bajo unas

condiciones profesionales y laborales que no se avienen bien con los planteamiento antes mencionados<sup>80</sup>

Entendemos que el desarrollo de la profesionalidad como innovación debe ir unido a una formación basada en la autonomía profesional del profesorado<sup>81</sup>, al servicio de la colaboración y cooperación entre profesores, que requiere un profesor activo que participe y tome decisiones colegiadas durante el desarrollo de los procesos de formación (Imbernón, 1999: 192)

Para ello, la formación en TIC tiene que permitir y favorecer que los profesores decidan qué tecnologías van a implantar a través de procesos formativos de indagación para que puedan someter las alternativas pensadas a debate en sus centro, barajar distintas alternativas en torno a qué recursos van a incorporar y para qué, delimitar claramente qué necesidades, problemas o intereses puede satisfacer la incorporación de estos recursos en sus centros y qué factores pueden dificultar sus introducción e integración curricular.

El desarrollo profesional de los profesores quedaría de este modo unido a la mejora de los centros, al permitir a éstos comprender sus problemas prácticos y necesidades en los propios lugares donde trabajan. La implantación de innovación puede ser una buena estrategia de desarrollo profesional cuando esta se concreta en un proceso de adaptación bidireccional entre innovación y centro escolar, y no como un proceso de innovación uniforme, basado en unas necesidades creadas artificialmente y en unos contenidos al margen del compromiso y necesidades reales de los centros y profesores.

Tal y como se diseña y organiza la formación docente y dado el contenido eminentemente técnico que se oferta, ésta queda aprisionada en un modelo de

---

<sup>80</sup> JAVIER DÍEZ, .E. (2007). La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. Barcelona: El Roure Editorial

<sup>81</sup> Este discurso desde las administraciones no deja de ser una <<proclama>> para evitar el centralismo estatal, pero no se refiere a una autonomía ligada a la posibilidad de innovación pedagógica de cada centro, a un instrumento que en manos de los profesores y de la comunidad educativa permita palicar estrategias pedagógicas y organizativas más convenientes. En definitiva, la solución neoliberal en educación es la combinación de a) centralización del control pedagógico (nivel curricular, sistemas de evaluación y formación docente) y b) descentralización de los mecanismos de financiación y gestión

eficacia social, bajo el cual los docentes se convierten en un colectivo profesional responsable del progreso tecnológico y económico, que niega, por ello, la posibilidad de que la formación del profesorado sirva como vía de exploración y cuestionamiento de las dimensiones políticas, sociales y didáctico – organizativas que conlleva la inclusión de las TIC en la escuela.

De otra parte, la organización escolar se revela como una dimensión importante sobre la que los docentes deben reflexionar. Las metodologías de trabajo, los contenidos y fines de las propuestas educativas a través de las TIC son aspectos ineludibles a los que prestar atención, claves para el desarrollo profesional docente. Por otro lado, la desigualdad horaria en la dedicación docente, el acceso jerárquico a la formación permanente, el progresivo deterioro de la figura institucional de responsable de Medios Informáticos (en Castilla – La Mancha, Coordinador de TIC<sup>82</sup>), y el tipo de innovación centro – periferia en el que se basa la integración de las TIC en el sistema educativo, conforman una realidad multidimensional, que aunque compleja, evidencia la necesidad de reforzar la identidad profesional del profesorado como agentes activos que participan y toman decisiones desde las condiciones, valores y prácticas de los centros donde desarrollan su trabajo.

Como conclusiones a las reflexiones realizadas, podemos decir que:

- en los proyectos institucionales se contempla el desarrollo profesional de los docentes como innovación externa que tiene como objetivo la implantación eficaz de las TIC en los centros.
- bajo la imagen del profesor como profesional que desarrolla y perfecciona en estrecha relación con las mejoras de los centros, se esconde una estrategia de perfeccionamiento que, bajo una estructura y gestión centralizada, legitima una perspectiva del desarrollo profesional como actividad eminentemente individual, homogénea y uniforme.

---

<sup>82</sup> La integración curricular de las TIC en las prácticas educativas conforma una situación compleja que exige cambios, nuevos procesos y tareas en las que el profesorado se implique. Esta situación nos sitúa en los centros escolares ante la emergencia de un conflicto silenciado, y nos plantea una necesidad: dar “voz” a los docentes. Con especial significación a los coordinadores y asesores de formación, por ser mediadores en espacios de trabajo fundamentales para dinamizar la utilización de las TIC en la educación obligatoria

- generar confianza en los docentes tiene que ver menos con la trasmisión de conocimientos que con el hecho de compartir ideas, experiencias,... La formación en TIC para el profesorado hasta hora quizás desestime esta cuestión ¿qué piensan los docentes?<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> RAYÓN RUMAYOR, L y RODRÍGUEZ TORRES, J.: La necesaria <<voz>> del docente para la integración curricular de las TIC. *OGE*, nº 4, julio de 2006

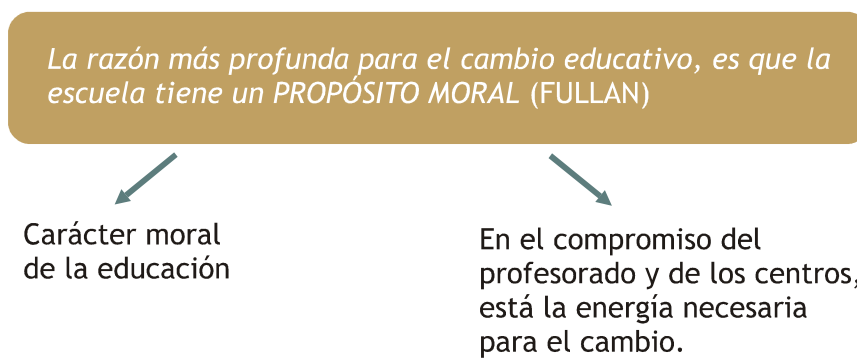


## **Capítulo VI: Innovación y TIC**

- A vueltas con la innovación educativa
- Modelos en la promoción de la innovación
- Las TIC como innovación

*La existencia de nuevos medios demanda una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente utilizado en los centros, donde el conocimiento no tiene por qué recaer en el profesorado y el papel de los estudiantes no pasa de ser meros receptores de informaciones. Cabero (2000),*

¿Debe cambiar la Escuela?, ¿Cómo?, ¿Cuánto?, ¿Merece la pena tanto esfuerzo?,  
¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?



Cuadro nº 10. Razones del cambio educativo

Nadie discute que las TIC suponen un cambio, pero casi nadie habla de que este cambio tiene que ir acompañado de una nueva semiótica de la escuela. Estamos incorporando las TIC en espacios concebidos para una enseñanza. Las aulas deben concebirse como entornos de trabajo. La innovación, en la actualidad, va asociada a la tecnología. La Administración debe proporcionar los equipos necesarios, velar por su mantenimiento y renovación. Además, de desempeñar un papel de liderazgo.

Pero, compartimos con otros autores, que la introducción de cualquier medio tecnológico en los centros educativos pasa ineludiblemente por disponer de una actitud convencida y favorable por parte del profesorado, como por una adecuada formación del mismo para su correcta incorporación en su práctica profesional (Cabero, Duarte y Barroso, 1997). Es la pieza clave para que tenga éxito cualquier innovación en la enseñanza. Por tanto, en este nuevo contexto tecnológico es necesario que el profesorado cambie su mentalidad, su actitud y su rol con respecto a la enseñanza.

## 1. A vueltas con la innovación educativa

A poco que se reflexione, máxime cuando se está inmerso en alguna comunidad educativa, se concluye, sin dudar, que el éxito de cualquier innovación en el ámbito educativo depende en gran medida de toda esa comunidad<sup>84</sup> y en especial de la actuación del docente que, a su vez, viene determinada, sobre todo, por su formación. Por ello, la integración curricular de las TIC, requieren, una adecuada planificación y formación.

Resulta ilustrativo lo planteado por Hargreaves de cómo deberían ser implementadas políticamente las innovaciones, aludiendo fundamentalmente a la necesaria participación, de forma directa, del profesorado en el cambio, y aunque posteriormente profundizaremos en esta cuestión, valgan las palabras de este autor para sintetizar lo que acabo de expresar:

*“Una reforma de arriba-abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, las escuelas que necesitamos para el mundo de mañana...”*  
(Hargreaves, 1999:55)

Sabemos que el término **innovación** es polisémico, comenzaremos dando una respuesta a la cuestión que nos surge sobre su concepto. Siguiendo a Tejada (1998) innovación representa una gama variada de significados desde las referencias sustantivas (qué, por qué y para qué innovar) hasta referencias de tipo procesual (cómo, condiciones, mecanismos...). Entre otras acepciones encontramos:

- *Acción y efecto de innovar.* RAE, consulta electrónica 05 – 08 – 08
- *Acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo.*  
(Diccionario de las ciencias de la educación, 1987: 796)

---

<sup>84</sup> Compartimos con SALINAS (1999b: 6) *“Los cambios en educación, a cualquier escala, para que sean duraderos y puedan asentarse, requieren que cualquier afectado por dichos cambios entienda y comparta la misma visión de cómo la innovación hará que mejore la educación: profesores, administradores y la comunidad educativa entera deben estar involucrados en la concepción y planificación del cambio desde el primer momento”*

- *Una innovación en educación es un mejoramiento medible o evaluable que sea fruto de un proceso deliberado y logre mantenerse durante cierto tiempo.* (Huberman, 1973, citado por Latapi y cols. 1997)
- *Habilidad de administrar o dirigir el conocimiento de manera creativa en respuesta a las demandas del mercado y a otras necesidades sociales* (OCDE, 1999)<sup>85</sup>

De estas definiciones se deriva que la innovación tiene que ver con una actividad sistemática y consciente, que trata de dar respuestas a carencias o déficits en el ámbito educativo. No obstante, todas ellas son bastante asépticas, y dejan sin tratar la importancia y relevancia que el campo de la innovación como ámbito de estudio ha tenido en las dos últimas décadas. Si nos acercamos a este campo de estudio veremos que ninguna de ellas hace hincapié en la innovación ligada al cambio como un proceso complejo, incierto, no lineal, y ligado al desarrollo profesional del docente y su compromiso con la mejora de la educación (Fullan, 1992). Y lo que es más importante, que el concepto de innovación y los modos en que se lleven a cabo, **vendrán determinados por el tipo de racionalidad** que informe su sentido, las finalidades que persiga, los procedimientos que se arbitren y el papel del profesorado en todo ello.

Nosotros, siguiendo a J. Carbonell y como definición bastante aceptable y aceptada, según el mismo autor, proponemos:

*Innovación como “serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula” (2002:17)*

---

<sup>85</sup> Resulta muy aclaradora esta definición de lo que nos advierte HARGREAVES (2001) como <<nueva ortodoxia educativa>> que no es otra cosa que proyectar en la educación, al amparo de la ideología neoliberal, planteamientos similares a los que mueven la empresa y que bajo ese discurso de <<calidad educativa>> se justifican planteamientos de privatización como tendencia de los actuales responsables políticos.

Desde esta definición podemos afirmar que la innovación en el ámbito escolar es consustancial al reto de los más inquietos y casi siempre comprometidos con proyectos ideológicos de signo progresista, en los que la productividad no pasa de ser una preocupación marginal (Boumard, 2001, tomado de San Martín, 2004: 134-135) **ok**

La innovación en el contexto educativo se asocia a renovación, cambio y a mejora, aunque toda innovación supone renovación, cambio y mejora; sin embargo, no toda renovación, cambio y mejora es innovación. Fullan, ha explorado las complejas relaciones entre la mejora de la escuela y el cambio, dice que:

*“conseguir la mejora de la escuela depende de la comprensión del problema que implica el cambio en la práctica y del desarrollo de las estrategias correspondientes para producir reformas ventajosas” (1992:7).*

Para este autor, que representa una línea de investigación y estudio importante en relación con la innovación y el cambio en la escuela, hay tres condiciones en torno a las cuales debe pivotar toda innovación.

- 1 Aprendizaje de nuevos recursos y materiales.
2. prácticas docentes.
3. concepciones y creencias.

Y todo ello, articulado en torno a dos dimensiones para él básicas, que inciden en la implementación y mantenimiento de las innovaciones: la dimensión intelectual del cambio, y la dimensión moral.

Esto nos lleva a reflexionar sobre cuándo hay innovación. Siguiendo, nuevamente, a J. Carbonell (2002:19 – 20) los factores de innovación que él expone, los transcribimos a continuación, advirtiendo al lector / a que no siempre se producen a la vez, que se suceden, en ocasiones, con timidez y otras con toda fuerza y evidencia.

1	El cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica, ya que aquella debe atender tanto a los intereses colectivos como individuales.
2	La innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad.
3	La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
4	La innovación trata de provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones en el aula.
5	La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, una división propia del mundo del trabajo y muy arraigada en la escuela mediante el saber experto y el "no saber" del profesorado, mero aplicador de las propuestas y recetas que le dictan
6	La innovación amplía el ámbito de autonomía pedagógica que no socioeconómica de los centros y del profesorado
7	La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes
8	La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento.
9	La innovación trata de traducir ideas en la práctica cotidiana, pero sin olvidarse nunca de la teoría, conceptos ambos indisociados.
10	La innovación hace que afloren deseos, inquietudes e intereses ocultos o que habitualmente pasan desapercibidos en el alumnado.
11	La innovación facilita la adquisición del conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento.
12	La innovación es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente.
13	En la innovación no hay instrucción sin educación, algo que, quizá por obvio y esencial, se olvida con demasiada frecuencia.

Cuadro nº 11. Factores de la innovación

Desde nuestro punto de vista, para que realmente exista innovación, es necesario un constante diálogo con los profesores y que entiendan la esencia de la innovación y qué implicaciones tendrá en su práctica cotidiana. Queremos decir,

hay que impulsar la reflexión crítica y deliberativa del profesor con respecto a la innovación que se quiera poner en práctica (Gallego, 1994)

## 2. Modelos en la promoción de la innovación

### 2. 1. Modelo tecnológico

Siguiendo a A. Bautista (1994)<sup>86</sup> surge del **paradigma científico** y utiliza el método experimental. Considera la innovación (conducida por investigadores expertos) como un valor absoluto. Se considera que la tecnología es éticamente neutral; es simplemente un medio, producto de la aplicación de la ciencia, y debe estar libre de interferencias psíquicas (emociones...) y sociales (ideologías...). Otro presupuesto es el determinismo tecnológico. A partir de evaluaciones de costes, riesgos y beneficios, se realizan las innovaciones que resultan del interés de las multinacionales. Se tiende a mantener el orden patrimonial y jerárquico existente.

Las innovaciones promovidas por las Administraciones Educativas e implantadas a nivel general no logran en muchas ocasiones sus objetivos, aunque cuenten con el respaldo de eminentes especialistas que prescriben buenas prácticas, lo que hay que hacer y lo que el profesor hace y proponen al profesorado cambios curriculares que buscan la eficacia, la excelencia, la calidad<sup>87</sup>,... sin tener en cuenta la especificidad de cada centro, de sus profesores y de sus alumnos.

Este modo de entender la innovación en los centros sigue, de algún modo, vigente en la actualidad y es el fundamento de nuestras recientes reformas educativas. Han llegado coreadas de materiales institucionales (libros blancos, cajas rojas,...) poco utilizados en los centros, pero muy bien explotados por la industria editorial que, con sus <<expertos>> facilitan su consumo y digestión en los centros. En la formación del profesorado se ha profundizado en los materiales

---

<sup>86</sup> A. BAUTISTA, 1994, "El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: razones para un uso crítico de los recursos en la enseñanza". Revista de educación, 303, pp. 243-260

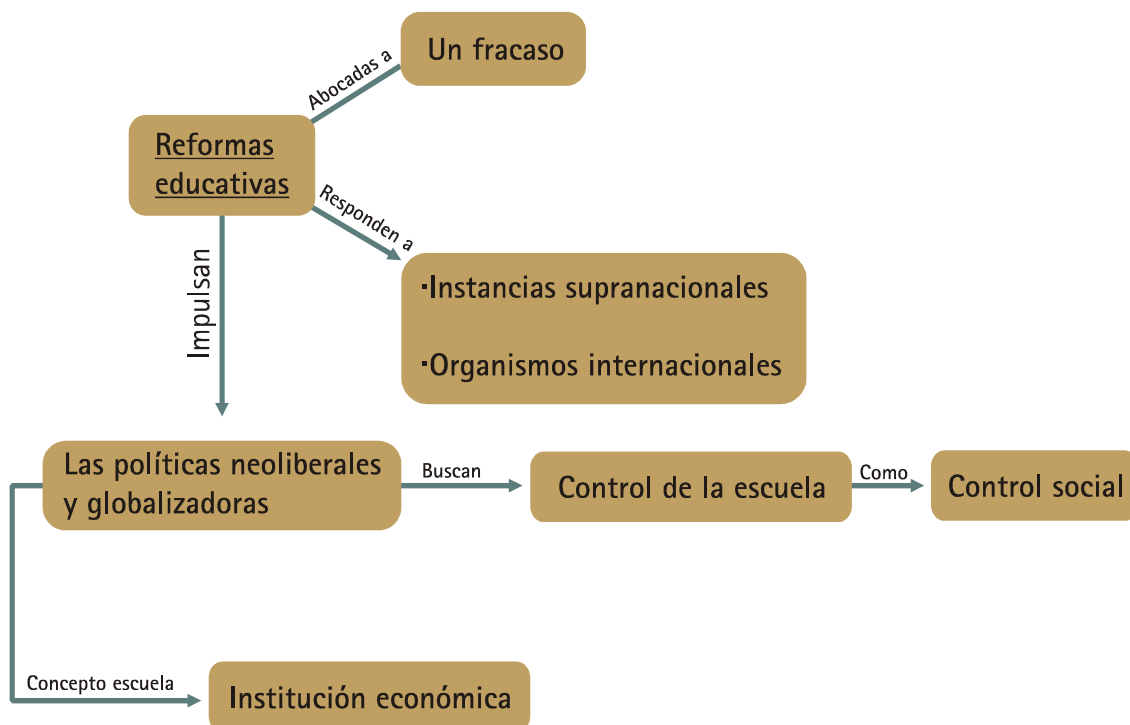
<sup>87</sup> Nos sumamos a la idea de SAN MARTÍN (2004, p. 133) "... en estos momentos términos como <<calidad>>, <<escuelas eficaces>>,... tienen mucha mayor presencia en el discurso pedagógico dominante que el de la innovación"

creados por esos <<expertos>> que han protegido a su obra y a su empresa<sup>88</sup>. Entienden, como conclusiones, que el profesorado dispone sólo de experiencia y práctica poco elaborada y que su función es la de <<aplicador>> de las supuestas propuestas innovadoras, de los supuestamente neutrales expertos.

Durante las últimas décadas la política (distintas reformas educativas) ha tomado las instituciones educativas con discursos que producen nuevas formas de normalizar las relaciones de poder, Foucault (1971: 46) nos lo expresa así:

*“Cada sistema educativo es un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos con el conocimiento y el poder que traen consigo”*

Reinterpretando a Nieves Blanco<sup>89</sup>, la situación actual con respecto a las reformas educativas impulsadas desde políticas neoliberales y globalizadoras, lo sintetizamos en el siguiente esquema que hemos elaborado.



Cuadro nº 12. Reformas educativas y políticas neoliberales

<sup>88</sup> CARR Y KEMMIS (1988) argumentan que el nuevo pragmatismo determinado por un concepto técnico de la educación, servía de base a una industria de la educación que suministraba textos para los estudiantes y guiones para los profesores en forma de paquetes curriculares

<sup>89</sup> [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Blanco.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf). Consulta realizada 12 - 11 - 07



## 2. 2. Modelo práctico o situacional

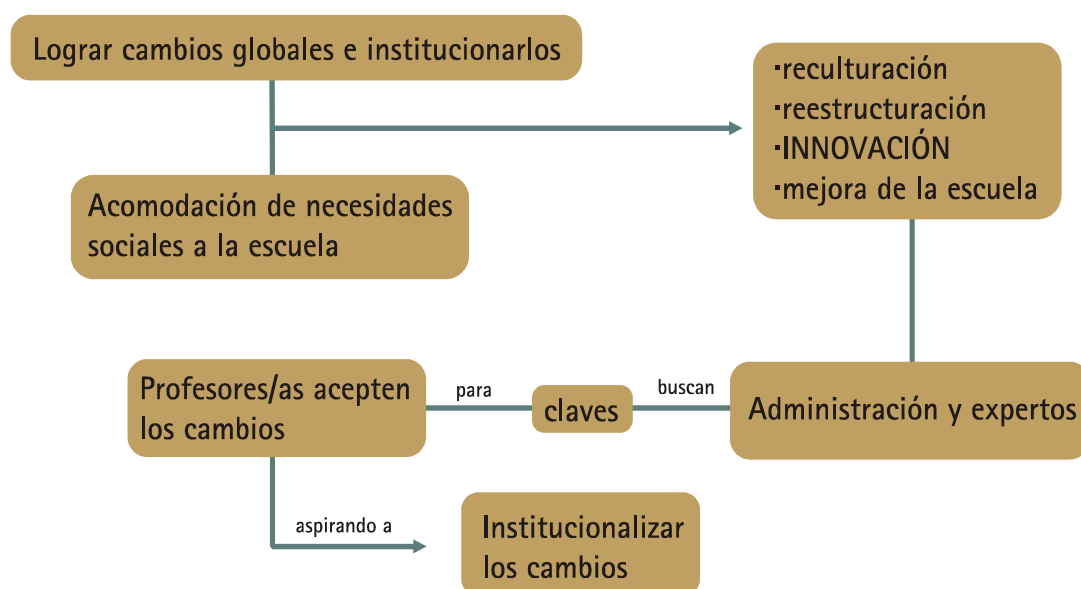
Siguiendo de nuevo a A. Bautista (1994) y situado ahora este autor en el **paradigma crítico** se detiene en analizar una serie de rasgos que definen la innovación educativa y que pasamos a señalar a continuación y partiendo, del pensamiento pedagógico construido por Stenhouse, Elliot, Freire, Kemis, Giroux, Huberman, Fullan, Hargreaves, entre los más destacados, que nos revelan:

- a) El papel esencial del docente en la construcción del conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, la importancia subjetiva del cambio. Fullan a este respecto nos dice que el uso de nuevos materiales y la introducción de planteamientos curriculares innovadores o de las últimas tecnologías sólo es la punta del iceberg: las dificultades están relacionadas con el desarrollo por parte de los profesores de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio, así como con la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo.
- b) La reivindicación del concepto innovación para las prácticas y éticas cotidianas
- c) la necesaria sostenibilidad en el tiempo que debe esperarse de dichas innovaciones

Estos rasgos los contempla Fullan que al respecto nos dice que la concepción sobre innovación, de forma general, busca el bien de todos los afectados por un problema, que deben de estar presentes y participar en el análisis de alternativas y en la toma de decisiones: democratización y descentralización. De forma más pormenorizada podemos decir que se fundamenta en dos claves:

- a) El cambio en la enseñanza y aprendizaje pasa por un cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado

- b) Prácticas de trabajo colaborativo sobre la reflexión de la propia práctica y aprendizajes<sup>90</sup> permitiendo “*deconstruir de manera crítica las formas de presentación de la realidad que se ofrecen como dadas y objetivas*” (Hernández, 1999:44).



Cuadro nº 13. Institucionalización de cambios

De forma sintética, la consideración de cada uno de los contextos particulares alumnos, cultura de centro, Proyecto Educativo, intereses y desarrollo profesional de los docentes en los que se quiere desarrollar la innovación, y especialmente la consideración del profesor (sus creencias, experiencias, conocimientos<sup>91</sup>,...) como mediador e investigador en el aula que reflexiona sobre su propia práctica, nos abre nuevas perspectivas para lograr una innovación educativa en la que implique y participe de forma colaborativa y democrática todos los integrantes del centro.

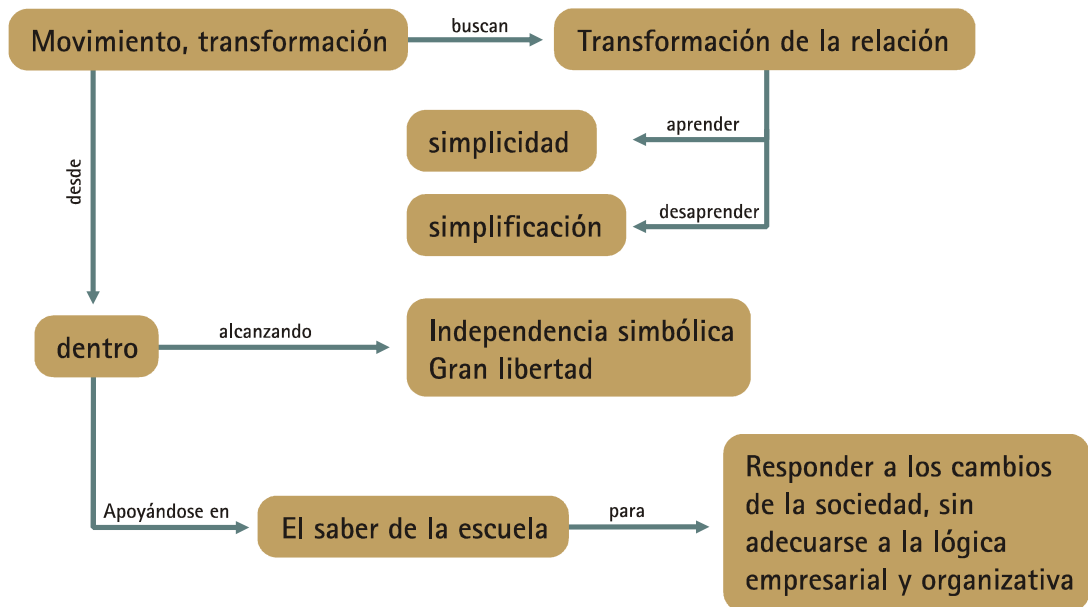
Desde esta perspectiva y siguiendo a autores, para nosotros de referencia, Blanco (2001), Carr y Kemis (1988), Gimeno (2001, 2005, 2006), nos encontramos con algunas claves para actuar facilitando la transformación de la escuela,

<sup>90</sup> FULLAN, 2001, denomina <<colaboración profesional>>

<sup>91</sup> Tal como nos indica GIMENO (1998)

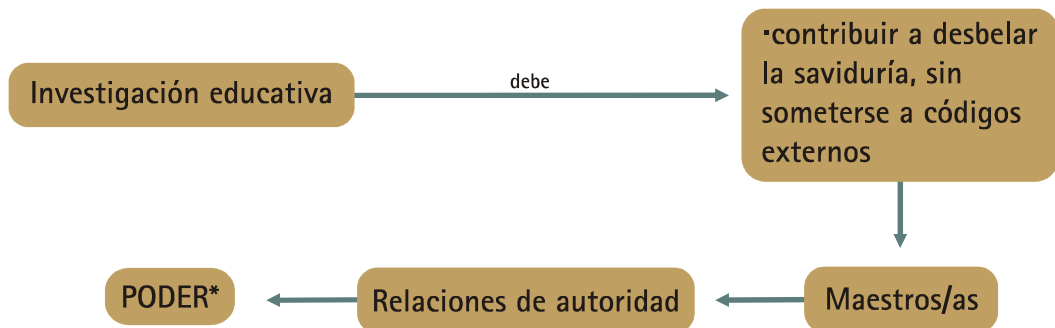
planteamientos coherentes con la idea de innovación que venimos defendiendo. Exponemos dos mapas conceptuales, fruto de esta rica bibliografía, que resultan clarificadores en dos sentidos y para dos contextos interrelacionados:

a) en la propia escuela



Cuadro nº 14. Transformación en la escuela

b) en la investigación educativa



\*Poder en el sentido que otorga Foucault, esto es, poder en cómo ejerce la gente el conocimiento para intervenir en beneficio de la sociedad

Cuadro nº 15. Transformación en la investigación educativa

### 3. Las TIC como innovación

Epistemológicamente, resulta claro que la enseñanza se orienta por un tipo de conocimiento poco normativo; por el contrario, en el campo de la tecnología, sucede un tipo de conocimiento propio de ingeniería, cuyo fundamento es la utilización de teorías físico – químicas y matemáticas, para el control de la realidad.

Es importante comenzar con esta idea, porque la innovación se puede instrumentalizar en la educación haciendo que se haga uso de estrategias y procedimientos que orienten las actuaciones fundamentalmente del profesor, a la consecución de los resultados previstos de antemano. Esto desvirtúa lo dicho con anterioridad con respecto a innovación. El peligro de asociar la innovación a un proceso tecnificado suele maquillarse con la asociación que se establece entre la aplicación de innovación como algo nuevo, aunque en la práctica y en la realidad concreta, se convierte en hacer “*más de lo mismo*”. Al respecto son relevantes las palabras de San Martín cuando nos advierte de:

*“Mientras en la enseñanza la innovación da cabida a prácticas distintas, incluso contradictorias o a veces recuperadas del pasado, en el caso de las TI la innovación representa un estado de necesidad para ofrecer algo nuevo y original, para diseñar artefactos que en alguna característica sean mejores que los precedentes” (2004:134)*

A pesar de las proclamas apocalípticas que relacionan a las TIC con la deshumanización de la escuela y la sustitución del profesorado por estos artefactos, pedagógicamente no podemos sustraernos a ellas en cada uno de los centros. Castells (1997)<sup>92</sup> nos cuenta cómo se modifican los espacios público y privado con los flujos de información, y de los nuevos tiempos (formas) laborales, vitales. Del mismo modo, indica la creciente distancia entre globalización e identidad o entre la

---

<sup>92</sup> Castells Citar su obra CASTELLS, M. (1996). La era de la información. Vol. 1. *La Sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial. 1997. CASTELLS, M. (1997). La era de la información. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial. CASTELLS, M. (1998). La era de la información. Vol. 3. *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

red y el yo<sup>93</sup>; y el aumento de las desigualdades sociales y culturales al quedar excluidos de las redes de información <<brecha digital>>.

Sin embargo, tampoco hemos de esperar, -como algunos anuncian, fruto de intereses mercantilistas y de poder-, que llenar la dotación en las aulas de artefactos sofisticados produzca un cambio en la enseñanza, tal y como lo hemos expresado en el primer apartado. Cuestión importante por la presencia dominante de un discurso que, como venimos señalando, asocia tecnología a innovación y la innovación al cambio.

Comprobamos, por nuestra propia experiencia que lograr un cambio de actitud de los profesores es difícil y complejo, pero es lo consustancial para que estos recursos generen cambios significativos en la escuela. Distintos autores señalan la formación permanente del profesorado, en este campo, en la modificación de sus actitudes, creencias<sup>94</sup>; así como entender que las TIC no son artefactos mágicos que generan innovación por si misma, sino que lo participan en ella.

Las tecnologías amplían y enriquecen las capacidades humanas, pero no nos proporcionan lo que no tenemos, como hemos visto, generar cambio, entendido como mejora en la enseñanza, exige tener conocimientos, reflexionar, compartir...

Estas reflexiones implican un nuevo perfil de profesor, que sigue siendo clave en la educación, capaz de asimilar y sumir cambios constantes en sus funciones y tareas en la medida que los cambios socioculturales generen nuevas demandas educativas. Cuestión sobre la que nos hemos detenido en el capítulo anterior.

Al respecto J. Adell (1997:15) nos plantea este nuevo perfil docente que *“la misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y*

---

<sup>93</sup> RAYÓN RUMAYOR, L. (2000). “Sobre mitos tecnológicos, proclamas totalizadoras, y alternativas educativas”. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 57, pp. 4-16.

<sup>94</sup> Gimeno Sacristán, J (1998, pp. 36 -46)

*consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información”*

Todo esto implica un cambio que debe tener su particular traducción en los programas de formación permanente, en el trabajo con las TIC, tomando como referencia dos dimensiones fundamentales, a saber:

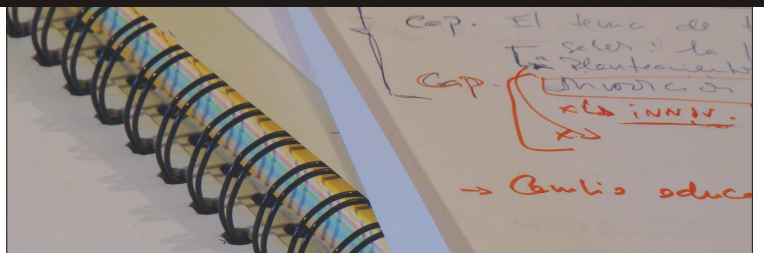
1. **Las actitudes** que influirán en la introducción curricular, superando esa dicotomía tecnofóbicos vs. tecnofílicos.
2. **Las saberes** que faculten al docente para cumplir una serie de roles en relación con:
  - a) alumnos: facilitador, orientador, creador de ambientes y trabajo colaborativo
  - b) práctica docente: adquirir mayor compromiso en torno a las TIC, creación de sus propios materiales

De la bibliografía consultada surge el siguiente cuadro, que intenta reflejar los posicionamientos de distintos autores con respecto de éste, a las competencias que tiene que tener un docente en TIC. Del mismo y de forma general, podemos extraer algunas ideas entorno a la necesidad de modificar rol del docente, el profesor ahora, debe de pasar de ser un mero transmisor a facilitador, guía; compartiendo el protagonismo del proceso de enseñanza con el alumno. La utilización de las TIC supone, sin duda una mejora en el proceso E – A, si el profesor sabe integrar las TIC en planteamientos didácticos y concreciones metodológicas significativas para el aprendizaje. Nos estamos refiriendo a metodologías que contemplen la autonomía del alumno para aprender, que permitan trabajar destrezas interpersonales y cognitivas fundamentales (Gimeno, 2002)

<b>Autor</b>	<b>Competencias en TIC del profesorado</b>
Salinas (1999b)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guiar a los alumnos en la información y conocimiento, proporcionando accesos a los mismos para usar sus propios recursos</li> <li>2. Potenciar en los alumnos su propio proceso de aprendizaje</li> <li>3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos</li> <li>4. Acceder fluido en el trabajo del estudiante de acuerdo con las estrategias de aprendizaje empleadas.</li> </ol>
Cabero (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizador, diseñador y evaluador de situaciones mediadas de aprendizaje</li> <li>2. Diseñador de medios adaptados a las características de sus estudiantes y potencialidades de la tecnología utilizada.</li> <li>3. Interaccionar adecuadamente en entornos diferentes de formación presencial cara a cara.</li> <li>4. Poseer cierto dominio tecnológico</li> <li>5. Poseer habilidades para trabajar en equipo, q conlleva la capacidad de organizar de forma dinámica el currículo estableciendo y adoptando criterios para la creación de entornos colaborativos para el aprendizaje.</li> </ol>
Adell y Sales (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñar el currículo de acuerdo a los nuevos escenarios educativos</li> <li>2. Potenciador de las funciones de autorización y facilitador del aprendizaje.</li> <li>3. Elaborar materiales usando las posibilidades ofertadas: digitalización y multimedia.</li> </ol>
Adell (1997)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilitador, guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información</li> <li>2. Creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información</li> <li>3. Utilizar sus conocimientos y destrezas como herramientas al servicio de su propia autoformación.</li> </ol>
Gisbert (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consultor de la información</li> <li>2. Colaborador en grupo</li> <li>3. Facilitador</li> <li>4. Desarrollador de materiales</li> <li>5. Supervisor académico</li> </ol>
Marqués (2001)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer y saber usar aparatos y programas informáticos de uso general</li> <li>2. Conocer y utilizar bases de datos y programas informáticos específicos</li> <li>3. Aplicar las TIC a la enseñanza como instrumento de innovación didáctica.</li> <li>4. Actualizarse tecnológicamente</li> <li>5. Elaborar y mantener páginas web</li> </ol>

Segunda parte

# Trabajo de campo y diseño de investigación





Capítulo VI: Innovación y TIC

**Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CEP de Toledo<sup>95</sup> y los centros educativos donde desarrollamos la investigación**

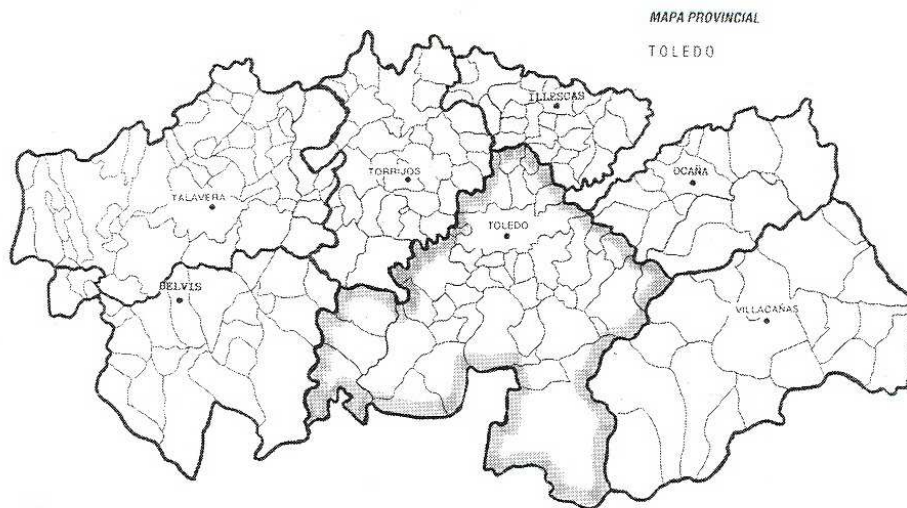
---

<sup>95</sup> La información que se expone en este apartado es el resultado de distintas entrevistas con el Director del CeP de Toledo, Asesores Pedagógicos y las PGAs y Memorias correspondientes a los cursos: 2003 / 04, 2004 / 05, 2005 / 06.

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

Para facilitar la comprensión y valoración de los resultados y los puntos de vista de los participantes en la investigación, vamos a describir brevemente el escenario en el que éstos desarrollan su trabajo, de forma que podamos contar con el contexto imprescindible que permita una visión general de los mismos.

El ámbito de actuación está ubicado geográficamente en la zona centro – sur de la provincia de Toledo y comprende un sector que se extiende desde el sur de la comarca de la Sagra hasta los montes de Toledo.



Cuadro nº 16. Geografía del CEP de Toledo

Este espacio geográfico y ámbito de actuación comprende 39 localidades en las que encontramos:

- 53 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria; 17 de estos Centros son incompletos y están ubicados en zonas rurales
- 13 IES y 2 IESO, el 60 % de ellos están en Toledo capital y el resto en zonas próximas, a excepción de dos situados en los Montes de Toledo.
- 11 Centros Concertados todos en Toledo, excepto uno.
- 4 Centros de Educación de Adultos
- 1 Centro de Educación Especial

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

- Escuela Oficial de Idiomas
- Escuela de Artes

Cabe decir, que el ámbito de actuación es el más amplio de los siete CEP que existen en la provincia. Es coincidente con la **zona educativa 4 de la Inspección** de Educación: << Toledo – Montes de Toledo>>, este hecho contribuye a facilitar la coordinación de ambos servicios.

## 1. Centros educativos



### 1. 1. Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria

Localidad	Centro
Ajofrín	Jacinto Guerrero
Almonacid	Virgen de la Oliva
Argés	Tirso de Molina
Bargas	Stmo. Cristo de la Sala
Burguillos	Victorio Macho
Cobisa	Cardenal Tavera
Cuerva	Soledad Alonso Dorado
Chueca	Cristo del Olvido
Gálvez	San Juan de la Cruz
Guadamur	Ntra. Sra. de la Natividad
Layos	María Magdalena
Magán	Sta. Marina
Manzaneque	Álvarez de Toledo
Marjaliza	San Juan
Mascaraque	Juan de Padilla
Mazarambroz	Ntra. Sra. del Sagrario
Menasalvas	Ntra. Sra. de Fátima
Mocejón	Miguel de Cervantes
Mora	José Ramón Villa
Mora	Fernando Martín

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

Nambroca	La Fuente
Navahermosa	San Miguel Arcángel
Noez	Stmo Cristo de la Salud
Olias del Rey	Pedro Melendo García
Orgaz	Conde de Orgaz
Polán	José M <sup>a</sup> Corchera
Pulgar	Ntra. Sra. de la Blanca
San Martín de Montalbán	Stmo Cristo de la Luz
San Pablo de los Montes	Ntra. Sra. de la Gracia
Sonseca	San Juan Evangelista
Toledo	Jaime de Foxá
Toledo	Europa
Toledo	Santa Teresa
Toledo	Ángel del Alcázar
Toledo	Ciudad de Aquisgrán
Toledo	Gómez Manrique
Toledo	Juan de Padilla
Toledo	Gregorio Marañón
Toledo	San Lucas y María
Toledo	Garcilaso de la Vega
Toledo	Escultor Alberto Sánchez <sup>96</sup>
Toledo	Ciudad de Nara
Toledo	Fábrica de Armas
Toledo	Alfonso VI
Toledo	La Candelaria
Totanés	Inmaculada Concepción
Ventas con Peña Agulera	Ntra. Sra. del Águila
Villaminaya	Santo Domingo de Silos
Villamuelas	Santa M <sup>a</sup> Magdalena
Villanueva de Bogas	Santa Ana
Villaseca de la Sagra	Virgen de las Angustias

<sup>96</sup> Leyenda

 Centros donde se han realizado trabajo de campo  
 Centros que han conformado los casos de la investigación

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

Yébenes	San José de Calasanz
Yunclillos	Ntra. Sra. de la Salud

La mayor densidad de centros se concentra en la capital con 15 centros, Mora que tiene 2 centros y el resto uno por localidad.

#### 1. 2. Institutos de Educación Secundaria

Localidad	Centro
Bargas	Julio Verne
Gálvez	Montes de Toledo
Navahermosa	Manuel de Guzmán
Mora	Peñas Negras
Sonseca	La Sisle
Toledo	Alfonso X El Sabio
Toledo	Azarquiel
Toledo	Princesa Galiana (*)
Toledo	El Greco
Toledo	Juanelo Turriano
Toledo	Carlos III
Toledo	Universidad Laboral
Toledo	Sefarad
Toledo	María Pacheco
Yébenes	Guadalerzas

Dos tercios de estos centros se encuentran localizados en Toledo. En ellos se escolarizan los alumnos residentes en la ciudad y los procedentes de localidades próximas cuyos centros de Primaria están adscritos a efectos de escolarización a estos Institutos. Se imparten enseñanzas correspondientes a ESO, el Bachillerato y los Ciclos Formativos que tengan aprobados.

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

El Centro marcado con asterisco (\*) es un centros denominado IESO (sólo imparten Secundaria Obligatoria)

### 1. 3 Centros Concertados

Localidad	Centro
Toledo	Divina Pastora <b>(I)</b>
Toledo	Mayol <b>(C)</b>
Toledo	Medalla Milagrosa <b>(I)</b>
Toledo	Ntra. Sra. de los Infantes <b>(C)</b>
Toledo	San Juan Bautista <b>(I)</b>
Toledo	Santa María HHMM <b>(C)</b>
Toledo	Santiago el Mayor <b>(I)</b>
Toledo	Virgen del Carmen <b>(C)</b>
Toledo	APACE <b>(E)</b>
Mora	María Inmaculada <b>(I)</b>

Todos los Centros tienen concertadas unidades de Educación Infantil y Primaria. Con respecto a Secundaria en ninguno de los Centros imparten Ciclos Formativos y con respecto a ESO y Bachiller la tipología es variada:

**I:** (Tipo IESO). Sólo Secundaria Obligatoria

**C:** (Con Bachillerato)

**E:** (Educación Especial)

Por consiguiente la mayor oferta de centros privados concertados se sitúa en Toledo. La participación de estos centros en las actividades del CEP es poco significativa, aunque encontramos 2 excepciones que realizan actividades de formación en sus centros con asiduidad.

#### 1. 4. Otros Centros Públicos

Localidad	Centro
Toledo	Escuela Oficial de Idiomas "Raimundo de Toledo"
Toledo	CEE Ciudad de Toledo
Toledo	CEPA Gustavo Adolfo Bécquer
Toledo	CEPA Polígono
Navahermosa	CEPA
Sonseca	Aula de Adultos
Toledo	Escuela de Artes

Se puede decir que la oferta de enseñanzas y la tipología de los centros son completas y variadas. Se imparten enseñanzas, tanto de régimen general, como de régimen especial. La distribución de los tiempos escolares se diferencia notablemente de unas localidades a otras y de unos centros a otros; existe jornada continuada, jornada partida, flexibilización horaria un día a la semana, horario diurno, horario nocturno. Todas estas circunstancias se procura tenerlas en cuenta, desde el CEP, para la planificación de actividades.

#### 2. Características del profesorado adscrito al CEP de Toledo

La gran mayoría del profesorado adscrito a este CEP reside en Toledo y en los núcleos urbanos próximos, los más cercanos a la capital y a las poblaciones cercanas, alrededor de 30 km., tienen bastantes años de servicio y su movilidad en las plantillas es escasa. Estas dos circunstancias tienen consecuencias en la planificación de la formación:

- a) Ofrecer formación de acuerdo a su experiencia y expectativas (que deben ser muy novedosas y motivadoras)

- b) Garantizar líneas de formación emprendidas con anterioridad<sup>97</sup>
- c) Priorizar la formación en centros

Otro grupo es el representado por los profesores más noveles, es decir, en prácticas y en expectativas de destino definitivo. Preferentemente en este periodo, están destinados en Toledo y en sus alrededores. Con respecto a su formación y por cuestiones de admisión en las actividades, con frecuencia, se dejan de lado. Esta circunstancia es analizada por el CEP y se intenta planificar una formación específica para estos docentes, aunque, no siempre es posible.

La circunstancia anterior proviene de otra que pasamos a exponer. La residencia particular de muchos profesores que trabajan en ámbitos de los restantes CEPs se encuentra en Toledo; por consiguiente, a este grupo de profesores les resulta más ventajoso y cómodo realizar actividades de formación, modalidad de cursos, en el CEP de Toledo.

En general, el profesorado de Centros de Educación Infantil y Educación Primaria es el porcentaje más amplio en las actividades de formación y manifiestan una clara motivación y tendencia hacia la formación en el propio centro.

Se resalta, dentro de los colectivos específicos, que en Educación de Adultos se asume la formación del profesorado de convenio de toda la provincia, así como la formación provincial del colectivo de profesores de enseñanza de religión católica.

Es importante que nos detengamos en la descripción de las características del contexto y las consecuencias que de su estudio se derivan para nuestro objeto de estudio, concretamente se señalarán las actuaciones formativas y asesoras, dos dimensiones básicas que conforman la actuación en un Centro de Profesores y Recursos

- Gran cantidad de profesorado funcionario en prácticas

---

<sup>97</sup> Esta situación se invierte en las localidades más pequeñas o más alejadas de la capital



- Cada año un gran número (siempre oscila entre 100 y 130) de profesores que están en la etapa de funcionarios en prácticas.

Esta situación lleva a preparar actividades que, dentro de los parámetros que marque la normativa, tengan una repercusión en la docencia de estas personas, les aporte una formación (a modo de inicio de un posible itinerario formativo), y posibilite el cumplimiento de las horas de formación necesarias en los plazos determinados por la norma.

- Con el fin de atender a estas personas se preparan, también, un mínimo de cuatro cursos, relacionados con lo que denominamos competencias básicas del docente, con una metodología basada en la investigación en la acción y en las que este profesorado tendrá preferencia.
- Profesorado con horario de trabajo de tarde
  - Se procura programar actividades en horario matutino para atender las necesidades del profesorado que imparte clase en horario vespertino.
- Centros con proyectos de Innovación
  - Los proyectos de innovación existentes en la zona hacen diseñar estrategias de asesoramiento que colaboren en el transcurso de los mismos. La labor de evaluador externo del CEP debe estar complementada por una labor continuada de apoyo y asesoramiento.

- Secciones europeas:
  - El número creciente de centros con Sección Europea, obliga también a repensar y rediseñar la formación que el profesorado de dichos centros necesita.
  
- Centros con Programas PROA
  - Al igual que los centros mencionados en el punto anterior, estos centros necesitarán un asesoramiento, unos materiales y una formación adecuados para poder llevar a cabo los proyectos iniciados.
  
- Centros pequeños con déficit de infraestructura que necesitan asesoramiento en TIC
  - Existen en la zona algunos centros incompletos que adolecen de déficit importantes en cuanto a infraestructura de comunicaciones y que, al estar compuestos por un número muy reducido de profesores, necesitan una formación específica en cuanto a horario y características de la misma, ya que puede ser conjunta con otros centros de similares condiciones.
  - Existen centros que van a desarrollar formación en torno a las TIC utilizando la estrategia del programa de formación en centros (PFC)
  
- Centros con actividades relacionadas con el tema de la convivencia
  - Continúa el incremento en la solicitud, por parte de los centros, de actividades formativas relacionadas con este tema. Deben adaptar la oferta formativa a esta coyuntura para poder responder a las demandas de los centros

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

- Necesidad de renovación en didáctica de las áreas
  - La necesidad de renovación en la didáctica de las áreas del currículo debe ser una constante a la hora de programar las actividades formativas para el profesorado de nuestra zona.
  
- Centros que demandan formación en aspectos relacionados con la nueva legislación educativa
  - La mayor parte de los centros ha expresado su intención de formarse en estos aspectos. Dada la importancia del asunto y la oportunidad de renovación pedagógica que esta coyuntura ofrece, se tiene la intención de volcarse en este tema de modo preferente.
  - Avanzar en este proceso con la convocatoria de grupos de trabajo para favorecer el diseño de unidades de trabajo y de evaluación.

Todo lo cual, nos da una idea de la complejidad que tiene acometer esta institución con respecto a la formación de los docentes.

### 3. Instituto de educación secundaria “Carlos III” (Caso 1)<sup>98</sup>

#### 3. 1. Situación y entorno del centro



El Instituto de Educación Secundaria “CARLOS III”, nacido como extensión del IES “SEFARAD” en 1989 y situado en una sede provisional en la Avenida Carlos III (de donde tomaría su nombre), se ubica con edificio propio en la Avenida de Francia, nº 5 desde el curso 1994/1995, en una zona de ensanche en el sector de Buenavista.

Este sector constituye una barriada moderna al noroeste de la ciudad que tiene como límites la carretera de Ávila y la Avenida de Europa, General Villalba y Barber. Este barrio tiene una extensión aproximada de 1.700.000 m<sup>2</sup>.

Lo que hoy es Buenavista en el pasado fue la finca que, procedente del cardenal Quiroga, donó Felipe III al cardenal Sandoval y Rojas en 1599. El cardenal la reedificó y la dotó de un extenso jardín en el que se celebraban las más famosas academias toledanas. Allí se pudieron reunir personajes destacados de la cultura de la época. Rivadeneira, Covarrubias, Paravicino, Ercilla, Gracián,...

Desde la perspectiva sociocultural su zona de influencia es heterogénea. La mayor parte del alumnado pertenece al barrio en un 75%, procedente mayoritariamente de Colegios Públicos de la zona, “NARA”, “GARCILASO DE LA VEGA”, “ALFONSO VI”. El 25% restante procede de zona rural, “JOSÉ MARÍA CORCUERA” (Polán), “NUESTRA SEÑORA DE LA NATIVIDAD” (GUADAMUR) mayoritariamente.

---

<sup>98</sup> Aún siendo conscientes de que un investigador debe guardar el anonimato, en este caso, los informantes clave y las Direcciones de los Centros nos han mencionado su beneplácito para incorporar esta información, y así, explicitar su colaboración.

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

Aproximadamente una tercera parte de los padres y madres poseen estudios superiores, otra tercera parte medios y el último tercio elementales.

### 3. 2. Enseñanzas impartidas

- Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º y 4º)
- Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Tecnológico. Bachillerato Internacional.
- Alemán como tercera lengua extranjera en 2º, 3º y 4º de ESO.

### 3. 3. Programas institucionales

El Centro participa en el Programa “PAPAs” de la Consejería de Educación y Ciencia.

Establece relaciones de intercambio con centros educativos de Francia, Alemania y Noruega.

### 3. 4. Principios del Proyecto Educativo

Es un Centro Docente Público.

Inspiran su quehacer educativo los derechos constitucionales a la educación, de libertad de cátedra y de participación en el control y gestión del Centro.

Por su carácter de Centro Público es un centro pluralista cuyas actividades se desarrollarán dentro de una neutralidad ideológica contraria a cualquier tipo de discriminación.

Su actividad educativa se orientará a la consecución de los siguientes fines:

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

A nivel personal:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

A nivel académico:

- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos y lingüísticos.
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

A nivel social:

- La formación en el respeto a la pluralidad cultural de España.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

### 3. 5. Señas de identidad

Neutralidad.

El Centro, como parte de un Sistema Público basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, será ideológicamente neutral. Esta neutralidad impone a todos los docentes y miembros de la Comunidad Educativa la renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico.

Ninguna autoridad del Centro impondrá una orientación ideológica que implique un enfoque determinado en ninguno de los ámbitos de la docencia, puesto que la organización de las enseñanzas reconoce el derecho de los padres a elegir para sus hijos la organización religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

El Instituto será aconfesional respecto a todas las religiones. Será norma y actitud de todos los integrantes de la Comunidad Educativa el respeto a todas las creencias.

#### Pluralismo.

A partir del reconocimiento del pluralismo ideológico y político como valor fundamental y requisito de un sistema democrático, el Centro garantizará la libertad de conciencia y la de pensamiento, el derecho a una información veraz y el respeto mutuo en cuanto a opiniones. Nadie podrá ser obligado a declarar o manifestarse sobre su ideología, religión o creencias.

#### Libertad.

Tanto la labor educativa del Instituto como la convivencia en el mismo, se desarrollarán en un marco de respeto a la libertad de todos sus miembros. Esta libertad debe ser entendida como una proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente pensamientos, ideas u opiniones.

La protección de libertades públicas y derechos fundamentales deberá entenderse de acuerdo a la Declaración de los Derechos Humanos, tal y como dispone la Constitución Española en su Art. 10.

Teniendo en cuenta que la enseñanza es una actividad sistemática y continuada, se garantizará el derecho de quienes llevan a cabo personalmente la labor docente a desarrollarla con libertad, orientando su actividad hacia el pleno

desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

El Centro garantizará la libertad de cátedra del profesor recogida en el ordenamiento constitucional y la legislación educativa, que le faculta para desarrollar su actividad en los términos que él juzgue más adecuados, con arreglo a criterios serios y objetivos, sin convertirse en apologista de ideario alguno, ni transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, subordinando a ello las exigencias que el rigor científico impone a su labor.

La defensa de la libertad implica el reconocimiento del individuo para elegir entre las diversas opciones vitales que se le presenten, de acuerdo con sus propios intereses y preferencias.

Tolerancia y dignidad.

El Instituto considerará valores fundamentales para el desarrollo de sus actividades la libertad, la justicia, el pluralismo, el respeto a la dignidad humana, la ausencia de discriminación y la tolerancia.

Consideramos la dignidad como un valor espiritual y moral inherente a la persona, que se manifiesta singularmente en la autodeterminación consciente y responsable de la propia vida, y que lleva consigo el mismo reconocimiento para los demás y la exigencia del respeto mutuo.

Se garantizará el derecho al honor y la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. El conocimiento que de datos personales o familiares tuviera cualquier miembro de la Comunidad Educativa sólo podrá ser efectivo en tanto en cuanto puedan afectar al proceso educativo, y con las oportunas cautelas y reservas.



### Igualdad.

El Centro garantizará el derecho de todos a recibir un trato igual, sin que puedan establecerse diferencias por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social que implique discriminación. En las situaciones que sea procedente un trato diferenciado, éste se realizará con la finalidad de corregir desigualdades personales de hecho, que dificultan el aprendizaje, atendiendo siempre a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de los estudiantes. En ningún caso dicho trato puede atentar contra las libertades y derechos reconocidos constitucionalmente.

El derecho subjetivo a obtener un mismo trato implica la obligación de llevarlo a cabo sin diferencias, a menos que éstas estén fundadas en la necesidad de corregir discriminaciones previas.

### Capacidades y hábitos.

La actividad educativa y docente tendrá como objetivos desarrollar en los estudiantes el afán de conocimiento, la capacidad de análisis de la realidad, la búsqueda de informaciones objetivas, la valoración de las diversas perspectivas, el espíritu crítico y reflexivo, la capacidad de decisión y el aprendizaje de la sistematización científica.

Junto a la adquisición de hábitos intelectuales que compaginen la profundización con la globalización de conocimientos, se insistirá en la consecución de una formación permanente que les permita acercarse progresivamente al reconocimiento de la realidad con su complejidad y cambios y así adoptar posturas conscientes y libres.

Se promoverán hábitos de orden, respeto y buen trato, a través del conocimiento de las normas sociales adaptadas convenientemente, como parte de un ambiente propicio para el estudio, la educación y la convivencia. El buen uso y cuidado del material común, así como el respeto a bienes y pertenencias de los demás, formarán parte de estas normas de convivencia. La colaboración en el

aprendizaje, la ayuda mutua y la participación en trabajos comunes, fomentarán una actitud cooperativa y solidaria frente al exceso de competitividad.

Paz y solidaridad.

Para lograr en los estudiantes una formación positiva ante la paz y la solidaridad se profundizará en el conocimiento de la realidad social del mundo, con sus diferencias, carencias y situaciones injustas, así como en las causas y orígenes de las mismas.

Se fomentará la participación en campañas de sensibilización sobre la cooperación con los países en desarrollo, así como la formación de hábitos de solidaridad a partir de las necesidades más cercanas.

#### **4. Colegio “Virgen del Carmen” (Caso 2)<sup>99</sup>**

##### 4. 1. Enseñanzas impartidas y señas de identidad



Es un Centro de iniciativa libre, cuya titularidad es ostentada por la Congregación de HH. Carmelitas de la Caridad. Vedruna, Institución religiosa católica. Las enseñanzas impartidas en el centro se ajustan a la legislación vigente en el ámbito de la Consejería de Educación de la Comunidad

Autónoma de Castilla La Mancha. Además es un centro concertado en los niveles obligatorios (13 unidades de E. Primaria y 12 de ESO) y Segundo Ciclo de Educación Infantil (6 unidades) e impartándose también Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y de la Salud (9 unidades autorizadas y en funcionamiento 4 unidades)

---

<sup>99</sup> Ver nota p. 149

El Centro desde su inicio cuenta con Residencia femenina a cargo de las HH de la Congregación, este último curso han estado residiendo 74 alumnas de las etapas educativas de 1<sup>er</sup> y 2<sup>do</sup> Ciclos de ESO y Bachiller. Este curso se han acogido en el Internado a 3 alumnas con necesidades educativas especiales y a 2 procedentes de minorías.

Centro anticipado de la Reforma, que además cuenta con Programas de innovación Pedagógica: Programa de Integración Escolar desde el curso 86/87 y Programa de Diversificación Curricular desde el curso 96/97.

#### 4. 2. Foro Vedruna

Desde diez años el Centro, junto con otros de la misma Titularidad de toda España, inició **El Foro Vedruna** donde a partir de nuestra realidad escolar y los nuevos cambios sociales se marcan los **elementos-clave** con los que configurar su “escenario ecológico” y concretar el modelo educativo en función a las demandas actuales y sin pérdida de nuestra identidad como escuela confesional. Estos elementos-clave son:

- a) El compromiso social de nuestra acción educativa
  - hacia una sociedad más justa, fraterna y solidaria
  - hacia una sociedad más cooperativa, participativa y libre
  - hacia una sociedad dinámica, plural y en interacción con el medio
  
- b) La pedagogía de una escuela con sello propio
  - hacia una pedagogía personalizadora, crítica y realista
  - hacia una pedagogía creativa, innovadora y liberadora
  - hacia una pedagogía práctica y activa
  - hacia una pedagogía integradora, abierta a la relación con Dios

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

c) Educadores Vedruna

- nuestra profesión de educadores
- la competencia profesional y la formación permanente
- la renovación pedagógica
- el trabajo en equipo

De esta forma, la propuesta de nuestra **escuela renovada** tendría las siguientes notas y rasgos de identidad:

- o No para la élite, sino donde tengan espacio todos los niños y niñas **por encima de sus limitaciones y puedan ser “bien valorados”**
- o Basada en el **respeto** a los derechos y deberes mutuos
- o Basada en la **participación y diálogo**
- o Con nuevos métodos: pedagogía **creativa e innovadora**
- o Donde la **orientación y tutoría** formen parte significativa del proceso educativo: pedagogía personalizadora y práctica
- o Donde **trabajar en grupo** sea una necesidad
- o Integrada en su contexto sociocultural propio: **pedagogía realista e integradora**
- o Donde el **escenario ecológico** se construya a partir de las necesidades del alumnado para lo que ha de pretender una enseñanza atractiva, conectada con la realidad y participativa
- o Que **no** sea de corte **moralizante sino constructora** de una jerarquía de valores y actitudes de acuerdo con un paradigma genuinamente cristiano.

#### 4.3. Cómo se organizan con relación a la atención a la diversidad y compensación educativa (datos del curso 2007/08)

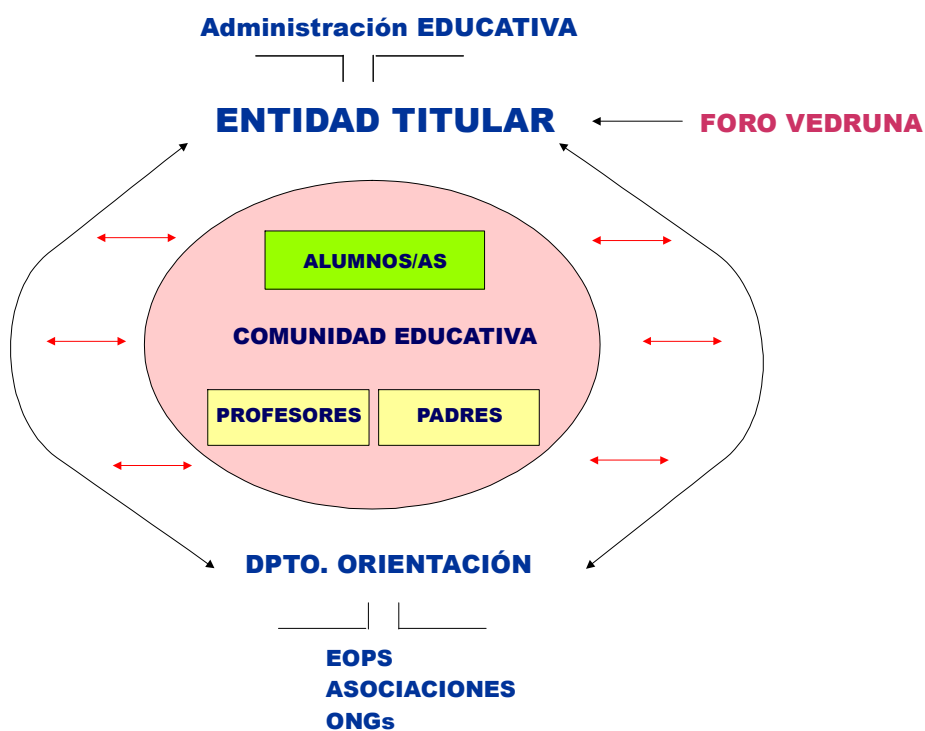
El Centro cuenta con un total de **984 alumnos**, de los cuales **56** son alumnos con necesidades educativas especiales, **20** alumnos están adscritos al Programa de Diversificación Curricular y **9** son alumnos que pertenecen a

minoría étnicas en nuestro país (Guinea, El Salvador, Perú, China). Además de 4 alumnos que su tutela está a cargo de Instituciones y viven en régimen de acogida (3 de ellos incluidos en el Programa de Integración por diferentes patologías asociadas)

Así, con una sencilla operación el **porcentaje** de alumnado con necesidades educativas y de compensación se sitúa en el **9%**

El grupo de **profesores** que conforman el claustro es de **62** (anteriormente indicamos los niveles y enseñanzas que se imparten). Dentro de ese número se incluyen el profesor orientador (2) y 7 unidades de Apoyo a la Integración. Desde hace unos años, debido a las especiales características de los alumnos, se cuenta con un ATE

A modo de síntesis, sirva este sencillo esquema para expresar la organización con respecto a la atención a la diversidad y compensación educativa



Cuadro nº 17 Relaciones Foro Vedruna

**Es importante destacar los siguientes aspectos:**

- Los aportes del exterior, en definitiva de la sociedad, son recogidos por la Entidad Titular y/o Dpto. de Orientación (a partir de ahora D.O.) y a su vez son transmitidos a la Comunidad educativa mediante distintas acciones (Programas concretos, transversalidad, formación, campañas de sensibilización, semanas culturales, visitas,..)
- El constante intercambio de información entre Titular - D. O y las manifestadas por la Comunidad Educativa permiten el diseño de acciones acordes con las necesidades, siempre en un flujo de ida y vuelta, que permiten la evaluación y/o modificación de las distintas acciones y Programas.

Debemos diferenciar claramente dos **tipos de actuaciones**, por un lado estarían las que podemos denominar **estables**, y por otro las **variables** suelen ser de tiempo y espacio determinado. En los siguientes esquemas expondremos cuáles son

#### 4.4. Tipo de actuaciones

##### **ESTABLES**

###### **1. Programa de Integración**

- Diversificación Currículo en ESO
  - Proyecto de vida
- Educación Infantil y Primaria: Talleres de Comunicación. Lenguaje de Signos
  - Profesores
  - Aula

Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

- **Internado**
  - Integración progresiva de minorías y acnees

## **2. Programa de Diversificación Curricular**

- Currículo entorno a Proyectos de Trabajo
- Colaboración con ONG

## **3. Tutoría (diseño para todo el Centro partiendo de la PGA)**

## **4. Integración de familias en el Centro**

- Colaboraciones de padres en la actividad cotidiana
- Escuela de padres
- Atención a familias con niveles socioeconómicos desfavorecidos

## **5. Tiempo libre y ocio**

- **El Campamento de Verano**

## **6. Formación de Profesores**

- Foro y materiales
- Autoformación: Proyectos de trabajo

## **VARIABLES**

### **1. Curriculares**

- Priorización en Programaciones de:
  - Temas transversales
  - Actitudes, valores y normas
- Participación en proyectos de toda la Comunidad Educativa

### **2. Pastorales**

- Semana de la Solidaridad (proyectos con ONGs)
- Campañas, ejemplos: Lapiceros para Cuba, Sardinas y jabón para Guinea, Navidad,..

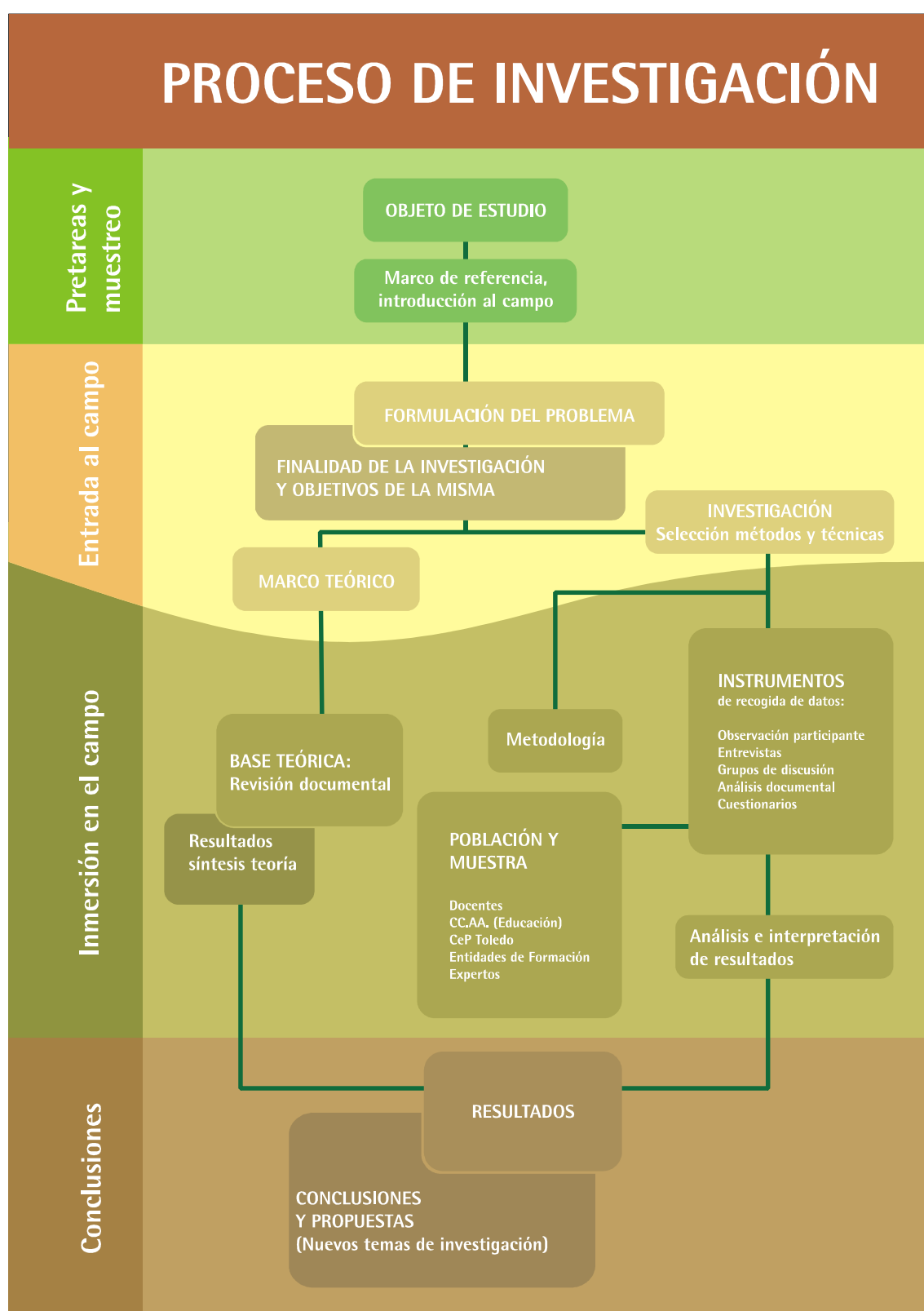
Capítulo VII: Ámbito de actuación: contexto del CeP de Toledo y los centros educativos donde desarrollamos la investigación

### **3. Culturales y conmemorativas**

- Calendario de “*días internacionales de...*”
- Día del Libro
- Jornada Escolar de la Paz
- Fiestas del Colegio
- Salidas culturales
- Actividades extraescolares



## **Capítulo VIII: Diseño de la investigación**



Cuadro nº 18 Proceso de investigación

En un trabajo de esta naturaleza es necesario prestar especial atención al diseño y proceso de investigación seguido. Esta parte del trabajo tiene como finalidad explicar aspectos fundamentales referidos al diseño y desarrollo de la investigación en relación tanto al enfoque de la investigación, como a los procedimientos metodológicos adecuados al problema a investigar y, a las opciones científicas, ideológicas y educativas que todo ello implica

A lo largo del trabajo que presentamos, al abordar las distintas temáticas que constituyen el marco teórico de este trabajo, el lector-a ha podido comprender las razones que justifican el planteamiento epistemológico y las opciones educativas e ideológicas por las que nos decantamos en el momento de abordar el objeto de estudio.

Somos conscientes que dependiendo del enfoque de investigación adoptado y cómo se definan los problemas objeto de estudio en relación con las tecnologías, subyacen distintas racionalidades que dotan de sentido a la investigación educativa<sup>100</sup>, la cual tampoco es ajena a una concepción de escuela, del curriculum, la enseñanza, la profesión docente y su particular relación con las tecnologías.

Vamos a detenernos en un primer apartado a presentar el enfoque de investigación. Posteriormente, explicaremos más detenidamente el análisis de los presupuestos de la investigación participante y sus implicaciones educativas e ideológicas en este trabajo, así como las cuestiones metodológicas que se derivan de todo ello.

Pretendemos, pues, ofrecer una visión global e integradora de las distintas cuestiones que justifican el diseño y desarrollo de la investigación, de forma que el

---

<sup>100</sup> Siguiendo a TRAVERS (1979. p. 19) investigar en la educación “*Consiste en una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores*”.

Debemos de tener en cuenta que desde una concepción interpretativa investigar se entiende como “*Comprender la conducta humana desde los significados en intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo*” (ARNAL, DEL RINCÓN, LATORRE, 1992:36)

diseño y la metodología cualitativa en que se basa esta investigación no queden como partes inconexas y carentes de sentido en relación con la perspectiva epistemológica y educativa por la que nos decantamos.

A su vez, esto servirá para que el lector-a aprecie las virtualidades y potencialidades de la investigación interpretativa o naturalista en relación con la comprensión y el desvelamiento de los discursos de poder-saber que circulan en los espacios de perfeccionamiento del profesorado, y las particulares relaciones entre la teoría y la práctica como saberes que se diseminan de modo desigual en dichos ámbitos. Espacios de formación que, por tanto, van a condicionar en parte el modo en que posteriormente el profesorado integra las tecnologías en su práctica docente

Se decidió realizar esta investigación desde la perspectiva cualitativa porque queríamos conocer de cerca esos discursos, concretamente, las relaciones entre la práctica y la teoría como formas de saber que distribuyen desigualmente el poder entre los distintos agentes y espacios implicados en la integración y utilización de las TIC. Y queríamos comprender a un mismo tiempo cuáles eran las motivaciones que les llevaban a esta formación, como dimensión impulsora de la práctica educativa.

### **1. El enfoque de la investigación**

Hemos visto que desde la racionalidad técnica la investigación educativa se reduce a aplicar el método de las Ciencias Naturales a cuestiones o problemas educativos, al ser considerado el único método capaz de generar conocimiento con estatus científico.

Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido sus postulados y principios que definen determinadas maneras de concebir el mundo y del modo de conocerlo. Entre otras.

- El mundo está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos en el mundo natural y pueden ser descubiertas y

descritas de forma objetiva y libre de valor para los investigadores con métodos adecuados.

- El objetivo se considera factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- Define la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.
- En el ámbito educativo su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que sigan la acción educativa.

Sin embargo, al abordar el estado de la cuestión en torno a la investigación en el ámbito de la formación permanente del profesorado, y más concretamente cuando ésta se orienta a perfeccionar al profesorado en materia de la aplicación de las tecnologías en la educación obligatoria, enseguida detectamos que los problemas educativos a los que da lugar este ámbito de estudio requiere de un modelo de investigación cuyos planteamientos epistemológicos se sitúan -por decirlo con una imagen muy expresiva- en las antípodas de los planteamientos de la ciencia empírico-analítica.

La naturaleza y origen de los problemas que plantea la *formación permanente en Tecnologías de la Información y Comunicación*, y el necesario análisis de cómo esta formación puede condicionar en parte la posterior integración de las TIC en los centros escolares, no pueden solucionarse a través de un tratamiento lógico-formal de la realidad. Reducir las prácticas de perfeccionamiento a un sistema de variables de relación causa-efecto bajo diseños de contrastación empírica de base experimental o cuasi-experimental, para en última instancia buscar leyes generales sobre qué tipo de saberes se legitiman, y cómo son asumidos y reinterpretados por los docentes desde su mundo personal, es negar la complejidad, impredecibilidad y singularidad de las prácticas de perfeccionamiento. Y, lo que es más importante, negar la subjetividad, sus intereses y motivaciones del profesorado, así como su capacidad de reinterpretación y posterior acción legitimadora de discursos dominantes o por el contrario legitimadora de discursos y prácticas contra-hegemónicas

Los intereses y motivaciones del profesorado, como factores impulsores de la práctica educativa, son dimensiones que se ponen en juego en los ámbitos de la formación permanente, de modo que ésta se convierte en una plataforma discursiva teórica y práctica que los condiciona, legitimando formas de saber profesional basadas en relaciones de poder hegemónicas, o formas de saber alternativas a los planteamientos dominantes que vienen dominado el ámbito del perfeccionamiento docente en material de TIC. Todo ello supone enfrentarse a problemas que la investigación aplicada no puede solucionar.

La definición del problema objeto de este estudio, centrado en analizar y comprender cómo y en qué afecta la formación en materia de TIC a los intereses y motivaciones del profesorado, atendiendo principalmente a qué saberes y qué tipo de relaciones de poder dan lugar esos saberes, necesita caminos de indagación que la ciencia empírico-analítica no facilita ni reconoce.

Debemos de tener en cuenta que La integración de las TIC en los contextos escolares implica un reto para el conocimiento educativo en la medida que dicha integración está fuertemente condicionada por los discursos que circulan en los ámbitos de la formación permanente del profesorado. de los docentes sobre el papel y funciones que estos recursos desempeñan en su práctica cotidiana, atendiendo al desvelamiento e interpretación de los significados no evidentes y ocultos que resultan de las interacciones humanas y sociales a las que da lugar el uso de estos recursos.

Coincidimos con Salazar (1991:26) en que:

*“Las ciencias sociales, en educación no sólo deben tenerse presentes los aspectos comprensivos, sino también los interpretativos y explicativos. Reducir las ciencias sociales a la comprensión de los significados subjetivos, significa no tener en cuenta en qué medida estos significados subjetivos están condicionados, están distorsionados por un contexto objetivo, por las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes”*

Al respecto, conviene recordar que los problemas educativos en relación con el papel que desempeñen las tecnologías como materia de perfeccionamiento docente, plantean la necesidad de cuestionar la realidad como una construcción histórica para comprenderla. Lo que significa tener en cuenta que la formación del profesorado incide en la reinterpretación que los docentes realizan en torno a los fines, tareas y contenidos que puedan llevarse a cabo con estos recursos en la escuela, reinterpretaciones que son construcciones propias de un marco cultural determinado, bajo el que subyacen opciones ideológicas que es necesario desvelar (Torres Santomé, 1991b).

El descubrimiento de aquellos aspectos que concurren en las prácticas o propuestas educativas con las TIC, el desvelamiento de la particular interacción entre los usos formativos llevados a cabo con estos recursos y el tipo de aprendizajes que los profesores realizan como prácticas histórica y culturalmente condicionadas, requiere y hace necesario los caminos de indagación propios de la investigación interpretativa o naturalista

Téngase en cuenta que esta investigación no se centra exclusivamente en la comprensión e interpretación subjetiva que hacen los actores de su mundo social. Como acabamos de señalar se tiene en cuenta también el trasfondo social que abierta o veladamente condiciona y determina la comprensión de los actores sociales (Angulo, 1992 b).

Preocupación especialmente importante en el ámbito de la Tecnología Educativa, dado que, a nuestro entender, puede constituir una de las cuestiones clave para consolidar en este ámbito enfoques de investigación que trasciendan la investigación aplicada, y permitan el desvelamiento de los verdaderos fines y procesos explícitos y ocultos a los que sirven las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras escuelas; porque según planteamos, son portadoras de valores y pueden incidir en el control, gobierno y producción de desigualdades sociales.

Pensamos que en la actualidad es importante contribuir a la construcción de un conocimiento en relación con las TIC que vaya más allá de la sola pretensión de alcanzar un conocimiento objetivamente validable. El verdadero problema que en la actualidad plantea la integración curricular de estos recursos en las escuelas, a saber, cómo se determinan y cuáles son los fines y funciones que las TIC deben desempeñar en la formación de los alumnos y alumnas, y, por tanto, del profesorado, es una cuestión conflictiva y un desafío, cuyos caminos de indagación y respuestas pueden alentar el debate paradigmático en la disciplina de la Tecnología Educativa.

Dentro del campo de conocimiento de la investigación educativa existe desde hace más de dos décadas un enfrentamiento paradigmático (Cook y Reichardt 1982; Álvarez Méndez, 1986; Salinas Fernández, 1995) que se ha visto reflejado en la disciplina de la Tecnología Educativa (Área, 1997, 1998; Escudero, 1995; De Pablos, 1994).

Sin embargo, la profusión de temáticas desde hace unos años en este campo de estudio, en gran parte reflejo del desarrollo y avance de la tecnología, si bien puede entenderse como la evidencia de la vitalidad de este campo de conocimiento, entraña bajo nuestro punto de vista un peligro latente: olvidar el valor del componente ideológico y la contextualización e historicidad como referentes básicos para construir el conocimiento pedagógico en relación con las tecnologías de la información y la comunicación en la escolarización, y más concretamente, en la formación permanente del profesorado. Cuestión que por el contrario, como nos recuerda Salinas Fernández (1995), ya a finales de los años setenta se aborda como una temática central para clarificar el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, y concretamente, de la didáctica.

En este sentido, pensamos que el debate paradigmático en Tecnología Educativa no ha irrumpido con la fuerza y el acierto con que se ha desarrollado en la Didáctica, campo en el que el enfrentamiento entre paradigmas ha trascendido el problema metodológico, y se ha adentrado también en cuestiones ontológicas y epistemológicas (Angulo, 1989a, 1992; Gimeno, 1978, 1998; Pérez Gómez, 1978, 1992, 1998; Popkewitz, 1984)



A este respecto, es importante tener en cuenta que la utilización de procedimientos y estrategias cuantitativas, cualitativas, o la utilización conjunta de estas estrategias, no es una cuestión que debamos analizar únicamente desde una perspectiva técnico-instrumental. Cuando el debate paradigmático se sitúa en un nivel metodológico y técnico-instrumental el enfrentamiento entre paradigmas es fácil resolverlo, porque la convergencia y complementariedad es posible, incluso deseable (Cook y Reichardt, 1982). Sin embargo, para Angulo (1992 b) la convergencia metodológica no puede confundirse con la epistemológica. Para este autor si nos situamos en un nivel epistemológico la divergencia se manifiesta irremediablemente, porque en el momento de tratar de comprender y explicar la realidad o bien utilizamos criterios propios de la racionalidad positivista, o bien de la racionalidad interpretativa.

En este sentido, son también relevantes y clarificadoras las reflexiones de Álvarez Méndez (1986:17 -19), para quien si el eclecticismo es deseable como superación del enfrentamiento paradigmático en educación, no podemos olvidar que las diferencias entre paradigmas van más allá de cuestiones metodológicas. Para este autor es importante tener en cuenta que estas diferencias se adentran en cuestiones que tienen que ver con la naturaleza del conocimiento, de la realidad social y, en consecuencia, con las distintas formas de apresar y comprender estos fenómenos.

Emerge también como una cuestión relevante realizar investigaciones que busquen una comprensión y explicación de las prácticas educativas en general, y en concreto en la formación permanente del profesorado en materia de TIC, como venimos sosteniendo y es objeto de este trabajo, como una fuente y objeto de conocimiento para los investigadores externos y docentes. De esta manera las propuestas de trabajo con las tecnologías en la escuela, y en la formación docente, se constituirían -junto a otras prácticas que hagan uso de otros recursos tecnológicos- en la evolución racional del conocimiento educativo en la disciplina de la Tecnología Educativa.

En este sentido, pensamos -este trabajo nos ha enseñado a comprender su alcance y significado- que no sólo debemos replantearnos el tipo de perspectivas metodológicas propias de la “ciencia dominante”, sino también -lo que es más importante- replantearnos la representación de la ciencia y el papel de los investigadores en el ámbito de las ciencias sociales (Popkewitz, 1984:32) y, en concreto, en la educación (Pérez Gómez, 1992, 1998).

Estas consideraciones han sido objeto de reflexión en nuestro trabajo. La obtención de resultados se manifestó como un objetivo al que era difícil sustraerse, de manera que en aquellos momentos la finalidad educativa de la investigación y la eticidad en la obtención y utilización de los datos quedaban un poco desdibujadas de nuestras preocupaciones e intereses más inmediatos.

La “mitificación” de la metodología puede llevarnos a dejar en un segundo plano cuestiones más importantes que tienen que ver con la utilidad y el sentido educativo de la investigación para los participantes, así como con el carácter ético de las formas de proceder de los investigadores en relación con el resto de los implicados y la obtención y utilización de los datos. Cuestión en este trabajo que se manifestó en las primeras fases como un factor clave a tener en cuenta, dado el interés que el estudio suscitó para el profesorado participante, y para la propia administración educativa. Así pues, era imprescindible no olvidar que, en consecuencia, la propia definición del problema a investigar y el mismo proceso de investigación son cuestiones ideológicas<sup>101</sup> (Kemmis, 1999).

---

<sup>101</sup> TORRES SANTOMÉ (1988.p. 15) se refiere al peligro que entraña que la investigación etnográfica quede reducida a un conjunto de técnicas y a cuestiones exclusivamente de método. Coincidimos con este autor en que de ser así se estaría reproduciendo la distorsión que originó el positivismo en relación con el papel de los investigadores, que a modo de “robinsones científicos”, nos dice Torres Santomé, se atrincheran bajo un aparato estadístico complejo en aras de una falsa neutralidad y verdad absoluta, deformando la comprensión de los hechos sociales. Véase TORRES SANTOMÉ, X. (1988), La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación, En GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1998) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata, 1998, pp.:11-21 (Prólogo a la edición española)

\* Al respecto, es importante tener en cuenta que la visión dominante sobre la actividad científica como una tarea independiente y al margen de la reproducción y conservación de la sociedad es en sí misma ideología. Véase CORTINA, A (1986), Crítica y Utopía: La Escuela de Francfort, Madrid, Cincel, pp.:46.

Respecto a estas cuestiones Contreras señaló, hace ya tiempo (1991:65), pero no por ello ha dejado de tener vigencia que:

*“Una investigación que pretenda colaborar en la realización de valores educativos en la práctica requiere una transformación de las relaciones de poder hasta ahora instaladas entre investigadores y prácticos. Cambiar las relaciones de poder encarnadas en la definición social de la investigación educativa tiene implicaciones metodológicas, porque es ahí y es así como se define la actividad de la investigación. Pero es algo más que optar entre métodos cualitativos y cuantitativos. Es plantearse los procedimientos y contextos adecuados para negociar los problemas en los que investigar, las formas de colaboración entre investigadores y prácticos”<sup>102</sup>*

Por ello, los interrogantes de investigación, como el proceso seguido posee para nosotros un carácter social y político, puesto que hacer investigación implica -seamos o no conscientes de ello- un compromiso no sólo con los directamente implicados en el proceso -como acabamos de apuntar-, sino también con los interrogantes, conflictos y problemas que afectan a nuestra sociedad en relación con las TIC y, más concretamente, con los interesados y particulares discursos de poder-saber que se concreten en las prácticas de formación permanente, y su incidencia en las razones personales que llevan al profesorado a dotar de significación pedagógica la integración curricular de estos recursos.

Tras estas reflexiones debemos señalar que este trabajo pretende ser una aportación más a un proyecto que explicita desde un marco ideológico y ético cómo la integración de las TIC en las prácticas escolares, su éxito o su fracaso, son asumidos o interpretados por quienes los desarrollan desde su mundo personal condicionado por las prácticas de perfeccionamiento del profesorado (Gimeno, p. 49). Trabajo que aspira además a ser una contribución, junto con otros trabajos, para que las prácticas de perfeccionamiento docente en relación con las

---

<sup>102</sup> Nuestro compromiso con uno de los grupos es la consecución de un Proyecto que integre las TIC

tecnologías se conviertan en fuente y objeto de conocimiento para los investigadores externos y los profesores (Rayón, 2000). De esta manera las propuestas de trabajo con las tecnologías, se constituirían, junto a otras prácticas que hagan uso de otros recursos tecnológicos, en la evolución racional del conocimiento educativo en el ámbito de la formación permanente del profesorado desde el paradigma interpretativo o naturalista.

## **2. Procedimientos metodológicos de la investigación**

El enfoque de investigación por el que nos decantamos tiene -como señalamos en el apartado anterior- un significado social, ideológico y político, pero la concreción práctica y la dirección que adopte la investigación requieren de unos principios de procedimiento que conviertan las actividades y estrategias de investigación en un proceso de formación compartido y recíproco entre investigador y el profesorado.

Por ello, en este apartado vamos a presentar y reflexionar sobre los presupuestos fundamentales que tienen que informar los modos de hacer en la investigación. La práctica se convierte en un conocimiento ineludible para cuestionar el conocimiento existente y construir otros nuevos que permitan mejorarla, cuando la propia práctica de investigación se concreta en un proceso sistemático donde las finalidades a las que aspira a servir, que señalaba en el apartado anterior, se concretan en posibilidades de acción no sólo para el investigador, sino también para el profesorado implicado.

### 2.1. La investigación participante y la práctica educativa: los valores educativos y sociales

En el momento de diseñar y desarrollar este estudio, desde las consideraciones que acabamos de plantear, el investigador no puede situarse en el papel de experto<sup>103</sup> cuyo cometido fuera evaluar el tipo de formación que se realiza en los dos contextos formativos en donde se ha desarrollado este trabajo. De ser así, como veremos a continuación, se caería en una fuerte contradicción teórico-práctica.

Por el contrario, el interés fundamental es comprender e interpretar la formación docente asociada al uso de las TICs en los contextos sociales donde tienen lugar dichos usos. Contando con los directamente implicados en los procesos de perfeccionamiento. Lo que caracterizaría a este trabajo como una investigación participante, desde esta perspectiva el investigador se adentra en los escenarios sociales donde tienen lugar determinadas prácticas formativas y, junto con los docentes implicados desarrollan un proceso de análisis y reflexión sobre los mismos en la búsqueda del significado y el sentido de dichas prácticas de formación. Procesos que en esta investigación han estado condicionados y relacionados con las condiciones de trabajo de los docentes y la propia evolución del fenómeno objeto de estudio.

Téngase en cuenta que desde los planteamientos epistemológicos y curriculares por los que nos decantamos se convierte en una cuestión esencial que los distintos profesionales de la educación hagamos una reflexión compartida sobre las implicaciones que el uso de TIC tiene en los contextos de formación permanente del profesorado. Llevar a cabo una investigación de carácter individualista (Kemmis y McTaggart, 1987: 21) para dar respuesta a las necesidades del investigador sería incurrir en una contradicción teórico-práctica y negar el sentido educativo de la investigación. Del mismo modo, pretender con este trabajo proporcionar a los

---

<sup>103</sup> Si bien, como luego tendremos oportunidad de plantear en relación con las dificultades surgidas en el desarrollo de la investigación, el “expertismo” fue en el primer escenario de investigación seleccionado, un rasgo profesional que los profesores del centro escolar atribuyeron al investigador.

asesores de formación determinadas habilidades y destrezas para el uso instrumental de las TIC, o descubrir el método más eficaz para hacer uso de estos recursos en la capacitación docente se convertiría en una fuerte contradicción con los planteamientos de formación docente por los que optamos, el papel del profesor que defendemos y, la naturaleza y finalidad que consideramos debe cumplir de la investigación en el ámbito de la formación del profesorado.

Ya apuntamos que la integración y uso de estos recursos es una cuestión que nos plantea a todos los implicados en la educación la compleja tarea de desvelar y comprender los verdaderos fines y procesos explícitos y ocultos a los que sirven las TIC en las prácticas de perfeccionamiento docente. Lo que requiere que se respete la finalidad educativa que debe poseer la investigación educativa (Pérez Gómez, 1992: 117). En este sentido Walker (1985:108) nos dice:

*“La investigación educativa es en sí misma una actividad educativa, y también un proceso educativo. Es normal que los sujetos sobre los que se investiga se encuentren entre sus beneficiarios”.*

Respecto a esta cuestión es clarificadora la distinción dual que hace ya tiempo Elliott (1978: 34 y ss.) realizó entre la “investigación sobre la educación” y la “investigación educativa”. Pero que para nosotros ha sido de gran ayuda en el momento de diseñar y desarrollar esta investigación, así como para comprender que ésta debía de convertirse en un proceso de saber-poder democrático. Este autor reflexiona sobre los valores educativos que subyacen en cada enfoque y los intereses a los que sirve cada uno de ellos. Para Elliott la “investigación sobre la educación” estaría al servicio de intereses ajenos a la realidad educativa y se pone al servicio de los investigadores y no de los docentes y el alumnado. Estaríamos ante un tipo de investigación individualista que se basa en la distinción clara y jerárquica del trabajo de docentes e investigadores, por lo que no implica ningún cambio ni mejora para los profesores y alumnos. Por el contrario, la “investigación educativa” está al servicio de la práctica educativa, en tanto sirve para dar respuesta a los intereses de docentes y alumnos. Para este autor es particularmente importante tener en cuenta que en este enfoque de investigación

los valores educativos son una finalidad que debe concretarse en el mismo proceso de investigación.

La investigación así planteada se convierte en un proceso de aprendizaje y perfeccionamiento colectivo al estar conectada con la práctica misma<sup>104</sup>. Lo que se traduce en este trabajo en que todos los participantes en el proceso conozcan y comprendan las dificultades, problemas y aciertos que el uso de estos recursos genera en situaciones educativas concretas y, en consecuencia, las mejoren desde la realidad cotidiana de sus centros

En última instancia, el papel y funciones que desempeñen las TIC en las prácticas de perfeccionamiento no puede entenderse como una cuestión cerrada y lineal, sino como un proceso de búsqueda y experimentación abierta y no conclusivo, que tiene que ser enriquecida con el debate y contraste continuo. Conviene recordar al respecto que el uso de las TIC para el desarrollo de propuestas formativas para el profesorado son posibilidades en la acción que tienen que ser construidas y reconstruidas permanentemente, en la medida que existen múltiples factores y fuerzas de signo contrario que pueden pervertir o anular los componentes axiológicos que necesariamente tienen que definir y caracterizar las propuestas de trabajo mediadas por las TIC en los ámbitos de capacitación docente.

Para proponer alternativas de acción necesitamos antes comprender cómo y en qué afecta el uso de las TIC a sus intereses y motivaciones, a su subjetividad de los docentes cuando éstos las utilizan en actividades de formación permanente. Pero la investigación no puede ser sólo una mera actividad de descubrimiento y

---

<sup>104</sup> Coincidimos con LYTLE Y COCHRAN-SMITH (1999) en la importancia que tiene el quehacer cotidiano de los docentes como fuente y objeto de conocimiento fundamental no sólo para el perfeccionamiento del profesorado, sino para la formación de los mismos investigadores. Concretamente, para estas autoras la investigación de la práctica es un trabajo que proporciona un conocimiento ineludible y básico sobre la enseñanza no sólo para el profesorado de niveles no universitarios, sino también para los profesores responsables de la formación universitaria del profesorado. Véase LYTLE, S. y COCHRAN-SMITH, M. (1999) Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. En PÉREZ GÓMEZ, A.I., BARQUÍN RUÍZ, J.F. y ANGULO RASCO, F. (Coords.) op. Cit., pp.:320-338.

comprensión de la realidad, sino también un proceso de sistematización de la participación de todos los implicados.

Por ello, en los procesos de análisis e interpretación de los discursos y prácticas educativas objeto de estudio ha sido fundamental no sólo los procesos de triangulación donde profesores e investigador han podido confrontar, explicar y debatir sus creencias, expectativas, y particulares posicionamientos ideológicos y educativos con respecto a las prácticas de uso de las TIC y la incidencia en sus concepciones, en sus imágenes prácticas en relación con los fines, contenidos y tareas a desarrollar con las TIC en sus prácticas docentes. Las puestas en común y la comunicación sobre el mismo proceso de investigación y su reorientación se convirtieron también en referentes fundamentales en este trabajo.

En última instancia, el desarrollo de la participación como proceso de negociación es condición imprescindible para lo que Pérez Gómez (1998) denomina la democratización del conocimiento donde profesores e investigadores **comparten el poder porque construye conjuntamente el saber**<sup>105</sup>.

En esta investigación y sus objetivos si bien no hay un interés por la transformación inmediata de las prácticas objeto de estudio, téngase en cuenta que debatir con los docentes a cerca de cómo y en qué afecta la formación en TIC y su incidencia en su mundo personal, e interrogarnos con ellos a cerca de las racionalidades, supuestos, teorías y creencias que guían esas prácticas formativas, implica contar con los profesores como agentes activos que dotan de sentido y significado a las prácticas de perfeccionamiento. Condición fundamental para que los docentes y los investigadores desarrollen nuevas formas de comprensión sobre las mismas.

---

<sup>105</sup> El texto de KUSHNER Y NORRIS es, a nuestro entender, muy interesante para comprender que los distintas funciones de la negociación en la investigación naturalista es un proceso que no sólo tiene sentido por imperativos epistemológicos, sino por convertirse en un proceso para equilibrar las relaciones de desigualdad y de poder que se producen entre los distintos participantes de una investigación. Para estos autores la validez de una investigación no es sólo una cuestión de métodos e instrumentos, es ante todo una cuestión de justicia y equidad, que torna a la negociación en un proceso complejo destinado a crear en el campo de investigación un "espacio ético" de actuación. Véase KUSHNER, S Y N. NORRIS (1980) Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J.B. (Comp.) (1990), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Curriculum* ( pp. 111-125).Granada: Universidad de Granada.



Cuando a la investigación educativa se le dota de un carácter participante posibilita, lo que para Contreras (1991) se convierte en una prioridad fundamental: romper el silencio del conocimiento de la práctica educativa, dar voz al conocimiento del público (en este caso del profesorado). Para este autor, *“dar voz no quiere decir sólo hacer de portavoz, sino colaborar en la construcción de esa voz, es decir, colaborar en la construcción de un espacio de posibilidad para que esa voz se constituya y se exprese”* (p. 65).

Se puede afirmar que esta investigación aspira a ser un trabajo de construcción colectiva del conocimiento en y para un espacio social y público<sup>106</sup> (ibídem) que permita a los docentes e investigador explicitar, debatir y cuestionar sus posiciones ideológicas, expectativas y experiencias (Angulo, 1989a).

## 2.2. El carácter ético de la investigación participante

Desde las consideraciones con anterioridad señaladas, se revela como una parte fundamental del trabajo de investigación la interacción humana entre el investigador, el profesorado y otros profesionales que han participado. El desarrollo de una investigación de carácter interpretativo es también un proceso de relación humana que van construyendo los participantes y se convierte en una parte fundamental e importante del trabajo de investigación.

Atender a estas cuestiones implica que en el momento de hacer investigación nos tenemos que replantear constantemente las formas de proceder

---

<sup>106</sup> Pensamos que es importante comprender que la práctica educativa es un espacio social y público. Ello implica aceptar y reconocer que la investigación interpretativa o naturalista, además de tener en cuenta determinados supuestos epistemológicos sobre los fenómenos educativos, también se basa en una serie de principios morales y políticos que le dotan de sentido y la diferencian de la investigación positivista. Al respecto, Contreras Domingo nos dice: “La recuperación de una práctica educativa como espacio social y público y como lugar de realización de determinadas cualidades educativas no puede dejar de lado las formas de adoptar la investigación educativa y su relación con la práctica (...) La práctica educativa, en un sistema democrático, requiere de la intervención de todos los implicados y afectados, así como la salvaguarda de aquellas opciones que suponen un bien público y la defensa de igualdad y la justicia social, pues sólo la defensa y promoción de estos ideales pueden garantizar la participación equitativa de todos, base de la democracia, y está sólo tiene sentido si permite avanzar en la conquista de una mayor igualdad y justicia”. Véase, CONTRERAS DOMINGO (1991), op. cit. pp.: 66.

como investigadores y nuestra relación con los implicados en los contextos objeto de estudio. En este sentido, entiendo que la dimensión ética de la investigación cuando quiere servir a la práctica educativa y a los directamente implicados en ella es una parte consustancial e inherente a la misma.

Al respecto resulta clarificadora la afirmación de Young (1992:148) al expresar que la participación activa del profesorado en los procesos de investigación es un aspecto ético que diferencia a la investigación naturalista de la investigación de corte positivista en la que el profesor se convierte en un mero objeto como simple fuente de datos.

Téngase en cuenta que es precisamente la dimensión ética de la investigación la que tiene que definir el qué vamos a hacer y cómo lo vamos a llevar a cabo. Es por ello que la confidencialidad y la negociación se convierten en criterios fundamentales del marco de actuación que sustenta el proceso de investigación (Kushner y Norris, 1980:114). Desde este punto de partida el investigador en su relación con los profesores, así como con sus compañeros y el personal de servicio garantiza en todo momento que el anonimato y la confidencialidad en la información obtenida y el acceso a la misma (Elliot, 1986:30). De igual forma se convierte en una parte fundamental del trabajo de investigación la negociación en torno al proceso a seguir y su reorientación a medida que va desarrollándose.

Tener en cuenta este marco de actuación implica que el investigador tiene que plantearse determinados principios de procedimiento que garanticen la concreción práctica del carácter ético de la investigación y de los valores sociales y educativos a los que aspira a servir, como señalamos en el apartado anterior.

Entrevistar a determinados profesores en la primera fase de investigación sin utilizar la grabadora por convertirse en motivo de desasosiego para ellos o sencillamente por deseo explícito de los mismos, dejar de grabar o anotar en el cuaderno de observación en determinados momentos, solicitar permiso y justificar el uso de soportes tecnológicos para la obtención de datos, caracterizaron la forma de proceder del investigador en los contextos objeto de estudio. En otras ocasiones,

optamos por asistir a determinadas actividades por el deseo explícito de algún grupo de profesores, aunque tales actividades no implicaran circunstancias o eventos significativos e importantes para la investigación.

No obstante, coincidimos con Goetz y LeCompte (1998) que anteponer los intereses y necesidades del contexto de investigación a los intereses de los investigadores no está exento de conflictos. Estas autoras señalan que el compromiso del investigador con los sujetos del escenario donde se lleva a cabo el trabajo de campo implica supeditarse a veces el desempeño de determinados roles o funciones que no está exento de tensiones y dilemas para el propio investigador, generándole malestar y desasosiego en algún momento (pp.:115-116).

### 2. 3. El estudio de casos

Esta investigación está basada en un estudio de dos casos. Este tipo de diseño implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de dos casos que conforman nuestro objeto de estudio como una realidad compleja, pero bien delimitada en los límites físicos de dos centros educativos.

Desde nuestra perspectiva constituye una plataforma privilegiada para comprender los fenómenos educativos, sin perder la riqueza de su complejidad. Hemos seguido una vía metodológica común a la etnografía. De acuerdo con Bartolomé (1992: 24), el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía y, de hecho, suele utilizar estrategias etnográficas para el estudio de escenarios igualmente comunes. Quizás el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico estriba en su uso peculiar: la finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

Nuestro propósito pretende el estudio de la particularidad y la complejidad de casos singulares, para comprender sus actividades en circunstancias concretas.

Siguiendo a Muñoz y Muñoz (2001) la particularidad más característica de esta metodología es el estudio intensivo y profundo de unos casos con cierta intensidad, entendiéndolos como “sistemas acotados” por los límites que precisa nuestro objeto de estudio, pero enmarcados en el contexto global donde se produce. De esta manera, llamamos caso a aquella situación que merece interés en investigación y puede incluir, tanto estudios de un solo caso como de varios casos (tal como hemos planteado), según sea una o varias unidades de análisis, pero nuestro propósito fundamental es comprender la particularidad del caso.

En nuestra investigación: dos grupos de formación de profesorado sobre inclusión de TIC con dos dinámicas diferentes:

Unidad 1: formación en el centro (grupo de trabajo dependiente de CEP)

Unidad 2: formación en el centro y formación fuera del contexto del centro (formación en FERE – CECA)

#### 2. 4. Características básicas y generales del estudio de casos: aportaciones a la investigación

Como ya señalamos los objetivos de este trabajo giran en torno al descubrimiento de los discursos de saber-poder que orientan la racionalidad y los principios de acción que sirven como marco de referencia para desarrollar propuestas formativas con las TIC, y su incidencia en el desarrollo profesional de los docentes en un centro escolar.

La indagación e interpretación, por tanto, de las experiencias objeto de estudio requieren centrar el trabajo en los niveles “micro” del sistema educativo, una de las dimensiones que recoge Martínez Bonafé (1988:43) como aspecto fundamental del diseño de estudio de casos. Dimensión que permite el análisis

profundo e intensivo de los hechos sociales (Goetz y LeCompte, 1998:69)<sup>107</sup>, en este estudio: el papel que la formación permanente tiene en la conformación de unos discursos determinados y las relaciones de poder consecuentes, que se generan por el tipo e saber que circula en esos contextos de formación. No está demás recordar que este objeto de estudio, es relevante porque lo que queremos comprender es la visión del profesorado en la integración curricular de las TIC.

Otra dimensión señalada por Martínez Bonafé (Ibíd.) que se ha tenido en cuenta en la elección de este tipo de diseño, es que a pesar del nivel “micro” en el que se trabaja, la indagación que permite el Estudio de Casos no está reñida con análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad o el sistema educativo en su conjunto. Cuestión particularmente importante en relación con la realidad objeto de estudio en esta investigación.

Como hemos ido señalando a lo largo de los distintos apartados que conforman el marco teórico del trabajo, el papel que desempeñe la formación en los contextos educativos no puede entenderse al margen del contexto sociocultural<sup>108</sup> en el que circulan unos discursos determinante y, por tanto, un tipo de saber hegemónico que le legitima, a su vez, unas relaciones de desigualdad, de jerarquización y de control, en este caso, del profesorado. La formación del profesorado, los usos más minorizados llevados a cabo en los contextos educativos no pueden, a mi entender, analizarse e interpretarse en su complejidad si no atendemos a las particulares relaciones entre las prácticas formativas y sus particulares relaciones con el contexto social, cultural y económico en el que regeneran e instalan unos saberes y unas relaciones entre los distintos agentes sociales no neutrales. Por otro lado, entendemos que las prácticas de formación en los dos escenarios que conforman el estudio de casos no pueden analizarse convenientemente si obviamos la política educativa arbitrada por la administración para la introducción de la integración curricular de las TIC, concretamente los

---

<sup>107</sup> WOODS (1986), WALKER (1985), COHEN Y MANION (1989), ARNAL, DEL RINCÓN Y LATORRE (1992) MARTÍNEZ BONAFÉ (1990) coinciden en afirmar que los Estudios de Casos permiten una comprensión profunda de los fenómenos que se estudian.

<sup>108</sup> Para Erickson, Florio y Buschman resulta fundamental que en la investigación naturalista se mire más allá de la situación inmediata al mismo tiempo que se concentra la atención en lo que ocurre en ella. Véase ERICKSON, F., FLORIO, S. y J. BUSCHMAN (1980). La investigación de campo en educación. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B., pp.:54.

proyectos institucionales, arbitrados para tal fin. Tener en cuenta esta dimensión permite un análisis más realista de los datos.

Lo cual nos introduce en otra dimensión que para el autor más arriba citado caracteriza al diseño de estudio de casos. Para Martínez Bonafé (Ibíd.) este tipo de metodología reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes según los diferentes contextos.

Con este Estudio de Casos se trata de interpretar y explicar los sucesos y problemas que tienen lugar en situaciones de formación permanente en materia de TIC, cómo asumen los objetivos formales, qué motivos y razones les llevan a dar significación a su integración, qué relevancia otorgan a sus actividades formativas. Se trata de ir descubriendo los significados no evidentes y ocultos que permitan comprender los verdaderos procesos y fines a los que sirve la formación permanente del profesorado.

Dada la perspectiva epistemológica por la que optamos y los principios sociales y educativos que sustentan el enfoque de investigación adoptado, el estudio de casos se revela en este trabajo como una estrategia fundamental. Siguiendo a Martínez Bonafé de nuevo (Ibíd.), este tipo de diseño se centra en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes, y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones que se investigan.

Teniendo en cuenta estas dimensiones señaladas un aspecto importante de los Estudios de Casos es su potencial como metodología para la formación del profesorado, en la medida que se revela como una estrategia fundamental para que los docentes desarrollen habilidades y actitudes que les permitan dialogar con la realidad. Martínez Bonafé, en otro lugar (1990:66-67), nos dice respecto al Estudio de Casos que:

*“permite obtener una cualificada información de y en la propia realidad de la enseñanza, examinar sistemáticamente y de un modo interactivo la propia práctica educativa, así como los factores que la constriñen o condicionan”.*

En nuestro caso concreto, como el lector – a tendrá la oportunidad de comprobar, nos referimos a cómo uno de los estudios de casos da lugar a un proceso de discusión, reflexión y puesta en común, que nosotros valoramos como alternativa (véase categoría “Transformar la dificultades en posibilidades”) a la formación permanente, porque se generan procesos reflexivos de desarrollo profesional y avance.

Teniendo en cuenta estas consideraciones en esta investigación la reflexión en torno a los principios de acción y la racionalidad que subyace en las propuestas formativas fundamentadas en las TIC permite que la práctica educativa deje de ser rutinaria y se convierta en problema.

Potencial que consideramos es importante para aquellos docentes que trabajamos en la formación del profesorado. La práctica educativa y el quehacer cotidiano que ella implica son fuente y objeto de conocimiento que puede favorecer intercambios entre docentes de distintos niveles para cuestionar el conocimiento existente y construir otros conocimientos para la mejora de la enseñanza. Coincidimos con Elliot (1990:319) en que tanto el “agente externo” en una investigación como el “agente interno” intercambian sus papeles como facilitadores del aprendizaje profesional.

## 2. 5. El estudio de dos casos: su justificación en esta investigación

En el transcurso de la investigación, avanzado el análisis e interpretación de los datos, surge a finales del curso 2006 – 07, en uno de los Colegios seleccionados y con informante clave, a priori, una experiencia de formación que consistente en un curso presencial para docentes que convoca el FERE – CECA de 4 días de duración y a realizar en Madrid con el título “*Taller de incorporación de las*

*TIC en el aula*”, escenario en el que realizamos también una observación no participante. Ambas circunstancias nos plantean dudas e inquietudes respecto al diseño inicial de la investigación.

Téngase en cuenta que en el diseño y desarrollo de los Estudios de Casos los límites del mismo suelen circunscribirse a un aula o a un centro. Obviamente, en esta investigación dada la evolución y ampliación de la realidad a estudiar los límites físicos como criterio para acotar y desarrollar el trabajo de campo quedan desdibujadas. En nuestra investigación, la relevancia de hacer seguimiento de las actividades de formación que acabamos de señalar, implica que la recogida de datos trascienda el contexto de centro escolar. Y esto nos hace dudar, en un principio, sobre el tipo de diseño inicial que habíamos definido

Conviene advertir, antes de seguir adelante, que la pertinencia y la íntima conexión entre el quehacer investigador en el campo y el estudio planteado dependen de los límites y la acotación del caso. Sin embargo, para Saez y Carretero (1994) esto no significa que la acotación del caso sea previa a la incursión en el escenario de investigación, los límites pueden ser descubiertos en el transcurso de la investigación, pero es precisamente esta razón por la que resulta importante que éstos sean rigurosamente justificados (p.168). Lo que pasamos a realizar a continuación.

Esta situación relatada que acontece durante el proceso de investigación, nos sitúa ante un dilema: modificar el diseño inicial de dos de casos a un diseño de casos múltiple, de modo que el escenario de los centro escolares iniciales, y la formación en FERE - CECA conformaran tres casos con entidad propia; o hacer un replanteamiento del caso inicial que no afectara sustancialmente al diseño, de forma que los escenarios del formación en Centro y formación en FERE - CECA fueran tratados como dos niveles de análisis que a modo de fuentes de información conformaran un único caso, en este trabajo el caso 2. Finalmente optamos por esta segunda alternativa.

Una de las razones que justifican este diseño donde uno de los casos tiene dos unidades de análisis, es que, si bien, los límites físicos suele ser un criterio



habitual para la selección de los diseños, no es el único criterio para acotar un caso y su correspondiente trabajo de campo. Para Rodríguez *et al.* (1996:92) la única exigencia que debe cumplir un caso es que posea algún límite físico o social. En esta investigación el caso que la constituye tiene una entidad social relevante y significativa con los objetivos y el enfoque de investigación planteado. Veamos por qué.

A medida que se desarrolla la investigación se pone de manifiesto que la búsqueda del sentido y significados en torno a cómo y en qué afecta la formación de los docentes a su desarrollo profesional en un centro escolar, trasciende los límites físicos del centro. Téngase en cuenta que uno de los informantes claves en este estudio –la coordinadora de TIC del Centro Concertado - tiene un papel fundamental en las experiencias que conforman la realidad objeto de estudio. Al mismo tiempo, esta profesora desarrolla tareas de asesoramiento a sus compañeros en el curso de formación en su centro. Y por último, asiste como alumna al curso presencial que tiene lugar en FERE - CECA

Es decir, progresivamente concurren una serie de acontecimientos contingentes en el tiempo que generan una mezcla de procesos, proyectos e interacciones entre individuos y distintas instancias de capacitación y el centro escolar, que aconsejan el diseño de un caso (caso 2) para una mejor comprensión del tema objeto de estudio.

Al respecto conviene aclarar, antes de seguir adelante, que la observación que se realiza en el escenario Centro y en FERE - CECA no se inicia buscando unas relaciones causa y efecto entre lo que acontece en FERE - CECA y lo que sucede en el Centro, y sus respectivas relaciones con lo que ocurre en el centro escolar<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Para Stake la diferencia entre estudios de casos cuantitativos y estudios de casos cualitativos no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino en que los primeros buscan un conocimiento para explicar y controlar la realidad a través del establecimiento de relaciones causa-efecto, mientras que los segundos buscan acontecimientos para la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. Véase STAKE, R.E. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid. Morata, pp.:42-43.

Por el contrario, se buscan acontecimientos que puedan explicar las complejas relaciones que empezamos a observar entre las funciones que desempeñan la formación en TIC en el centro escolar, las modalidades de perfeccionamiento arbitradas por la administración a través del CEP y entidades privadas FERE – CECA para la introducción de estas herramientas en el sistema educativo y, su incidencia concreta y específica en cómo y qué aprenden los profesores del colegio que hacen uso de la formación

Un rasgo propio y específico del caso objeto de estudio es la interdependencia que se va estableciendo entre el papel de las TIC en los centros, y las funciones que la administración educativa a través del CEP y la oferta privada, en el caso de FERE – CECA, otorgan a estas tecnologías en el perfeccionamiento de los profesores.

En síntesis, contemplar en el diseño del estudio el escenario del CEP y de FERE – CECA como unidades de análisis que proporcionarían datos relevantes para conseguir una mejor comprensión de lo que ocurre en el centro, obedece a que las experiencias de formación que se desarrollan en estas instancias de capacitación permiten realizar un mejor análisis, sobre todo comparativo, y más profundo que si se hubiera dado un tratamiento a los datos recogido en uno y otro escenario como dos estudios de caso diferenciados.

Respecto a esta cuestión que acabamos de señalar, Erickson *et al.* (1980:53) entienden que la comprensión comparativa de las diferentes situaciones sociales que concurren en una investigación de campo ayuda a clarificar lo que está ocurriendo en la situación local misma.

En esta línea se pronuncian Evertson y Green (1986). Para estas autoras el contexto específico donde se va a desarrollar la observación en una investigación está conformado por distintos niveles que no tiene porque restringirse a un contexto local único; al contrario, sugieren la necesidad de tener en cuenta aspectos relevantes de otros contextos para obtener una visión holística del fenómeno objeto de estudio (pp.:313-315). Más adelante, cuando estas autoras reflexionan en torno a qué se puede observar, cuándo y cómo hacerlo en las investigaciones cualitativas

que buscan la comprensión de una realidad, concluyen que el estudio de un caso puede tener diferentes niveles de contexto representados (pp.:331).

Martínez Rodríguez (1990) es aún más explícito. En relación con la recogida de datos en un estudio de casos este autor expresa: *“Al investigar un aula, ciclo o centro, el investigador puede necesitar tomar perspectiva en otro aula, aspecto o hecho del entorno. Por lo cual, deberá tomar decisiones relativas a dejar un grupo por otro, una fuente por otra, para volver a comprobar una idea en la unidad inicial. No hay una preconcepción de la recogida de datos”* (pp.:33).

Por otro lado, conviene señalar que uno de los peligros y riesgos del estudio de casos que tiene en cuenta Walker, es que este reduzca la visión de la realidad, proporcionando una representación limitada y estática de la misma (cit. Sáez y Carretero, 1994:177). Lo cual podía ocurrir si optaba por hacer un tratamiento diferenciado de los escenarios, parcelando y segmentando la realidad objeto de estudio.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, optamos finalmente por el diseño de dos casos con varias unidades de análisis, entendiendo que esto permitiría enfatizar mejor los aspectos cambiantes y dinámicos que comienzan a emerger en la realidad objeto de estudio.

Al mismo tiempo, los datos y evidencias que la observación de estas actividades de perfeccionamiento nos proporcionaría, podríamos compartirlos con los informantes clave de la investigación, de forma que éstos fueran poco a poco comprendiendo que entre nuestros intereses no se encontraban la evaluación de su aprendizaje con respecto a la integración curricular de las TIC. Esta circunstancia también se tuvo en cuenta en el momento de optar por el diseño de dos casos.

Por lo tanto, interpretamos que nuestra participación como observador en los cursos de formación nos brindaba la oportunidad de plantear interrogantes y reflexiones que no aludieran, en un primer momento, directamente a qué conocimientos se iba adquiriendo. Mostrar nuestro interés por otros

acontecimientos de los que ellos no se sintieran responsables, era una buena ocasión para que fueran comprendiendo gradualmente la realidad objeto de estudio, implicarlos como participantes activos en la investigación y poder construir un clima de confianza y seguridad.

No está de más aquí hacer notar al lector-a que las dificultades y dudas que fueron apareciendo en relación con el diseño del caso y su definición progresiva, dadas las circunstancias que relatamos, responden claramente a la concepción que Evertson y Green (cit. en Saez y Carretero, 1994) tienen respecto a lo que es un caso. Para estas autoras un caso es un “*proceso social en desarrollo*”<sup>110</sup>, una acción que tiene lugar en una realidad determinada que evoluciona en un tiempo concreto y tiene una prehistoria cargada de intenciones y deseos, así como una historia propia de cambios, de modificaciones, e incluso de extensiones y ramificaciones, y también de problemas y dificultades (pp.:167-168).

Para finalizar debemos señalar que otra de las razones que justifican la acotación y tratamiento de este estudio como dos casos con varias unidades, fue respetar el carácter abierto y dialéctico propio de las investigaciones cualitativas.

Hay que tener en cuenta que las unidades de análisis vienen en este estudio determinadas por la realidad, no son unidades creadas a priori, describen acontecimientos que surgen del mismo proceso y evolución de la realidad que se investiga. Este tipo de unidades son denominadas por Evertson y Green (1986) “unidades naturales”. Para estas autoras este tipo de unidades de análisis es lo que diferencia a los estudios de carácter cualitativo de los estudios experimentales. Mientras en los primeros estas unidades surgen a posteriori, una vez comenzada la recolección y/o el análisis de los datos; en los estudios experimentales se elaboran a priori (pp.: 330-335). El rasgo definitorio de estas unidades de análisis no es que en sí mismas sean realidad, sino el que son determinadas por la realidad, lo que facilita la obtención y análisis comprensivo de los datos.

---

<sup>110</sup> Satke señala también que el caso es algo específico y complejo en funcionamiento. Véase STAKE, R.E. op.cit, pp.:17.

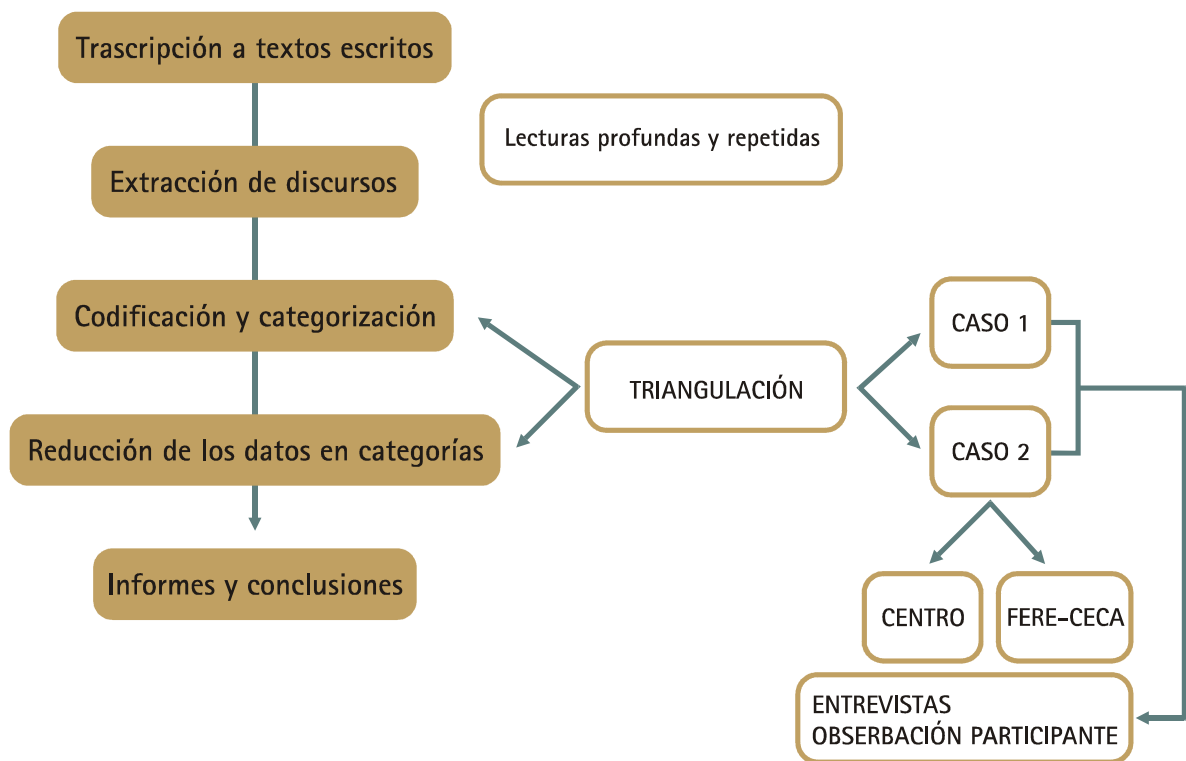
Facilitan lo que Elliott (1978:35) denomina “modo natural de comprensión”. Para este autor la diferencia entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación es que la primera trata de desarrollar teorías sustantivas de la acción, mientras que la segunda desarrolla teorías formales. Las teorías sustantivas explican los tipos de acción naturales, especificados por los conceptos de curso de acción de sentido común; es decir, vienen definidas por y a partir de la realidad. Por el contrario, las teorías formales explican la realidad a partir de la definición de conceptos operativos que se definen antes de iniciarse la investigación

## 2. 6. El proceso de registro y análisis de los resultados de la información generada

La circunstancia de que no exista un modo formal común a una mayoría de investigadores, no impide que nuestra investigación en todos sus procedimientos intente ser rigurosos, explícitos y cuestionables, huyendo, de la misma manera, de la intuición y de la experiencia personal.

Siguiendo a Buendía, Colás y Fuensanta (1997) el tratamiento de los datos durante el análisis es una actividad ecléctica, no existe un único camino correcto, por lo que es posible analizar un fenómeno por más de una vía o camino.

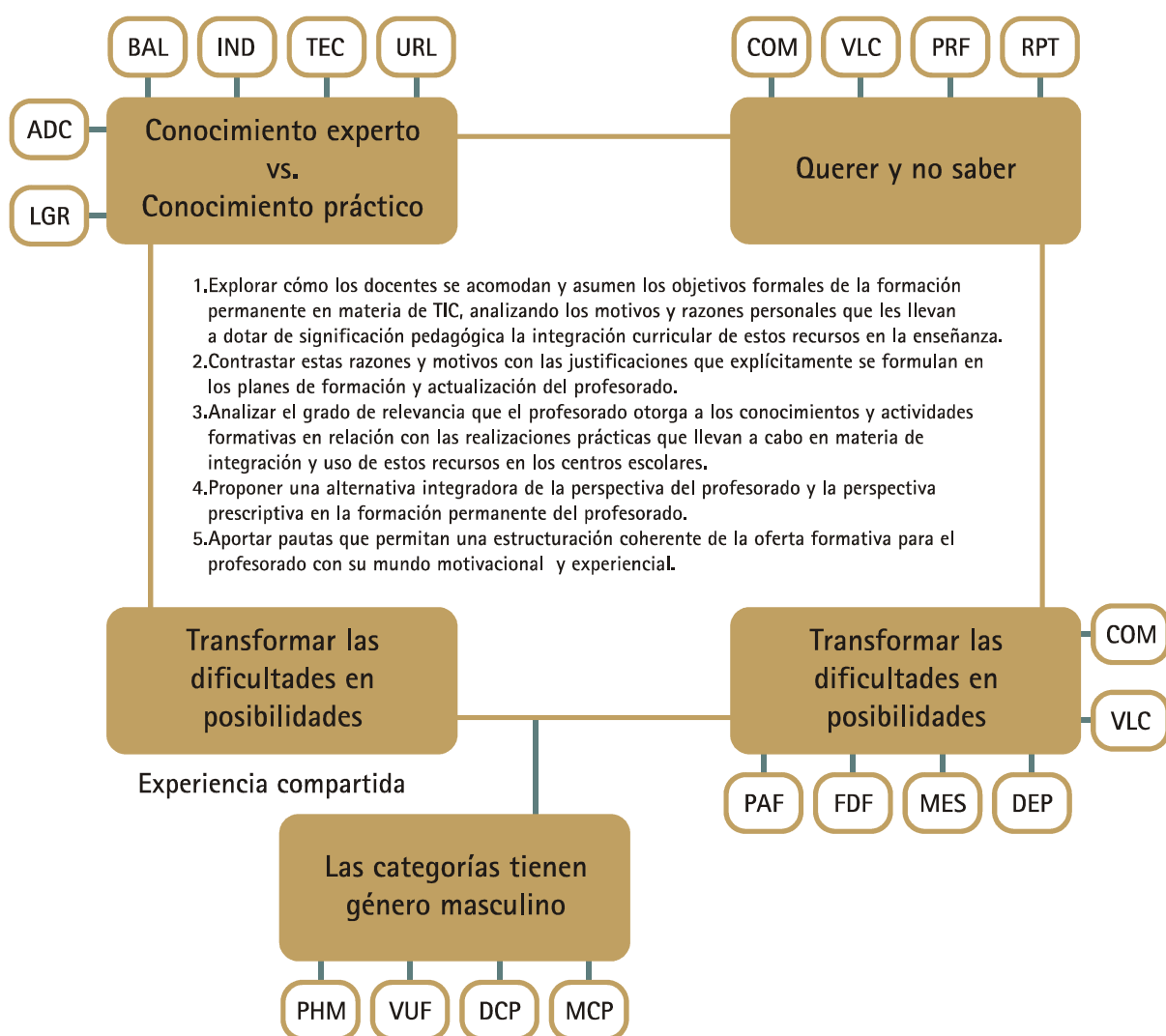
El objetivo del análisis consiste en interpretar y extraer el significado de los datos obtenidos, para lo cual, hemos seguido un proceso que plasmamos gráficamente a continuación.



Cuadro nº 19. Análisis y registro de la información generada

Como es coherente y consustancial al proceso de categorización de los datos desde una perspectiva cualitativa, el paso previo a la codificación final, implica definir y / o encontrar más descriptores que las categorías finales. En nuestro caso, van apareciendo una serie de temas que se reiteran en los distintos contextos objeto de estudio, dando lugar a lo que nosotros denominamos <<descriptores>>. A partir de esta identificación volvemos a realizar una codificación, en este caso, en un nivel de tratamiento de los datos más teórica, de modo que identificamos las cinco categorías en torno a los cuales organizamos los datos y los resultados obtenidos

<b>Código</b>	<b>Descriptores</b>	<b>Categorías</b>
<b>IND</b>	Individualización	Conocimiento experto vs.
<b>BAL</b>	Balkanización	Conocimiento práctico
<b>COM</b>	Compromiso, valores	Querer y no saber
<b>ULR</b>	Uso de los recursos	Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico
<b>VLC</b>	Valor de cambio	Querer y no saber
<b>PRF</b>	Profesionalización	
<b>PAF</b>	Posicionamiento ante la formación	La encrucijada docente
<b>TEC</b>	Tecnificación	Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico
<b>IAD</b>	Irrupción de la Administración	Querer y no saber
<b>ADC</b>	Antididactismo	Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico
<b>FDF</b>	Formación disciplinar y fragmentaria	La encrucijada docente
<b>MES</b>	Miedo escénico	
<b>LGR</b>	Legitimación de la reproducción	Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico
<b>RPT</b>	Refuerzo de planteamientos tecnocráticos	Querer y no saber
<b>PHM</b>	Prejuicios hombres vs. mujeres frente a las TICs	Las Tecnologías tienen género masculino
<b>VUF</b>	Variables en el uso femenino de las TICs	
<b>DCP</b>	Diferencias en el aprendizaje: conceptos previos	
<b>MCP</b>	Masculinización de procesos: cultura predominante. Poder	
<b>DEP</b>	Dependencia	La encrucijada docente



Cuadro nº 20. Diagrama de relación: objetivos, descriptores y categorías



### 3. Técnicas de recogida de datos

#### 3. 1. La entrevista

Para una mejor y mayor riqueza en nuestra investigación recurrimos a la técnica de la entrevista con el objeto de dar <<voz>> a las distintos docentes como expresión directa de los protagonistas de la investigación.

Pretendimos también matizar y completar la información obtenida mediante el estudio de casos, el análisis documental, cuestionarios,... en la que se evidenciara la práctica a través de la narración, facilitando la libre expresión de los docentes y sus experiencias en torno al objeto de estudio.

La entrevista en profundidad, es uno de los instrumentos más interesantes para la investigación social. Se consideran imprescindibles para el estudio de la realidad educativa. En nuestro proceso hemos utilizado la entrevista en profundidad semiestructurada definida por Taylor y Bogdan (1992) como:

*“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y las personas informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen esas personas respecto a sus vidas, experiencias, tal y como las expresan en sus propias palabras”*

Concebimos la entrevista como conversación entre iguales y no como un intercambio formal de preguntas y respuestas. Nuestro papel como investigador no se limita a obtener respuestas, sino aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas, estableciendo una retroalimentación con los informantes, es decir, formular preguntas no directivas y aprender qué es importante para ellas previo a focalizar el tema.

Coincidimos con Tuckman, 1972 y Villar, 1990 que es importante acceder a lo que está dentro de la persona, que hace posible medir lo que una persona conoce (conocimiento o información), lo que le gusta o no (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes y creencias)

La entrevista, desde nuestro punto de vista, disfruta de una ventaja, transmite el frescor de los valores y de las actitudes concretas de los individuos y nos aportan un conocimiento directo de la situación educativa específica. Estamos ante un principio básico de la metodología cuantitativa:

*Ceder la palabra a los actores sociales*

La narración nos introduce en hechos concretos con una fuerte capacidad de evocación, familiarizándonos con el sistema educativo, y ayudándonos a comprender los límites impuestos por las necesidades de la cotidianidad y del contexto.

La posición del entrevistado le confiere la capacidad para adoptar una actitud crítica respecto a si mismo y hacia el contexto que le permite enriquecer el proceso analítico e interpretativo de los resultados.

El resultado de este trabajo no sólo es la transcripción, más o menos ordenada, de las experiencias de los entrevistados, sino la contrastación entre el relato personal y otros documentos, la revisión de diferentes informaciones, el análisis del relato, la interpretación de determinadas actuaciones, el contexto de las experiencias,... Es decir, un relato en primera persona con lenguaje propio de experiencias personales y su visión de las mismas. En palabras de Alonso (1993) "*un decir sobre el hacer*", de otra forma, la entrevista tendría un carácter descriptivo como interpretativo, interesándose sobre el tema objeto de estudio (lo que se hace) como por la valoración o lo que se piensa sobre él (lo que se dice).

3. 1. 1. Nuestras entrevistas y su proceso

Hemos utilizado la entrevista semiestructurada, más flexible y abierta que la estructurada, que nos ha permitido durante su transcurso introducir cuestiones nuevas, cambiar el orden, la forma de preguntar y el número de preguntas. Las preguntas son más abiertas para que el entrevistado pueda construir la respuesta. Una característica que hemos procurado ha sido la flexibilidad con el objetivo de

permitir una mejor adaptación a las necesidades de la investigación y características de los entrevistados.

La duración que consideramos conveniente estaba alrededor de 35 – 50 minutos, solicitando siempre el correspondiente permiso para su registro digital.

Anterior al encuentro con el entrevistado, se elaboró un guión de entrevista, como instrumento de trabajo reflexivo y que permitiese ordenar los temas que pudiesen aparecer en la conversación (ver anexos). No pretendíamos un protocolo estructurado de preguntas, sino una lista flexible y abierta de cuestiones clave y que nos resultaba útil para el inicio de la conversación. Esta guía podía variar según la responsabilidad del entrevistado con respecto a su papel en la formación del profesorado.

Las entrevistas se realizaron cara a cara e individuales, con un lugar prefijado. El investigador tuvo que desplazarse a los distintos centros y lugares de formación para la realización de las entrevistas.

### 3. 1. 2. Selección de los entrevistados

No se realizó con criterios estadísticos. El criterio esencial de la elección de los entrevistados fue su significatividad, es decir, docentes que se consideraron significativas por su relación con el objeto de estudio. Se trata de un muestreo de opinión que consiste, en palabras de Del Rincón (1995) en:

*“Seleccionar determinados sujetos como expertos en el tema, porque mantienen una perspectiva o tienen una experiencia determinada en el ámbito estudiado o porque se trata de “informantes clave”*

Se realizaron **34 entrevistas**

<b>Rol en la formación del profesorado</b>	<b>Nº de entrevistas</b>
<b>Asesores CEP</b>	2
<b>Coordinadores TIC</b>	8
<b>Profesores en formación</b>	15
<b>Directores</b>	2
<b>Formadores</b>	3
<b>Responsables de la Administración Educativa</b>	2
<b>Otros</b>	2

Algunas de estas hubo que retomarlas una vez transcritas, para seguir profundizando en algunos aspectos que el entrevistado nos dejaba entrever o cuestiones que se nos hacían importantes para triangular nuestros datos.

### 3. 1. 3. Registro y análisis de las entrevistas

Previo a cada entrevista, se informó a los entrevistados de los objetivos y motivos que nos llevaban a su realización. Así mismo, se les informaba del carácter estrictamente confidencial de la información que se obtenía. Se les pidió autorización para su registro digital, para facilitar la transcripción a texto de dichas entrevistas. Todos los entrevistados accedieron sin ningún reparo.

Siguiendo a Conde (1990) a todo lo que recoge la transcripción se le denomina “texto”, mientras que el “discurso” hace referencia a la producción del investigador a partir del propio texto.

El análisis de datos cualitativos es un proceso de cierta complejidad por su carácter polisémico, por su naturaleza verbal, en ocasiones, gran extensión,... Según Gil Flores:

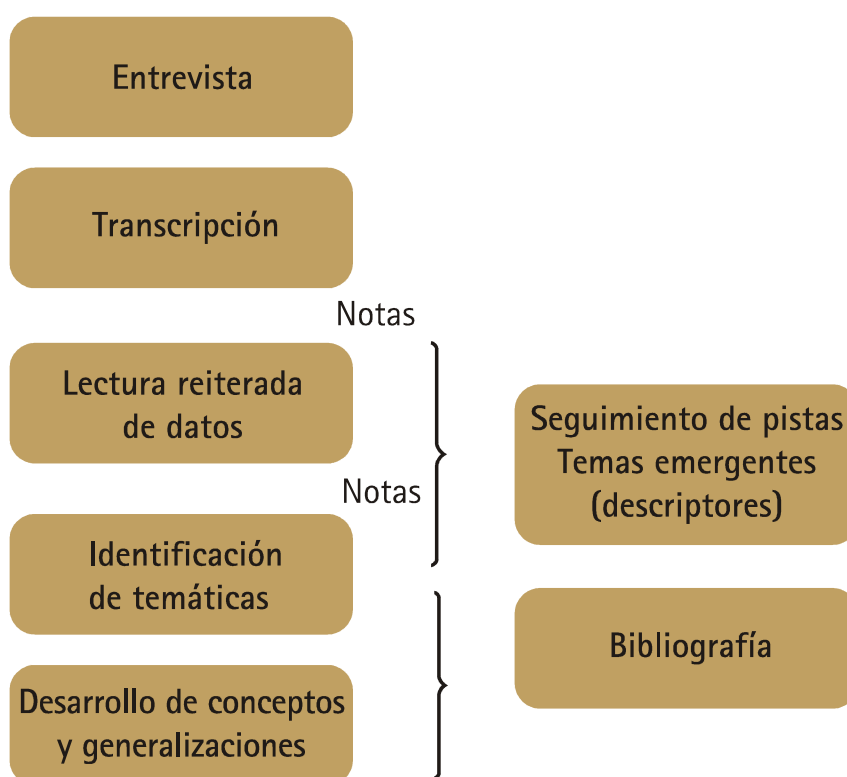
*“No se suele contar, pues, con vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de analizar los datos, por lo que los procedimientos*

*utilizados son de tal variedad y singularidad que a veces resultan genuinos, no ya de la disciplina o de la tradición donde nos situemos, sino del propio investigador que los emplea, quien ha llegado a configurarlos a partir de una experiencia acumulada de trabajo con este tipo de datos, y de acuerdo con su propio estilo como investigador” (1994:39)*

El enfoque cualitativo basa su recogida de datos en documentos, transcripciones de entrevistas, observaciones,... que necesitan, dado su carácter no numérico, de unas técnicas analíticas diferentes a las usadas en el enfoque cuantitativo.

Considerando todo lo anterior, es preciso desarrollar la comprensión en profundidad de los escenarios y la necesidad de ser rigurosos y sistemáticos. No tenemos una fórmula simple para identificar los núcleos temáticos; sin embargo, nos hemos impuesto una serie de procedimientos que han ayudado en el proceso de análisis:

- a) Leer repetidamente los datos. Incluso dar a leer los datos a otros investigadores no implicados
- b) Seguir la pista a temas, intuiciones, ideas. Se hace necesario la utilización de notas durante el tratamiento de la información.
- c) Buscar temas emergentes.
- d) Elaboración de esquemas clasificatorios útiles para identificar temáticas y desarrollar conceptos y teoría (ver anexo---cuadro de investigación)
- e) Desarrollar conceptos, generalizando progresivamente los datos.
- f) Leer el material bibliográfico que sirve de marco, soporta y aproxima a la realidad
- g) Describir temporalmente el proceso de investigación.



Cuadro nº 21. Registro y análisis de entrevistas

#### 3. 1. 4. Reducción, conclusiones y verificación de datos

La gran cantidad de información obtenida mediante los “textos”, hizo necesario una reducción diferenciando unidades y que nos permitiesen manejar e identificar los datos de forma significativa. Para este proceso nos hemos valido de la categorización (ver – cuadro por hacer con las Categorías) y la tabla anexo ----

Es decir, procedimos a separar segmentos que conforman los textos en unidades relevantes y significativas

Las conclusiones no suelen limitarse a la presentación ordenada de los datos, sino que implica mayores niveles de inferencia.

Como nos indican Miles y Huberman (1984), las conclusiones se van extrayendo por el investigador durante todo el proceso de recogida de datos y

durante el análisis. Las tareas de reducción y presentación de datos le permiten hacer afirmaciones que progresivamente avanzan desde lo descriptivo a lo explicativo y desde lo concreto a lo abstracto.

Las conclusiones son, de esta forma, proposiciones en las que recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al objeto de estudio.

Verificar las conclusiones de nuestro estudio significaba comprobar el valor de la verdad de los descubrimientos realizados, de otra forma, comprobar su validez. En nuestra investigación recurrimos como estrategia de verificación a la triangulación.

La triangulación es un procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978<sup>111</sup>). Si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión podemos estar algo seguros de tal conclusión (Hammersley y Atkinson, 1983, citado en Gil Flores, 1994:62).

### 3. 2. La encuesta (papel, correo electrónico, teléfono)

Este instrumento le utilizamos para facilitar el acceso a las opiniones de los diversos roles consultados – ver pp. 195 - y en alguna ocasión, no entrevistados.

Este instrumento de trabajo presenta la ventaja de la rapidez, con un coste reducido, en especial de tiempo y de mucha facilidad para encontrar el momento oportuno para el encuestado, de poder tener comunicación directa a la persona que interesa y la posibilidad de acceso.

---

<sup>111</sup> Citado en GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1998): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata pp. 70 -71

### 3. 2. 1. Nuestras encuestas y su proceso

Se contactaba previamente (correo electrónico, teléfono, de forma personal) y se explicaba el motivo de la encuesta:

- Ampliación de datos (caso de entrevistados)
- Informaciones relevantes desde su rol
- Preguntas técnicas

Posteriormente se convenía la forma de realizarlo: personalmente (toma de notas), correo electrónico o teléfono.

Para nuestro propósito, preferimos hacer preguntas<sup>112</sup> abiertas con el objeto de recopilar información clave sobre la forma de pensar de los destinatarios y no la búsqueda de datos estadísticos.

### 3. 2. 2. Selección de los encuestados

La elección fue realizada a nuestro criterio, en la medida que podía contribuir al objeto de estudio y a la investigación en general.

Se realizaron **16 encuestas**

<b><i>Rol en la formación del profesorado</i></b>	<b><i>Nº de encuestas</i></b>
<b><i>Asesores CEP</i></b>	1
<b><i>Coordinadores TIC</i></b>	2
<b><i>Profesores en formación</i></b>	12
<b><i>Directores</i></b>	-
<b><i>Formadores</i></b>	-
<b><i>Responsables de la Administración Educativa</i></b>	1
<b><i>Otros</i></b>	-

<sup>112</sup> Siguiendo a URZUÁN (2006) las preguntas abiertas permiten contestar con sus propias palabras. Tienen como principal ventaja que revelan más aspectos del problema, ya que los sujetos no tienen restringidas sus respuestas.



### 3. 3. Análisis de materiales documentales

La información mediante materiales documentales es una de las técnicas tradicionalmente empleadas en metodología cualitativa. Nos aportan una visión histórica necesaria para poder realizar un análisis con perspectiva. Sin embargo, puede tener el peligro del sesgo por parte de quien redacta el documento. Podemos resumir sus ventajas e inconvenientes en la siguiente tabla.

VENTAJAS	INCOVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gran cantidad de información a bajo coste</li> <li>❖ No reactividad</li> <li>❖ Exclusividad</li> <li>❖ Historicidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Selectividad</li> <li>❖ Naturaleza secundaria</li> <li>❖ Interpretabilidad</li> <li>❖ Información “socialmente” producida.</li> </ul>

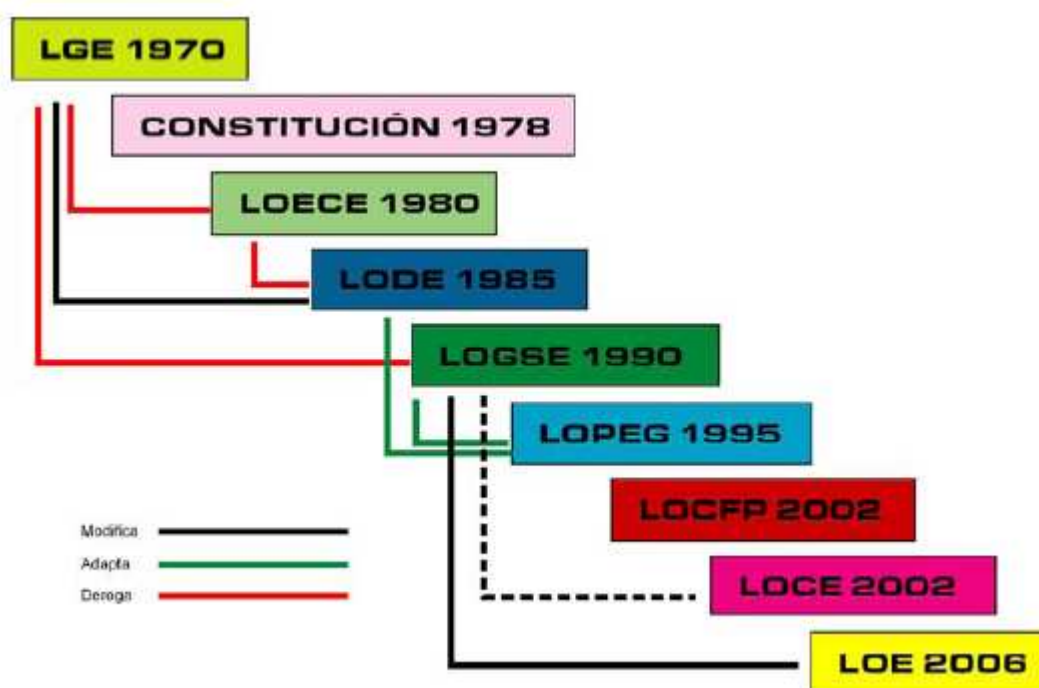
Cuadro nº 22. Tabla adaptación de Vallés (1997: 129)

Las dificultades encontradas en este tipo de documentación para nuestra investigación, en la mayor parte de los documentos, han sido:

- La extensa producción de normativa y textos legislativos de las administraciones educativas: estatal y autonómica
- Estructura y elaboración de naturaleza jurídica que en ocasiones encontramos alejada de la realidad.

Desde nuestros intereses, hemos primado valorar la fuente informativa de cada uno de los materiales para poder aproximarnos a los discursos institucionales establecidos. Téngase en cuenta, que nuestra investigación ha transitado en distintos cambios gubernamentales, que han afectado a la regulación misma del

Sistema Educativo Español desde la LOGSE (1990) hasta la última que ha entrado en vigor LOE (2006) y pasando por la corta LOCE (2002)<sup>113</sup>



Cuadro nº 23. Evolución legislativa en nuestro Sistema Educativo

Desde los objetivos de nuestra investigación, tratamos de analizar, comprender las distintas voces implicadas en la formación docente, esto ha hecho que consideremos necesario analizar algunas producciones escritas procedentes de los distintos roles en el tema objeto de estudio con el fin de poder identificar contenidos importantes y las conexiones que se establecen entre ellos.

Exponemos a continuación las siguientes fuentes de información con los documentos correspondientes.

<sup>113</sup> En nuestro país, sin tener en cuenta la legislación autonómica, desde 1970 hasta 2006 ha habido 8 leyes que aportan sus respectivos cambios.

ROL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	ESTAMENTO O ENTIDAD	DOCUMENTO
Responsables de la Administración Educativa	Administración educativa del Estado	Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo (LOGSE). Ley orgánica 1 / 1990, de 3 de octubre de 1990
		Ley Orgánica 10 / 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación
		Una educación de calidad para todos entre todos. Propuesta para el debate (2004)
		Ley Orgánica 2 / 2006, de 3 de mayo. LOE
		Resolución de 4 de agosto de 2006, de la secretaria General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado. BOE 16 – 08 – 2006
	Administración Educativa de Castilla –La Mancha	Decreto de Formación Permanente del Profesorado de Castilla la Mancha. DOCM 08 - 07 – 2005
		<u><a href="#">Orden de 8 de marzo de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia</a></u> , por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Profesores en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM 24 – 03 – 2006
		Resolución de 24 de julio de 2006 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se definen prioridades y se dictan instrucciones para la elaboración de la Programación General Anual y la organización de las actuaciones para los cursos 2006-2007 y 2007-2008 de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM 29 – 08 – 2006
		Resolución de 24 de julio de 2006 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se definen prioridades y se dictan instrucciones para la elaboración de la Programación General Anual y la organización de las actuaciones para los cursos 2006-2007 y 2007-2008 de

Capítulo VIII: Diseño de la investigación

		<p>los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha DOCM 29 – 08 – 2006</p> <p><u>Resolución de 15-01-2007, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación</u> por la que se dictan instrucciones para la constitución del Consejo Pedagógico y Social de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha DOCM 26 – 01 – 2007</p> <p>Resolución de 24-07-2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2008-2009 y 2009-2010. DOCM 01 – 08 – 2008</p>
CEP		<p>Programación General Anual del CEP de Toledo de los cursos: 2003 – 2004, 2004 – 2005, 2005 – 2006.</p> <p>Memoria Anual del CEP de Toledo de los cursos: 2003 – 2004, 2004 – 2005, 2005 – 2006.</p>
Centros Educativos	Caso 1	Plan de Formación en Centros (caso 1) de los cursos: 2003 – 2004, 2004 – 2005, 2005 – 2006.
		Programación General Anual de los cursos: 2003 – 2004, 2004 – 2005, 2005 – 2006.
	Caso 2	Plan de Formación en Centros (caso 2)
		Programa curso
		Programación General Anual de los cursos: 2006 – 2007 y 2007 – 2008
Proyecto Educativo de Centro		
Programaciones Didácticas y Programaciones de Aula de los cursos: 2006 – 2007 y 2007 – 2008		

La gran cantidad de información que se produce en los documentos nos exigió proceder a la reducción de acuerdo con las necesidades de nuestra investigación. De tal forma, que seguimos similares procesos de categorización y de codificación ya expuestas con anterioridad para la recogida de datos.

Otra finalidad en esta parte del estudio es la de poder triangular con otras fuentes de información utilizadas para contrastar datos e interpretaciones y siguiendo a MacDonald y Tripton, 1993, en Vallés, 1997: 137, nos dice:

*“En el caso de los documentos cualitativos disponibles se trata, claramente, de una labor que requiere el concurso de otras técnicas de investigación. De ahí que se hable de la <<necesidad de triangulación>> en la investigación documental”*

#### 3. 4. Cuadernos de Observación

Como es lógico en una investigación de esta naturaleza es fundamental llevar un registro del acontecer natural de los hechos y acciones que conforma el objeto e estudio. El Cuaderno de Observación es una técnica de recogida de datos flexible y fácilmente adaptable a las circunstancias y contingencias que definen la práctica educativa.

Las notas del investigador (Lofland y Lofland , 1984) han sido el medio clásico para la documentación en la investigación cualitativa. Son apuntes realizados durante la observación participante que interrumpe repetidamente su participación para anotar observaciones importantes. Como nos recomienda U. Flick (2004: 185) estas notas deben hacerse lo más inmediatamente posible, como regla general. Otra opción y siguiendo a este mismo autor, es anotar después de acabar el contacto de campo individual, pero inmediatamente después y con rigor.

El investigador tiene sus propias técnicas para tomar apuntes ocasionales, aquéllos cultivan sus sistemas personales de taquigrafía (abreviaturas, símbolos, diagramas) para explicar una escena o un fragmento de acción, para describir relaciones o para resumir un acontecimiento.

En nuestras notas de campo aparecen dos tipos de contenido:

1. *descriptivo*, que intenta captar la imagen de la situación.
2. *reflexivo*, que incorpora el pensamiento, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador – investigador. Como es lógico este tipo de notas van tomando más importancia a medida que el proceso de investigación se va desvelando.

Hemos utilizado las notas de campo principalmente para:

- estudiar un aspecto particular en la formación de los docentes en un periodo de tiempo determinado (observación participante)
- reflexionar sobre clima general de un grupo en formación: en centros o externa
- recabar información acerca de un docente determinado (actitudes, motivaciones, ideas, expresiones puntuales...) que nos haya suscitado profundizar particularmente.

Todos estos datos han sido contrastados con entrevistas en profundidad, con los informantes clave: profesores, asesores de formación.

Hemos utilizado dos Cuadernos de Observación que corresponden a dos archivos pdf, pues, el registro de las notas se realizó utilizando un Tablet PC, que facilitaba posteriormente su mecanización y análisis. Optamos por esta alternativa porque recoger los datos con un cuaderno “al uso” ralentizaba el trabajo y nos llevaba más tiempo en la transcripción.

La documentación obtenida, no era un fin en sí misma o un acontecimiento adicional, sino que nos servía para la reflexión sobre el propio proceso de investigación. Téngase en cuenta que en un trabajo de esta naturaleza, la recogida de datos se convierte en un proceso abierto, pero no por ello, no sistemático, ni riguroso. De ahí, que releer las notas, nos ha servido para posteriormente recoger acontecimientos que no habían quedado suficientemente explicitados. Al mismo tiempo, ir evaluando las actitudes de confianza, de recelo de los participantes, sus

intercambios con el investigador, fundamentalmente en este tiempo de estudio, en definitiva, datos que no están directamente vinculados con el objeto de estudio, pero que para nosotros son fundamentales, ya que permitían también la evaluación de nuestras estrategias para crear un clima de seguridad y no sancionador que se le pudiera asignar al evaluador participante.

#### **4. Fases de la investigación**

Al relatar las fases de la investigación pretendemos mostrar una visión panorámica del proceso. Somos conscientes de que no es posible realizar un esquema de investigación rígido y sistemático antes de comenzar el trabajo, decidimos tomar como solo guía la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999) en el sentido de establecer cuatro fases para el proceso de investigación cualitativa: preparatoria (pretareas y muestreo), trabajo de campo (exploración y profundización) y, analítica e informativa, caracterizándose las mismas por:

- No tener una línea divisoria entre ellas para efectos de finalización de una tapa y comiendo de la próxima sino más bien caracterizarse por el solapamiento constante de unas con otras.
- El carácter continuo del proceso
- La relevancia que adquiere la toma de decisiones, la cual es constante a lo largo de todo el proceso.

A continuación expondremos un esquema que hemos realizado basado en los aspectos fundamentales con respecto a cada una de las fases de la investigación que destacan los mencionados autores, que junto con U. Flick (2004) hemos tomado como pauta para nuestro trabajo, para después detenernos en cómo se realizó nuestra investigación en particular.



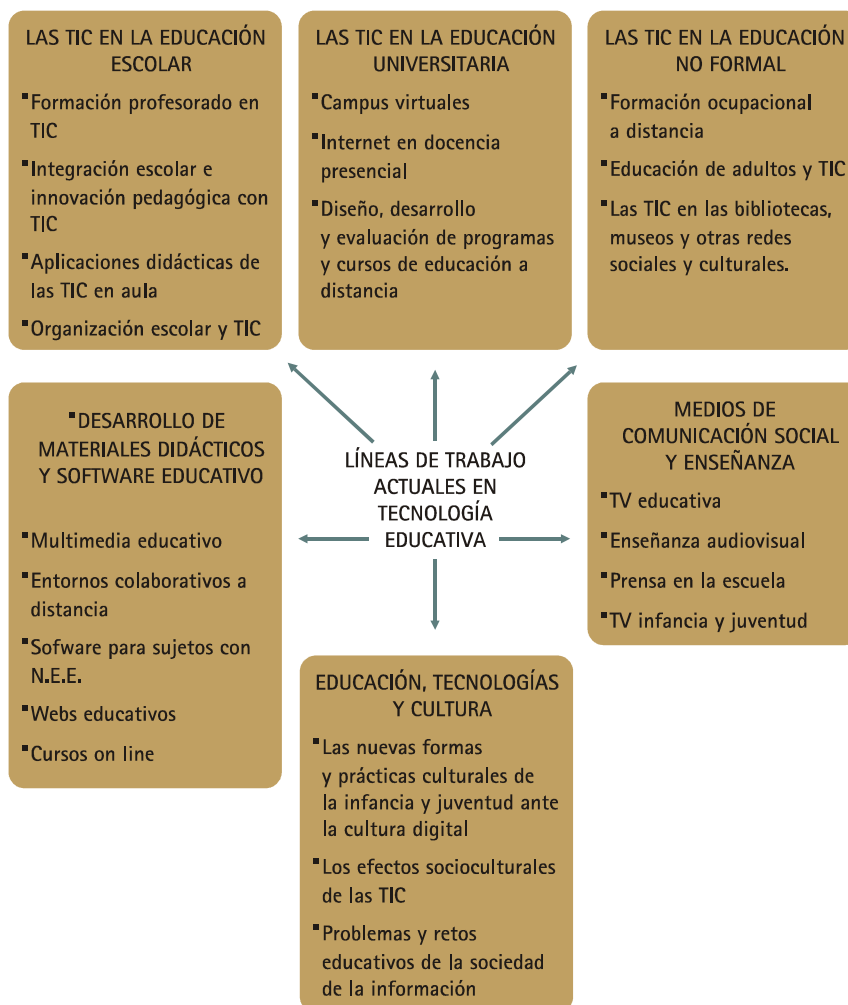
Cuadro nº 24. Fases de la investigación

#### 4. 1. Pretareas y muestreo

Esta fase representa el nacimiento del estudio, y en ella nos planteamos sobre el tema objeto de estudio comprender cómo los docentes se enfrentan y acomodan desde sus motivaciones, intereses y satisfacción profesional a los fines de la formación, públicamente decididos e institucionalmente formulados, así como analizar el valor que otorgan a los contenidos de formación, y a las tareas formativas que llevan a cabo. Como advertimos previamente el diseño inicial que nos planteamos no era rígido, así que podíamos encontrar variaciones a lo largo del proceso.



Tratando de descubrir el estado de la cuestión nos centramos en buscar estudios previos que pudieran ayudarnos en esta labor y revisamos estudios que contribuyesen a mejorar la visión general sobre el tema. Trabajos presentados y elaborados por Bartolomé y Sancho (1992), por Sancho y otros (1998), o por Bautista (1994, 2004), Área (2000) y publicaciones como Cabero (2001); De Pablos (1995); Gallego (1998); Marqués (1999); Martínez (1994; 1998) que también realizan distintas propuestas y análisis sobre las líneas y problemas relevantes en la investigación sobre las tecnologías y la educación. Siguiendo a Área (2003) *“las TICs y la educación están convirtiéndose en un programa de investigación consolidado y que atrae el interés, no sólo de pedagogos, sino también de otras disciplinas”* Este mismo autor nos ofrece un esquema donde nos pudimos situar en el estado de la cuestión.



Cuadro nº 25. Líneas de trabajo actuales en Tecnología educativa

Seguidamente recurrimos a la búsqueda de teoría que nos ayudara a profundizar en los temas fundamentales a ser abordados y sobretodo que sustentaran nuestra investigación. Además optamos paradigmáticamente por una investigación cualitativa, utilizando el método de estudios de casos colectivos por creer que nos permitía abordar efectivamente la cuestión a estudiar, como ya hemos explicado en profundidad anteriormente

Una vez resueltos estos aspectos, para nosotros fundamentales, comenzamos con los protocolos necesarios que nos introducirían al campo de estudio, para ello, tuvimos distintas entrevistas abiertas que ahora exponemos:

- Entrevista con responsable de TIC en la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha. El objetivo era conocer cómo estaba contemplado nuestro objeto de estudio en sus políticas educativas: programas, trayectorias, perspectivas, etc. Al igual, que ofrecernos sin ninguna limitación, para colaborar y poder trasladarles los datos que nos pareciesen importantes de cara a su acción político - educativa. (13 junio de 2005 y 1 y 5 de julio de 2005)
- Entrevistas en el CEP de Toledo. Mantuvimos varias entrevistas: (septiembre – octubre 2005)
  - Con el Director: presentación del estudio y petición de colaboración.
  - Con los Asesores en TIC y en especial con los responsables que llevabas los Seminarios de formación en centros y en nuestros casos 1 y 2
- Entrevista con el Delegado Provincial de Educación de Toledo. Una vez decididos los centros donde realizaríamos entrevistas, informamos de nuestro estudio al Sr. Delegado para que nos permitiese el acceso a los Centros y nos presentara mediante un escrito (se adjunta en anexos) (25 – 11 – 05)

## 4. 2. Trabajo de campo

### 4. 2. 1. Exploratoria. Entrada al campo de estudio

Para decidir teníamos que conocer. Es decir, para centrarnos en un centro, teníamos que conocer centros de distinta tipología, con ello tendríamos elementos de juicio para elegir, en principio, en qué centros tendría entidad nuestro objeto de estudio.

Elegimos **siete** centros dentro de la demarcación del CEP de Toledo, los criterios seguidos para su elección y fueron definidos a partir de las entrevistas exploratorias con los responsables TIC del CEP de Toledo.

- Existencia de la figura de responsable de TIC, esto es, en Castilla – La Mancha, Coordinadores de TICs
- Centros significativos por su trayectoria y formación en nuestro objeto de estudio de Infantil y Primaria y Secundaria.
- Inclusión de un Centro Concertado, porque en la ciudad constituyen un porcentaje muy elevado de oferta educativa.

Una vez seleccionados, con la carta de presentación y la solicitud de visita previa al Director – a de los centros, comenzamos el trabajo de campo que nos permitiría, desde el primer momento, conocer la realidad. Las entrevistas en profundidad, los análisis de documentos aportados, el conocimiento de los profesores, nos lleva a la siguiente etapa de este proceso.

Esta segunda fase del proceso de conocimiento de los centros, de los docentes con respecto a sus motivaciones, intereses y satisfacción profesional a los fines de la formación nos llevo todo el resto del curso escolar, esto es, segundo y tercer trimestre del curso 2005 – 06, realizando un total de 23 entrevistas en profundidad y el análisis de los documentos programáticos de los centros a los que nos daban acceso, además de toda la documentación oficial que expusimos con anterioridad.

#### 4. 2. 2. Profundización. Inmersión al campo de estudio

Desde el primer momento, por su forma de trabajo, por su entendimiento e implicación con nosotros, nos interesa uno de los centros que lleva una trayectoria de 3 cursos haciendo formación en Centros sobre TICs. Lo integran dentro de su PGA y lo evalúan de forma sistemática en CCP. Es lo que vendremos a denominar **caso 1**.

- Caso 1: acompañaremos a este grupo en su formación en el centro. El informante clave, Miguel, nos será de gran ayuda y nos facilitará, a su vez, las entrevistas con otros compañeros y con la Directora del Centro. Como explicaremos con posterioridad, este grupo en formación ve rota su trayectoria por varias cuestiones de tipo administrativo:
  - a) Organización y burocracia de la formación por cambios surgidos en el CEP: cambio de Asesor y requisitos para establecer Grupo de Trabajo o Seminario
  - b) Inclusión de este Centro por parte de la Consejería en el Programa PAPAS, que hace imposible abordar toda la formación programada.

Este trabajo se realizó durante el curso 2006 – 07 y seguiremos las visitas y entrevista durante el primer trimestre del curso 2007 – 2008

Tenemos la oportunidad de contar con otro centro, con gran trayectoria en innovación, que inicia una formación también fuera del centro sobre el tema de la integración de las TICs, tal como expusimos con anterioridad, le denominamos: **caso 2**

- Caso 2: acompañamos a este grupo en su formación fuera del centro (Madrid) con una institución privada. Más tarde tendremos la oportunidad de acompañarles en su trayectoria formativa dentro del centro, surgida por las insatisfacciones y necesidades surgidas a partir de esta formación externa.

Surge la posibilidad de la formación externa en julio de 2007 y acompañaremos el proceso de formación motivada y voluntaria en su centro durante el curso 2007 – 2008.

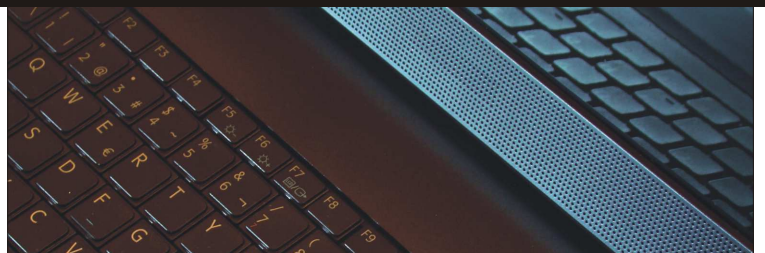
El proceso de recogida de información en ambos casos se realizó **antes** (entrevistas iniciales, cuestionarios), **durante** (observación participante, análisis de documentos, cuestionarios, conocimiento de la trayectoria de los docentes) y **después** (entrevistas, cuestionarios finales, informes y actividades)

Se diseñaron los cuestionarios para recoger la información, se realizaron entrevistas, se optó por usar la observación participante como métodos indagatorios paralelos los cuales fueron validados y cotejados por expertos. Esto, a su vez, nos permitió poder triangular los datos cuestión sobre la que nos detuvimos anteriormente.

Una vez recabada la información se procedió a realizar el análisis y categorización de la misma. Conviene aclarar, que a pesar de que se incluya como una fase aparte, el proceso de análisis comenzó desde el momento mismo en el que se recababa la información pues es inevitable y sería contraproducente cerrarnos a las reflexiones o ideas que puedan vislumbrarse en medio de una observación o en el momento mismo en el que estamos realizando una entrevista. Así que en esta fase lo que hicimos fue retomar ese análisis de una manera más focalizada y guiándolo siempre progresivamente hacia acontecimientos, hechos, situaciones que fueran de relevancia en relación con los temas emergentes que empiezan a surgir – descriptores - y a la consecución de los objetivos por los que fueron recogidos esos datos. Basados en este análisis fue posible concluir y presentar una propuesta concreta que pretende ser ilustrativa y enriquecedora para el trabajo docente.

Tercera parte

# Presentación e interpretación de los datos. Las categorías



## Conocimiento experto versus conocimiento práctico



Parte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación, los agrupamos en torno a esta categoría<sup>114</sup> para evidenciar que cuando los profesores hacen formación a partir de prácticas didácticas simuladas, esto es, fuera del contexto de su aula, sin ninguna relación con su práctica, necesidad cotidiana y mediante una estructura formativa basada en la figura del experto; según evidencian los datos recogidos se produce:

- Influencia del contexto de formación en la consolidación del conocimiento experto
- Aumento de balcanización disciplinar del conocimiento concepción tecnocrática del trabajo docente
- Tecnificación del lenguaje

Conviene recordar al lector – a que los dos estudios de casos son dos actividades formativas. Una de ellas es una actividad que se ha consolidado en uno de los centros en formación continua.

*En los últimos once años, te puedo decir que desde el principio, pues vimos evidentemente que las nuevas tecnologías iban a necesitar una inversión en formación muy importante. Entonces quisimos que una de las líneas de formación del instituto y eso lo hablamos siempre todos los años a principio de curso con el CEP fuera la de formación en nuevas tecnologías y la otra línea ha sido más fluctuante, ha ido más en función de lo que los compañeros en un momento dado pudieran solicitar... (Entrevista Directora de Centro, 15 -03 – 2006)*

Cuando iniciamos el estudio de caso en este centro llevaban ya varios años de trabajo en torno a la formación en TIC. Así pues, el estudio de casos que se

---

<sup>114</sup> Estamos de acuerdo con GIMENO SACRISTÁN (1998: .p. 20) cuando dice: “La relación teoría – práctica es una aproximación certera para penetrar en esa complicada interacción entre lo que sabemos sobre algo y las formas de hacer las cosas para que se asemejen a los resultados que consideramos aceptables y deseables. Es una forma de penetración aclaratoria de “entender lo que se mueve” por qué lo hace y cómo lo hace. Es decir, supone indagar acerca de qué mueve la educación”



comenzaba a desarrollarse se ha realizado en un contexto de formación consolidado, para un grupo de docentes que vivencian como una necesidad. Ilustradoras son las palabras de la Directora. Pero cabe señalar, que más tarde, en el transcurso de nuestra observación esta formación se ve interrumpida por la emergencia de la implantación de un nuevo artefacto digital y algunos malos entendidos en la organización de la formación autónoma, pero dependiente del CEP, Miguel, coordinador de TIC en el centro, nos lo expresa así:

*M: Sí,... no sé si dificultades o a lo mejor son personales mías, de relación, o a lo mejor de comprensión de ¿los profesores? y bueno, en principio pues, yo lo puse como seminario, entonces, me reformaron, bueno... parece ser que... (Entrevista, 15-03 – 2006)*

La otra actividad, analizada como estudio de caso, es un curso de formación dentro del centro y nos surge, como ya explicamos en el capítulo de metodología, una unidad de análisis, en el mismo centro, fuera del tiempo lectivo y ofrecido a profesores de distintos ciclos educativos de Educación Infantil y Educación Primaria que tenía como título “*Taller de incorporación de las TIC en el aula*”. El curso de formación estaba organizado y dirigido por una Patronal de Educación.

Realizada esta breve contextualización pasamos a presentar los resultados obtenidos.

### **Influencia de los contextos de formación en la consolidación del conocimiento experto**

Nos detenemos ahora en una cuestión importante en la formación del profesorado, el escenario de la formación que forma parte del contexto más amplio del sistema educativo, pero, a su vez, como ya vimos en capítulos anteriores, se inserta en un contexto cultural, político y económico más amplio. Estos escenarios generan temas compartidos, pero de la misma forma, son también fuente de sus problemas compartidos.

Uno de los ponentes (experto) intenta motivarles y les habla de la “integración de las tecnologías”, les ofrece un modelo EDUCAMOS<sup>115</sup> que no se detiene a explicar en este momento. Sin embargo, plantea la necesidad de un <<Plan TIC de Centro>>. Observamos que muchos de los profesores han reaccionado *¿será esa la solución de nuestros problemas?* – plantea alguna profesora en diálogo con otras dos - . (Cuaderno de Observación, 03 – 07 – 07)

Será uno de los compromisos que se llevarán del curso de formación e incluso elaborarán un documento (anexos), pero su puesta en práctica y seguimiento es otro capítulo

Hemos analizado sobre dos contextos dentro y fuera del centro educativo, observamos algunas diferencias que relataremos en adelante; sin embargo, hay algo común en ambas observaciones: **la creación de prácticas didácticas simuladas**

Creemos que es un componente fundamental de los procesos de socialización en los que se ven inmersos los docentes y que tienen que ver con una traducción en la práctica: consolidar unas relaciones profesionales de poder entre los docentes basadas en el conocimiento experto (saber)<sup>116</sup>.

Tanto en los centros, como en los contextos de formación se van a producir transmisión de valores y actitudes profesionales que formarán parte del currículum oculto. Se van a poner dificultades a los docentes para acceder al conocimiento y

---

115

[http://www.educamos.es/ver\\_apartado.aspx?id=12189&abrir=http://www.educamos.es/ver\\_noticia.aspx?id=40768](http://www.educamos.es/ver_apartado.aspx?id=12189&abrir=http://www.educamos.es/ver_noticia.aspx?id=40768)[http://www.educamos.es/ver\\_apartado.aspx?id=12189&abrir=http://www.educamos.es/ver\\_noticia.aspx?id=40768](http://www.educamos.es/ver_apartado.aspx?id=12189&abrir=http://www.educamos.es/ver_noticia.aspx?id=40768) (consultada septiembre 2008)

<sup>116</sup> La formación docente, en tanto espacio estratégico, debe ser uno de los ámbitos que posibiliten esas transformaciones radicales, que anule la tarea histórica de la educación como herramienta de reproducción y disciplinamiento social al servicio de los intereses establecidos desde el Poder. Foucault nos resulta vital a la hora de descifrar las redes de Poder, a la hora de entablar una sospecha crítica respecto de nuestra formación docente y del papel reproductor de la educación, inserta ésta en sociedades de control. Foucault tiene el mérito de “abrirnos los ojos” para que veamos la sutileza, la microfísica del Poder. Nos muestra el terrible poder del Poder, que está interiorizado en nosotros y nos sugiere una senda, la de las respuestas “micro”: el comenzar por liberarnos de nosotros mismos.

vivenciar unos procesos que sitúen a las TICs en coordenadas socioculturales en las que adquieren sentido; así como ser conscientes y posicionarse ante funciones y valores que las TICs promueven y legitiman.

Los datos recogidos evidencian que la formación llevada a cabo en los dos estudios de casos se basa en una realidad simulada, que va a mantener oculto lo que se considerarán valioso, aceptable ser aprendido y lo que es más importante la transferencia a la práctica cotidiana.

En nuestro cuaderno de observación, tras una “ponencia”, durante el curso de formación, recogemos esta reflexión en voz alta de Azucena: *“me habla de poca aplicación, de trabajo poco motivante y con poco sentido al no tener relación directa con la práctica de mi aula, de mi problemática concreta y del factor añadido en mi centro la falta de recursos”* Sin embargo mantiene la motivación recordando aspectos del día anterior que podría aplicar en su ciclo el Plan de Acción TIC, su decisión nos hará hacer seguimiento en el futuro. (Cuaderno de Observación, 04 – 07 – 07)

Como consecuencia se presentan prácticas didácticas simuladas y descontextualizadas. Los profesores lo evidencian desde el comienzo y alguno de forma espontánea lo expresa del siguiente modo: *“Creo que será un curso más, no encuentro mucho sentido a lo que se está haciendo en el <<cursillo>>”* (Cuaderno de Observación, 03 – 07 – 07) Sin embargo, asumen esta tarea porque quizás puedan aplicarla o *“les venga bien”* para su aula o su trabajo personal.

*<<Se mezclan intereses, hay subidas y bajadas en la atención: la gran mayoría pierde interés cuando se explica el proceso paso a paso y requieren constantemente la ayuda del experto, prestan más atención cuando se les da una “receta” que pueden copiar. Otros momentos de gran motivación surge cuando navegan por recursos como museos, espacios naturales,... “esto si es más de la clase” dice una profesora>>*

Desde nuestra observación, evidenciamos constantemente, que queda sin trabajar lo que realmente podría convertirse en el punto de arranque, para trabajar

con los docentes desde una perspectiva curricular – didáctica y sociocultural, lo que podría emerger explícitamente como amalgama: **intereses compartidos**, haciendo posible EL CAMBIO (qué, cómo y por qué). Por el contrario, hay un reforzamiento de planteamientos tecnocráticos de forma continua y esto sucede en los dos estudios de casos realizados, aunque quedan más evidenciados cuanto más descontextualizada este dicha formación. Como nos indica Gimeno (1997) el asesoramiento técnico necesario para producir algún mínimo acoplamiento a los cambios en los conocimientos y las modalidades de funcionamiento institucional, quedan en manos de otros profesionales y no en manos de los profesores.

### **Aumento de balcanización disciplinar del conocimiento y concepción tecnocrática del trabajo docente**

Como evidencian los datos recogidos, y queda expresado en nuestras notas de campo, las TIC se revelan como una potente herramienta que refuerza la escasa autonomía que el profesorado tiene para decidir cómo y para qué utilizarlas, y legitima actitudes individualistas y representaciones dominantes sobre el sentido y orientación de su desarrollo personal en este ámbito, llegando a enmarañar los propios objetivos como coordinadores de TIC<sup>117</sup>. Carmen, Coordinadora de TIC en un centro de Educación Primaria, de forma muy sincera, nos relata de la siguiente forma su sentir.

*“Bueno, yo... no es en el primer foro que lo digo... yo creo que en los centros tendría que existir la figura del profesor de informática... me dicen: “eso no se dice, sería ofimática” ... y digo ...bueno, ... será eso ... Así que es importante que a mi me hubiese gustado tener más tiempo para la formación y que otra persona en el Centro estuviese la figura del profesor de informática... como está el profesor de idioma, de religión y que aunque sea a nivel interno diese informática a todos los cursos y a todas las horas...”*

---

<sup>117</sup> El “coordinador de TIC” es una figura institucional que se concibió como el enlace entre la formación permanente y el centro escolar. Esta figura fue y sigue siendo desempeñada la mayoría de las veces por un profesor del propio centro, y en menor medida por una profesora, quien asume la función de dinamizar la utilización de las tecnologías bien asesorando a sus compañeros, impartiendo formación y responsabilizándose del aula de informática del centro escolar.

*que todos los cursos pasasen por el aula... No nos vamos a engañar en esto del Althia, hay profesores implicados y otros no, por supuesto cada cual con todos sus derechos... con lo cual las aulas, han tenido un desfase de unos centros a otros o de unos niveles u otros en función del perfil del profesor. Si hubiese un el profesor como tal (se refiere a un perfil determinado) y que llevase todo, el Althia, la coordinación, la formación, yo creo que iría mejor” (Entrevista, 15 -03 – 2006)*

Como evidencia el discurso de Carmen, los coordinadores de TIC, sienten que su labor no tiene que circunscribirse a una función propia de un informático. Pero, no son capaces de trascender esa visión experta, que no quieren para ellos, porque se sienten preparados, pero reclaman para el “profesor de informática”.

Estos datos son significativos para nuestro objeto de estudio porque ratifican que el coordinador – a de TIC en los centro, la mayoría de las veces, queda apresado bajo una perspectiva de conocimiento experto, con consecuencias para la integración curricular de las TIC.

Téngase en cuenta que estos profesores caen en una trampa. Ellos hacen una crítica a la función de expertos que les ha sido asignada, pero no son capaces de trascender la balcanización profesional que subyace y dota de sentido la utilización del aula Althia en los centros escolares.

Su figura institucional podría convertirse en un acicate para el desarrollo de prácticas y acciones que en los centros escolares fueran progresivamente convirtiéndoles en dinamizadores de proyectos colectivos. Proyectos de uso de las TIC, que para colectivos tuvieran un carácter eminentemente transversal. De este modo, los coordinadores de TIC, no se conformarían como un subgrupo, que tiene su traducción en un aislamiento de cada uno de los coordinadores en su centro.

Pero como los datos evidencian, la formación legítima y refuerza un aprendizaje profesional que define un rol y un trabajo profesional que tecnifica, especializa y jerarquiza a los docentes en subgrupos.

De los expertos a los asesores de formación, de éstos a los “coordinadores de TIC” en los centros educativos, y de éstos a sus compañeros del centro escolar, se genera una formación en cascada que, teniendo como base el conocimiento experto y disciplinar, individualiza y favorece el aislamiento de estos docente como dinamizadores de la utilización de estos recursos en los centros escolares. Se obvia la necesaria reflexión a cerca de los saberes prácticos, modelos de enseñanza y experiencias pedagógicas de los profesores, que como referentes básicos sirvieran para valorar el potencial educativo de las tecnologías desde una perspectiva transversal e interdisciplinar por los procedimientos de trabajo y estrategias de aprendizaje que podrían posibilitar.

El conocimiento que circula en los contextos de formación, se convierte en un saber “experto” que refuerza una identidad profesional que les impide a los coordinadores de TIC pensarse a sí mismos como aglutinadores de proyectos interdisciplinarios, que favorecería el carácter transversal que las TIC deben desempeñar en el curriculum .

En definitiva nos encontramos ante un discurso que circula en los contextos de formación que evidencia una práctica de poder, es decir, cambiar para que todo siga igual. Cambio que viene sosteniéndose en hacer llegar a los centros los nuevos artefactos digitales y así llenar de un contenido falsamente novedoso a las actividades de formación. Esto trae como consecuencia que los coordinadores – as de TIC, “entretenido – as” en una situación incómoda, pero con unos beneficios personales no sean capaces de empatizar y promover acciones colectivas dentro y fuera del centro. Como los datos evidencian los coordinadores de TIC son un subgrupo fuertemente consolidado, pero con relaciones colaborativas intragrupo muy débiles.

Estos resultados evidencian que la formación ofrece a los profesores un creer, un pensar en las antípodas de la concepción democrática de la utilización de las TIC, que desde una pedagogía crítica se fundamenta en la inteligencia distribuida, conformación de redes sociales, colaboración en red,... convirtiéndose en programas de formación para expertos que los instrumentaliza, tal como expresa uno de los coordinadores de TIC

*Con relación a las TIC, dentro del Programa Althia, nos dieron una formación durante un mes, que consistía en una vez a la semana, estábamos allí desde las 9 de la mañana a las 5 de la tarde y después durante dos cursos nos dieron, no se si fueron, 4 ó 5 días que íbamos allí y estábamos todo el día” (Entrevista, 21 – 12 – 2005)*

Estamos de acuerdo con Sourantana y Vaden (2008) que *“la tecnología contiene en su interior una promesa si su instrumentalidad se piensa de una forma diferente y se ve modificada por medio de la abolición de la sociedad de clases, con su principio asociado de reducir a las personas a una condición de objetos o meros objetos que deben optimizarse con la máxima eficiencia”*

Durante todo el proceso de observación en centros y fuera de los centros, en la formación docente, ni coordinadores de TIC, ni expertos hicieron referencia a esta forma de concebir las TIC que nos relatan Sourantana y Vaden (2008) subyace en el fondo el individualismo que caracteriza a las escuelas y que Fullan y Hargreaves (1999) les ha llamado *escuelas atascadas*<sup>118</sup>, para hacer alusión a las consecuencias que las prácticas individualistas han traído consigo en los alumnos, en las clases y los centros educativos y en la sociedad.

Traemos este concepto en nuestro informe porque hemos observado durante la investigación distintas manifestaciones en el proceso de formación de los profesores que evidencian el individualismo de los docentes.

---

<sup>118</sup> Las prácticas individualistas son una de las principales características las *escuelas atascadas* – como les nombran FULLAN Y HARGREAVES - por ello, han dado origen entre otras cosas a:

- Bajo rendimiento académico de los alumnos
- Aprendizajes empobrecidos
- Experiencia didáctica desaprovechada
- Trabajo rutinario y monótono
- Mentes cerradas,
- Temor al cambio
- Asignar comisiones sin valorar cualidades
- Estructuras verticales y rígidas
- Prácticas de poder y no de liderazgo

Otros datos al respecto son que cuando no hay formación formal los coordinadores se ven auto avocados a la autoformación, tan característica en el dominio instrumental de los aparatos tecnológicos. Como expresa en entrevista uno de los informantes clave

*J: Con respecto a tu propia formación... ¿cuál es tu formación inicial? y ¿qué formación continua has tenido sobre TICs?*

*P: Soy Ingeniero Técnico. Con relación a las TICs, siempre me he dedicado a la informática y ha sido aplicar lo que yo he aprendido y he hecho durante muchos años, para que el Centro pueda sacar partido de este tipo de cosas.*

*J: ¿Mediante cursos reglados?*

*P: No. (Muy seguro)*

*J: ¿Autoformación?*

*P: Autodidacta, a base de libros, manuales, Internet, romper, arreglar... y “comerme la cabeza”. (Entrevista, 12 -03 – 2006)*

Autoformación que, a veces, viene condicionada por el estatus de “experto” que asumen algunos coordinadores. Por los datos recogidos son significativos al respecto, porque en el caso de P, coordinador de TIC e ingeniero de profesión, asume la autoformación como una estrategias protectora ante el temor a ser juzgado como buen o mal docente por sus colegas si demanda actividades de perfeccionamiento y hace que el aprendizaje y la posterior práctica pedagógica se lleve a cabo en soledad, lejos de los ojos de los que en teoría, son nuestros mejores aliados en la responsabilidad de formar a los alumnos, exponemos otro ejemplo de un coordinador de TIC de Secundaria

*“Durante varios años he recibido formación de todo tipo. La valoración es buena porque siempre que uno recibe formación que hasta el momento desconocía o tenía grandes lagunas lo hace con una predisposición objetiva. No he recibido ningún curso específico de TIC aunque paradójicamente los he impartido en abundantes ocasiones... El autoaprendizaje y las circunstancias de la vida son la formación permanente que he decidido cursar. Si alguna novedad me interesa acudo a seminarios profesionales de*



*actuación por parte de las empresas competentes evitando la formación en centros de profesores...” (Entrevista, 11 – 06 – 2007)*

Esta autoformación y su contenido estrictamente instrumental y de dominio del aparato o aplicación de turno, les lleva a un perfeccionamiento que no tiene fin, y que deja en penumbra cualquier intento de innovación.

Y estas circunstancias e implicaciones que tiene el perfeccionamiento que lleva a cabo los coordinadores, tiene una traducción evidente en los centros escolares. Como hemos observado a lo largo de nuestro trabajo de campo la actuación profesional de los docentes en uno de los centros viene marcada por su propia estructura departamental, que implica una especialización y socialización de su profesorado con respecto a los profesores del mismo departamento, es decir, a su “iguales”.

Pedro, responsable de un Althia, refleja muy bien la situación producida en su centro con respecto a las TIC. En entrevista con este coordinador podemos evidenciar lo anteriormente señalado.

*J: Te agradezco que me recibas y que fuese tan rápido. Para comenzar me gustaría que me recontaras, aunque sea, de forma resumida, todo aquello de lo que hablamos por teléfono y que refleja muy bien la problemática del Centro.*

*P: De forma resumida... la informática siempre la ha asumido el Departamento de Matemáticas... si recuerdo bien, desde el año 82/83...últimamente, desde hace 4 ó 5 años el Departamento de Tecnología está presionando, para que la Asignatura de Informática, sea impartida por ellos y desde que empezó a impartirse en Bachillerato, aumentó la presión, porque aumentaron el número de horas... Antes en ESO, se impartían dos horas, era optativa. Ahora, son cuatro horas a cada grupo. Como te decía, el Departamento de Matemáticas siempre impartimos esta área, el Departamento de Tecnología siempre ha estado*

*presionando y nosotros cediendo un poco, nosotros... repartimos el número de horas. Pero este año, continúan con la presión y, al final, se quedan con toda la informática, pero no la quieren dar en ESO, sólo la de Bachillerato y tampoco quieren dar la del nocturno, ¡sólo Bachillerato! Y esta es la situación en la que nos encontramos en la actualidad...si quieres más detalles... (Entrevista, 09 -06 – 2006)*

Siguiendo a Hargreaves y Macmillan (1999, 235-263), a veces, es una forma de fomentar una identidad profesional propia y un conocimiento base y artesanal específico de la enseñanza de una materia. En su forma típica o ideal, las culturas balcanizadas en la enseñanza suelen presentar: una baja permeabilidad, una permanencia de esta situación de subgrupos aislados – como ya hemos señalado -, con un carácter de identificación personal, y las divisiones suelen expresar un carácter político. Téngase en cuenta que lo que nos relata Pedro se convierte en una pugna entre perdedores y ganadores, propio de las culturas balcanizadas. (Diferencias de poder e intereses entre unos grupos y otros).

Estos datos han sido para nosotros particularmente muy impactantes, porque revelan una lucha por el control del espacio Althia y de los recursos que le son propios, en definitiva, el control de un tipo de conocimiento que se le asigna superior y da libertad de acción a unos profesores frente a los otros. Además de los beneficios personales para los miembros del departamento, todo ello, son las características políticas de las culturas balcanizadas. Las TIC se convierten en promotores de intereses personales y desequilibrios de poder (Hargreaves, 1996)

Las “comunidades de discurso” que constituyen las profesiones no son entidades homogéneas (Larson, 1989, 209 – 210), en el interior de esas comunidades existen divisiones, estratificaciones y jerarquías. En la formación en materia de TIC, hemos comprobado que es una realidad evidente, como ya hemos señalado.

En otras profesiones existe continuidad de formación y titulación entre los que ejercen distintas funciones dentro de una misma comunidad de discurso. En los centros educativos suele darse una fractura entre los que poseen un conocimiento

reconocido (experto) en un campo discursivo (en nuestro caso las TICs) y los docentes (conocimiento práctico)

En entrevista con Miguel, coordinador de TIC de unos de los centros que conforman uno de los casos, ante la pregunta quién elabora el proyecto de formación en TIC, éste afirma:

*J L: La hacemos conjuntamente, ¡hombre!, lógicamente el Equipo Directivo se fía y delega en nosotros. El Equipo Directivo tiene conocimiento limitado de este tipo de cosas, entonces, los que entendemos pues somos los que “esto hace falta aquí”; por ejemplo... (Entrevista, 30 -01 – 2006)*

Ese hacer conjuntamente, es el hacer del departamento de Tecnología que como vemos puede ejercer un control sobre el Equipo Directivo, y por tanto, con claras consecuencias para la formación de los alumnos. De un modo no explícito el Equipo Directivo y el Claustro queda subordinado a las decisiones de un departamento claramente, ejerciendo una práctica de poder. Las decisiones que tome este departamento sobre aplicaciones y aparatos que hay que comprar y utilizar, según los datos recogidos, se orientan a una formación del alumnado eminentemente técnica. Además de las desigualdades evidentes que genera con el alumnado, entienden que el Althia, es prioritariamente para los alumnos de Bachiller, hurtan al alumnado una cultura tecnológica que favorezca la educación para la ciudadanía. Nos estamos refiriendo al concepto de alfabetización multimodal que plantea A. Bautista (2007) y que persigue la conformación de sujetos que aprendan a utilizar los recursos tecnológicos para expresarse, para ser más autónomos y más libres.

Aunque al respecto hay datos que hemos recogido, que evidencian que este conocimiento experto y las prácticas de poder y control que unos profesores ejercen sobre otros, están empezando a ser cuestionadas por otros profesores.

*“Se olvidarán de los libros, sólo aprenden a copiar y pegar” (Cuaderno de Observación 09 – 02 – 2006)*

Esta expresión recogida, responde a que muchos profesores comienzan a ser conscientes, que trabajar la cultura tecnológica con alumnos no puede circunscribirse al dominio instrumental de los recursos tecnológicos. Estos datos podrían poner en tela de juicio, además de las prácticas reproductoras que les exige al alumnado devolver fielmente al profesor meros datos. Estamos de acuerdo con Sourantana y Vadén (2008, p. 206) que se está generando *“una tendencia que tendrá efectos sensibles en las próximas décadas sobre todas las materias, de una u otra forma, y que contribuirá a la naturaleza cambiante de la educación y la erudición”* y particularmente en el ámbito de la formación permanente.

El efecto es que estos docentes ocupan una posición superior por el conocimiento experto, comienzan a tener una posición subordinada como meros consumidores de la cultura tecnológica. Téngase en cuenta, que muchos profesores empiezan a ser conscientes de que el alumno comienzan a tener un saber que cuestiona sus propias prácticas.

Aunque la reflexión que acabamos de hacer no ha sido confirmada en profundidad y la entendemos como hipótesis de trabajo para el futuro, si que es verdad que se observa con claridad.

Así las cosas, muchos docentes inician un viaje cuyo recorrido queda condicionado por el desarrollo tecnológico que, como un potente dispositivo pedagógico y social, neutraliza cualquier intento de ir descubriendo, tanteando y experimentando la puesta en práctica de verdaderos procesos de cambio auxiliados por las tecnologías. La autoformación a la que se ven abocados muchos docentes para conseguir una competencia tecnológica les proporciona un encuentro con sus colegas que individualiza y tecnifica aún más su rol profesional, al estar basado éste en el intercambio de dudas y problemáticas sobre los programas y aplicaciones del momento.

Todo esto ocurre en un sistema educativo bajo la estructura de la racionalización que no pueden ser abandonados, con sistemas de control, de resultados definidos y delimitados, que alientan formas de trabajo de colaboración en los centros que *“incorporan al profesorado y sus lealtades a propósitos y*

*estructuras burocráticamente determinadas en otro lugar*” (Hargreaves y Dawe, 1990, 229)

### **Tecnificación del lenguaje**

Vamos a ver que otro factor que influye muy directamente en el desarrollo profesional de los profesores en formación en TICs es el lenguaje muy especializado, inherente a este tipo de conocimiento, creando unas situaciones sociales que otorga a sus poseedores el rol de expertos cualificados. Lo que conduce a remarcar la separación entre los que definen qué hay que hacer, cómo hacer y aquellos que ejecutan.

Los profesores a través de los procesos de comunicación que se producen en la formación quedan situados en clara desigualdad con respecto al experto, donde, como señala Castell (1996:452), “el hacer creer acaba creando el hacer”

Inmersos en unos contextos de aprendizaje en los que los procesos de comunicación se caracterizan por su unidireccionalidad, los participantes en la formación van a establecer una relación basada en el dominio de ciertas habilidades y lenguaje informático. Anotamos seguidamente un ejemplo sacado de nuestro Cuaderno de Observación

Después del descanso de la mañana (03 – 07 – 07) el ponente plantea una actividad a los docentes: *diferenciar entre lista de distribución y news y si pueden planteen alguna aplicación didáctica*. Surgen algunos comentarios: “*menos mal que es en parejas, yo ni idea*”, “*y todo esto para qué*”, “*¿sirve esto para educación Infantil?...* Una profesora, con bastante sensación de angustia plantea en voz alta, pero con timidez “*¿todos saben manejar Internet?* Se hace silencio

La traducción en la práctica resulta evidente: por un lado, quien domina determinados conocimientos informáticos se sitúa en un plano de superioridad y dominio, controlando lo que puede o no preguntar, un juego de preguntas y

respuestas que les aleja de su práctica profesional: la enseñanza. Se genera un sistema de comunicación asimétrico y jerárquico. Por otro, la utilización de un lenguaje técnico crea una situación aprendizaje que impide que la formación se convierta en un proceso en el que los docentes puedan debatir, discutir qué hacer con las TIC más allá de la clase informática. Se cortan, por tanto, la posibilidad de que los docentes puedan pensar y recrear otras prácticas formativas a las dominantes.

En unos de los descansos Mercedes se expresa como sigue: *“en septiembre no me acordare de nada y se me habrán pasado las ganas. Lo bueno sería mantener el grupo. Quizás, lo más seguro, que se convertirá en un curso más... En esto, luego pasa, que todo me suena, parece que ya he visto todos los contenidos... la realidad es que no lo pongo en práctica. ¿para qué quieren que nos formemos? ¿qué criterios hay para que yo esté aquí y no en otro curso? ¿me tocaba? ¿ven aptitudes profesionales en mi? (Cuaderno de Observación, 05 – 07 – 07)*

En las sesiones de formación se observa que los profesores se sienten perdidos, desconectan, se cansan: *¿qué dice?, pero ¿qué es eso?, ¿tú entiendes algo de lo que dice?* , son expresiones que reflejan la dinámica de la formación. A la dificultad del lenguaje hay que implementar la metodología predominante en este tipo de formación: sala de informática con puesto para cada profesor, portátil y cañón para el experto. Esto es, hay una triple perspectiva de los canales de información, a este respecto es clarificador e ilustrador lo que sucede en una de las sesiones de formación que tomamos del Cuaderno de Observación: el profesor (experto) les explica, se produce fatiga y desconexión por parte de los profesores en formación, analizando las actitudes, movimientos y situándome yo mismo como profesor en formación anoto:

- a) discurso oral del experto que no coincide exactamente con lo proyectado
- b) la información proyectada en la pantalla del aula
- c) idéntica información en el puesto informático asignado

Las relaciones con los coordinadores, asesores y expertos, en los centros visitados y en los dos contextos de perfeccionamiento, van a dar lugar a situaciones de autoritarismo porque éstos a través del lenguaje se conducen como únicos depositarios del saber. Esto influye en el tipo de participación del profesorado en formación, que es interpretada por ellos como entorpecedora del ritmo de la formación. Se generan de este modo unos contextos de perfeccionamiento donde los docentes, o bien, se sienten incompetentes e ignorantes, lo que da lugar a conductas pasivas que les lleva a descolgarse de las tareas; o bien, tratan de adquirir el conocimiento del experto, emulando la conducta del que es depositario del saber y entrando en competición con sus compañeros o incluso con el asesor.

Un asesor de TIC nos lo deja claro en este fragmento de entrevista:

*J: Con los profesores... ¿trabajáis con ellos?*

*J. L.: Directamente con ellos, no. Te explico cual es la estructura del Centro a lo que a informática se refiere... Aquí, hay una red controlada por un servidor, esto requiere a la hora de trabajar: usuarios, contraseñas, etc.,... Requiere una reeducación de los profesores en su trabajo con los chicos, porque antes entraban libremente en el equipo y ahora hay un protocolo. Entonces, nuestro trabajo consiste en enseñarles cómo tienen que hacer para manejar estos recursos (Entrevista, 30 -01 – 2006)*

A lo largo de mi estancia en estos contextos de formación donde se han impartido cursos de perfeccionamiento, la jerga informática y los conocimientos técnicos han invadido las sesiones de trabajo. Resulta significativo y frecuente en los distintos contextos, que los profesores / as no expliciten abiertamente que no comprenden lo que se está explicando; sin embargo, se hacen comentarios de reproche no espontáneos fuera del contexto de formación: “*hace falta un traductor para entender lo que dice*”, “*lo de los nombres es alucinante, hace falta hacer un curso previo*”. Pero, el silencio es la protección contra una posible interpretación de que la pregunta no es más que incompetencia<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Para Núñez Ladeveze mientras <<el individuo de la sociedad tecnocrática – sociedad que se caracteriza, entre otros rasgos concluyentes, por la invisceración de los lenguajes y discursos técnicos en la vida cotidiana y por la dependencia (...) del discurso común respecto a los lenguajes técnicos -

Los profesores en estos procesos de perfeccionamiento se están socializando e una actitud profesional peligrosa, el autoritarismo del conocimiento experto a través del cual se legitima el poder de coerción de quien detenta el conocimiento<sup>120</sup> y, en consecuencia, aceptando como legítima una práctica docente y organización del aula en función del recurso. Actitudes que pueden llegar a transmitirse y posteriormente reproducir con sus alumnos, de forma que las situaciones de enseñanza – aprendizaje se concreten en procesos que tienen más de l sistema productivo que con procesos educativos, cuestión que analizaremos más ampliamente en siguientes categorías.

Estas dinámicas de perfeccionamiento, caracterizadas por la invasión de un conocimiento y una jerga informática, son justificadas por expertos y asesores como inevitables. El conocimiento especializado resulta para ellos una dimensión de la que no pueden prescindir, sin él no podrían satisfacer las necesidades de formación del profesorado. Así argumenta un asesor de formación al respecto:

*Cada vez, se va metiendo más la informática y al final no es que tenga que ser obligatorio, es que uno mismo, ve la necesidad de aprender... Profesores que en su vida han visto un ordenador, se han tenido que poner con el Word; por ejemplo, aunque no sea nada más que para hacer un examen ¿no se si me entiendes? . Entonces, ... lo que si falta, yo creo, es el apoyo de la Administración, en el sentido de formar, pero formar en serio, no hacer un “cursito” de Word de 20 horas, no. Un curso de 300 horas de Word, si hace falta,*

---

no sea capaz de dominar su propio discurso, de disciplinar su propio artificio semántico, de situarse u orientarse ante la multitud insinuante de jergas cuyo sentido específico no puede asimilar, para darle sentido genérico, jergas que atosigan y confunden (...) el discurso personal se verá indefenso e imponente frente a una técnica más poderosa>>. NÚÑEZ LADEVÉZE, L (1979). *El lenguaje de los <<media>>*. Madrid: Pirámide, p. 42.

<sup>120</sup> Freire define esta visión de la educación como <<educación bancaria>>, bajo la que <<' el saber '>>, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. <<El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas e invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda>>. FREIRE, P. (1970). *La Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XXI; p.: 77.



*que se saque todo el partido y la gente aprenda.* (Entrevista, 30 -01 – 2006)

Sin embargo, las observaciones realizadas indican que este argumento no se aviene en su totalidad con la realidad, ni es coherente con las funciones que se le otorga al coordinador de TIC en los centros en los documentos oficiales. No es real, porque la demanda y la oferta de formación en relación con las TIC viene determinada y definida por las innovaciones que de un modo dosificado pone en el mercado la industria informática. Veíamos incluso cómo uno de los centros, donde se ha desarrollado el Trabajo de Campo, deja en suspenso un proceso de formación consolidado por la introducción de una nueva herramienta tecnológica en el centro. Bajo una innovación jerárquica, estos productos llegan a través de los CEP o directamente desde la administración educativa a los centros. Las necesidades de formación se convierten en fiel reflejo de la oferta de mercado, que, en ocasiones, poco tiene que ver con las necesidades reales que los profesores demandan. Es decir, primero se crea la oferta y, luego, se acomodan las necesidades a ésta.

Pero como hemos observado, las necesidades de los profesores son instrumentalizadas, en tanto no son fruto de la información, análisis y reflexión sobre las actividades y necesidades concretas que tienen éstos en sus centros, ni sobre las dudas e inquietudes que el uso de las TIC les genera, o con problemas de más largo alcance, que aunque ellos no sean capaces de vislumbrar, si deben ser contenido de la formación permanente en la actualidad.

El verdadero problema o reto al que tienen que responder la escuela es qué educación, para qué tecnologías y no al revés como viene sucediendo. La presencia cotidiana de estos recursos en los contextos externos a la escuela, evidencia dos cuestiones fundamentales: el orden epistemológico del contenido escolar y la dimensión espacio – temporal del aprendizaje propio de la institución escolar ha quedado superado (Gimeno, 2005). Cuestión sobre la que profundizaré en la categoría siguiente

Desde estas consideraciones, los modos de llevar a cabo los proyectos educativos, los contenidos que se trabajen y los fines que los justifiquen, no van a depender sólo de una teorización e investigación pedagógica que, orientadas a la aplicación de una determinada teoría científica, nos permitan extraer unas reglas de acción en términos de comportamientos prácticos para el profesorado. Estoy sugiriendo que la relación entre la teoría y la práctica es más compleja, y se concreta en una problemática que, como plantea Gimeno (1998:33): “no se puede resolver en educación a partir de un planteamiento en el que se conciba que la realidad - la práctica - es causada por la aplicación o la adopción de una teoría, de unos conocimientos o de los resultados de la investigación”.

No quiere esto decir que el uso de las tecnologías en los proyectos escolares no puedan reorientarse y mejorarse en función del conocimiento teórico. Lo que se quiere poner de manifiesto es que la investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa, si queremos que cambie y mejore los modos de aprender y enseñar con estos recursos, tiene que generar un tipo de conocimiento interpretativo y contrastado entre práctica y teoría, y viceversa. Parece hoy ineludible, ante las exigencias que la Sociedad de la Información plantea a la escuela (Pérez Gómez, 2006), el discernimiento de las realidades en la acción para detectar las bondades de la práctica educativa, confirmar la bondad educativa o no de determinados aspectos, y detectar contradicciones y aciertos. Como hace ya tiempo plantearon Carr y Kemmis (1986:129):

*“La investigación educativa no puede confiar en las técnicas y los métodos encaminados a producir teorías; debe adoptar, en su lugar, procedimientos para descubrir teorías en función de las cuales se conducen las prácticas educativas”.*

Consideramos necesario la revisión conjunta con el profesorado de su conocimiento pedagógico, necesitamos interpretar lo que da sentido a sus prácticas educativas, tomando como referente para ello su “saber” y su “hacer” en su experiencia cotidiana, para su posterior contraste y sistematización. Como hemos señalado en otro lugar (Rayón y Rodríguez, 2006) las formas de pensar y concebir la labor docente, así como las acciones que todo ello implica son diversas, tanto en

la intencionalidad que cada docente otorga a la integración de las TIC, como a los motivos y deseos que empujan a unos a experimentar con los recursos informáticos, y a otros a resistirse de un modo pasivo a su utilización. Existen múltiples formas de “estar” las tecnologías en los centros, y ricos modos de integrar estos recursos informáticos en la práctica educativa que devienen en acciones diversas en matices y singularidades. El componente personal y subjetivo de la acción educativa (Gimeno, 1999) debe ser referente básico desde donde abordar una integración y utilización creadora de estos recursos en la escuela, que sustentada en una racionalidad reflexiva y crítica nos permita comprender el valor educativo desde las teorías prácticas de los docentes.

Querer y no saber



Qué quieren y qué hacen los coordinadores de TIC en los centros educativos, qué hacen y cómo se enfrentan a sus tareas. Estas cuestiones nos las planteamos para comprender realmente lo que sucede en los centros educativos.

Tenemos la gran oportunidad de observar, de vivir en directo las dinámicas de los coordinadores de TIC y de los procesos de formación en el centro de profesores.

Como puede resultar obvio, el primer análisis que realizamos es que la diversidad de uso con respecto a las TIC que se genera en cada centro es diferente y peculiar, pero todos ellos encierran una misma realidad que reproduce el modelo dominante en la formación permanente del profesorado. Hay una reproducción de los discursos y el saber en el momento de canalizar sus funciones en el centro.

Como expresa el coordinador de Educación Primaria:

*“Preparo fichas, lo que es mi trabajo personal. Después en el aula, pues, suelo utilizar un programa el Clic Sinera y, a veces, utilizamos Internet.”*  
(Entrevista, 13 – 02 – 2006)

El coordinador extrae materiales de un repositorio de contenidos didácticos que otros docentes han colgado. En un principio, sus expectativas se ven satisfechas, pero en el fondo con el paso de los años, es consciente que no hace cosas distintas y matiza cuando le preguntamos por sus expectativas, de modo que aparece el desánimo y la imprecisión.

*“Al principio, yo soy una persona curiosa, cuando yo empecé como hace 8 ó 10 años, pues era una cosa novedosa, que yo veía con mucho potencial y muchas posibilidades y sigo en ello. Yo pienso que la enseñanza de las TIC es importante porque te permite hacer muchas cosas que, de otra forma, no podrías hacer. Te permite usar una serie de programas que educan, que forman a los alumnos en una serie de facetas que de otra manera sería muy difícil; eso por un lado, y por otro, pensar en el futuro, si queremos dar una formación a nuestros alumnos para el futuro, las TIC, tienen que estar ahí,*

*porque los ordenadores van a ser en su vida cotidiana algo frecuente, tan frecuente como puede ser para nosotros la TV o la lavadora ¿no?*  
“(Entrevista, 21 – 12 – 2005)

En sus palabras se refleja una falta de presente, de un aquí y un ahora que traduzca en acciones concretas ese potencial y esas posibilidades que vislumbraba cuando comenzó. Pero no lo expresa con rotundidad, porque. Luis sabe que la utilización de una serie de programas como Clic Sinera e Internet no es ya una novedad. Aunque no niega que las TIC implican contenidos, formas de trabajar y finalidades que son un tema decisivo en la educación de sus alumnos. Y esa preocupación que forma parte del universo movilizador de su práctica docente, es imprecisa para él en el momento de definir el potencial educativo en el presente. Incluso, como podemos comprobar, cuando afirma que los ordenadores “*van a ser en su vida cotidiana algo frecuente*”, está negando que sean YA una realidad cotidiana.

La puerta para convertir la socialización externa, espontánea e informal que experimentan los alumnos, queda cerrada

Exponemos ahora, dos fragmentos de entrevistas a dos coordinadores de TIC de Educación Secundaria

*“Pues, que el Aula Althia esté operativa, nada más. (pausa) Porque si; por ejemplo, no se conectan a Internet, se conecten; si hay que instalar programas nuevos, les instalo, pero nada más. El año pasado se dio un curso de formación, para manejo del Aula Althia y los profesores que quieren les enseño como funciona”* (Entrevista, 12 – 03 – 2006)

\*\*\*\*\*

*“Bueno, yo te explico... la verdad, es que lo tengo fácil, porque mi asignatura va muy relacionada con la tecnología de la información y comunicación. En Tecnología, más o menos, lo que es el área, está dividida en un apartado que es tecnología pura, es decir, electricidad, mecánica y luego aplicaciones informáticas que ya vienen hechas; aplicaciones de bases de datos, de*

*hojas de cálculo, de procesadores de texto y luego; por ejemplo, de electricidad siempre vienen relacionado con algún programilla, que puedan hacer los ejercicios que hacen mano, hacer en el ordenador. Y luego, al final, siempre hacemos aplicaciones de páginas Web en todos los cursos o bien solo lo dedicamos a correo electrónico, por ejemplo, en segundo, en tercero empiezan a ver página Web y en cuarto empiezan a utilizar Dreamweaver. Ellos, hacen la página Web del Instituto, que es una “chapuza”, ¡no vaya a mirarla! (risas cómplices), ... pero la hicieron el año pasado (insistiendo), ¡la hicieron ellos solos!. Ellos montaron, utilizaron las opciones más básicas de Dreamweaver y más o menos, eso es lo que hago. Ya ves, yo lo tengo fácil.” (Entrevista, 22 – 01 – 2006)*

En el primero, el coordinador de TIC, simplemente “opera”, no pide nada más, ni se cuestiona, tiene encomendada una tarea y la realiza tal y como se la han diseñado y “dictado” en los cursos de formación para su quehacer como coordinador. Además, se encarga sólo de cuestiones técnicas: que funcione el aula y transmitir cómo funciona el Althia. En otro momento de la entrevista, insistiendo sobre este tema nos dice:

*... primero hay que saber qué quieres hacer y luego..., o sea, yo tengo una presentación del Aula Althia en PowerPoint que dice: “para usar las Nuevas Tecnologías, primero tener un aula de ordenadores, segundo saberla manejar un poco (es cuestión de media hora) y tercero qué queremos hacer”. Entonces, al decir, qué queremos hacer comienza una música suave que dice... “qué queremos hacer, qué queremos hacer” porque lo primero es saber qué queremos con los ordenadores, luego... yo creo, que lo primero es saber para qué y luego el aula. (Entrevista, 12 – 03 – 2006)*

Resulta evidente con estos datos, que no traspasa la barrera del Aula Althia, su función como coordinador de TIC, se ha quedado estancada en ese punto y no es consciente de su potencial dinamizador para dar respuesta a sus compañeros “qué queremos hacer, qué queremos hacer”

En el segundo caso, el uso es similar y no está contextualizado en objetivos de alfabetización, para usos más formativos a los alumnos. Sin embargo, en sus palabras y en ese tono, se desprende satisfacción en la ejecución de su rol al llenarlo de contenido.

Como ya hemos visto, el coordinador de TIC en ESO, queda apresado bajo un rol que amplía y profundiza las funciones y roles de los coordinadores en Educación Primaria y que se asume con satisfacción personal y profesional.

No queremos decir que no sea importante que los alumnos no tengan un conocimiento del lenguaje informático, el peligro que estos datos encierran es que la alfabetización tecnológica que se ofrece al alumnado, se concreta en una alfabetización instrumental. Y estos datos, son importantes porque como plantea Hargreaves (1997:19) en la actualidad el docente debe hacer un esfuerzo para convertirse en “trabajador del conocimiento”, es decir, cambiar su cultura profesional marcada por el aislamiento, prácticas reproductivas y las dificultades para aprender de otros y con otros. Como señala el autor, los docentes deben responder a: *“una sociedad donde todo el mundo enseña y aprende y nadie es un experto”*

Sin embargo, los coordinadores de TIC son meros “operarios” imbuidos en procesos de mecanización y automatización, bajo el control y autoridad del conocimiento experto, como ya hemos señalado en otra categoría. El universo de sus motivaciones e intereses queda apresado

Tampoco queremos decir que el uso de las tecnologías en la formación de los docentes no pueda reorientarse y mejorarse en función del conocimiento teórico. Lo que se quiere poner de manifiesto es que la investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa, si queremos que cambie y mejore los modos de aprender y enseñar con estos recursos, tiene que generar un tipo de conocimiento interpretativo y contrastado entre práctica y teoría, y viceversa. Parece hoy ineludible, ante las exigencias que la Sociedad de la Información plantea a la escuela (Pérez Gómez, 2006), el discernimiento de las realidades en la acción para



detectar las bondades de la práctica educativa, confirmar la bondad educativa o no de determinados aspectos, y detectar contradicciones y aciertos.

Consideramos necesario la revisión conjunta con el profesorado de su conocimiento pedagógico, necesitamos interpretar lo que da sentido a sus prácticas educativas, tomando como referente para ello su “saber” y su “hacer” en su experiencia cotidiana, para su posterior contraste y sistematización. Como hemos señalado en otro lugar (Rayón y Rodríguez, 2006) las formas de pensar y concebir la labor docente, así como las acciones que todo ello implica son diversas, tanto en la intencionalidad que cada docente otorga a la integración de las TIC, como a los motivos y deseos que empujan a unos a experimentar con los recursos informáticos, y a otros a resistirse de un modo pasivo a su utilización. Existen múltiples formas de “estar” las tecnologías en los centros, y ricos modos de integrar estos recursos informáticos en la práctica educativa que devienen en acciones diversas en matices y singularidades. El componente personal y subjetivo de la acción educativa (Gimeno, 1999) debe ser referente básico desde donde abordar una integración y utilización creadora de estos recursos en la escuela, que sustentada en una racionalidad reflexiva y crítica nos permita comprender el valor educativo desde las teorías prácticas de los docentes.

Hemos visto, que el uso de las TIC en la enseñanza, al igual que en la formación permanente del profesorado se aborda como un problema técnico. Y mientras esto suceda, el debate y la reflexión sobre el carácter formativo de estas herramientas socio-culturales en los distintos ámbitos de capacitación docente se neutralizan. Resultó ser muy significativo para nosotros, seguir el proceso de formación de un centro, tanto es así que lo elegimos como caso de estudio. En una de las entrevistas se reflejaba así:

*M: ... Durante los últimos cuatro años en que me encargo de esta tarea, todos los años hay un curso de formación en el centro, cada año se han trabajado diferentes aspectos con el fin de que los contenidos trabajados sean incluidos en sus programaciones. Este año, lo definitivo era que los profesores entren con los alumnos una vez al trimestre desde su Unidad*

*Didáctica. Como ves, hacer, va depender de las situaciones que se planteen durante el trimestre.*

*J: Esto último ¿es una línea u objetivo de Centro?*

*M: Si, el objetivo sería que las TIC se integren dentro de todas las áreas (Entrevista, 05 – 12 – 2005)*

Sin embargo, la Administración también tiene sus “chuches”<sup>121</sup> y sus programas, marca sus prioridades y las introduce en los centros, fue de esta forma, como un trabajo continuo se ve interrumpido por el “regalo” a todos los profesores de una PDA que llevaba adjunto hacer posible el programa PAPÁS<sup>122</sup>

*J: Me decías que en el proceso este vuestro de formación, que a pesar de las dificultades sale el grupo, pero que al final el grupo no llega a culminarse por otra nueva historia que os surge en el centro, que es el programa PAPÁS que interfiere en la formación porque no podéis asumir ambas cosas en la formación continúa...*

*M: Se podría haber asumido, la verdad es que quien no haya asumido esas responsabilidades lo tiene crudo porque, los programas llevaban una infraestructura que era una PDA para cada profesor, una actividad y además, en una actualización porque ya teníamos una red en todo el centro, los sistemas que funcionaban correctamente bueno, pues es eso. Ha habido diferentes problemas técnicos que eso ha llevado mucho tiempo. Luego, en general hemos tenido tres sesiones con los profesores para que supiesen manejar...*

---

<sup>121</sup> Damos esta denominación a determinadas herramientas muy atractivas para el profesorado

<sup>122</sup> PAPÁS es una innovadora iniciativa de la Consejería de Educación y Ciencia a través de la cual los centros que así lo deseen podrán ofrecer servicios por Internet a padres y alumnos, abriendo un nuevo canal de comunicación entre el centro y las familias mediante el cual mejorar la atención a los padres y madres del alumnado del centro. Papás está accesible en Internet, 24 horas, 7 días a la semana, por lo que sus usuarios pueden acceder desde el lugar y en el momento que más les convenga, sin necesidad de instalaciones y sin restricciones de horarios. [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/alumnado/tkContent?pgseed=1226994810245&idContent=17026&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/alumnado/tkContent?pgseed=1226994810245&idContent=17026&locale=es_ES&textOnly=false) (Consulta 17 – 11 – 08)

J: *¿Cómo llega al centro el programa?*

M: *El programa llega al centro pues, porque bueno, yo en la Consejería sí que es verdad que tuve una aclaración con personas que lo proponen. Y se lo propusieron en principio hace...porque...esto viene ya desde hace tres años, que la primera formación fue a ordenador y una PDA para los coordinadores es como un plan experimental entonces, de ahí, sucede un parón de espera, durante varios años. Se paró totalmente, entonces, se ha vuelto otra vez a implantar. Entonces, ahora ha sido en más centros. Todos los que quisieran se podrían acoger a ellos, y había una PDA para cada profesor siempre que lo aceptasen, que tuvieran un compromiso de utilización.*

J: *¿El responsable de la formación eres tú?*

M: *Sí, soy yo, entonces, yo he tenido con ellos tres sesiones.*

J: *¿Y tú, personalmente, has tenido que formarte también o...?*

M: *yo, como es un tema de la PDA pues no...*

J: *O sea, que tú sólo era el manejo de la PDA.*

M: *El manejo de la PDA y sobre todo, las últimas reuniones han sido por los errores de la PDA (Entrevista, 12 – 07 – 2007)*

De esta forma, se legitima en la formación la homogenización y uniforma los contenidos formativos, que en última instancia se ponen al servicio de las exigencias de los proyectos educativos institucionales diseñados para la implantación eficaz y rápida de las demandas de los padres y madres en los contextos educativos. Se priorizan, por tanto, estas actuaciones y se deja en segundo plano de la formación permanente las necesidades y problemas de la

práctica pedagógica en los centros. Esto puede mermar el potencial innovador y emancipador que las TIC pueden tener para el alumnado y el profesorado.

Es importante destacar como en este proceso el desánimo cunde y las expectativas disminuyen. Miguel, coordinador del centro al que hacíamos alusión y “afectado” por ese “parón” en su formación continua, nos exponía cómo se sentía ante esta situación

*...no sé si me desilusioné o no me gustó, y en definitiva como nadie viene a darme sino que las doy yo pues tampoco tengo ninguna... y lo he sentido más por la directora, porque tengo un compromiso con ella de que todos los años intentemos impulsar esto, pero no sé, quizá entre estas cuestiones y luego otras que han ido sucediendo pues a lo mejor no lo he podido llevar a cabo.*

Como decíamos anteriormente, y se expresa claramente en su discurso, hay un *antes* y un *después* y comienza por asentimiento a imbuirse en esa racionalidad a la que orienta la política educativa. Es decir, las virtualidades y potencialidades de estos recursos en la enseñanza se plantean como certezas infalibles, hasta ahora impensables ante los cambios presentes y venideros a que darán lugar.

Existe todo un discurso en torno a los beneficios que nos deparan las tecnologías y que alude a metas sociales y educativas ineludibles e incuestionables por evocar experiencias satisfactorias y deseables para todos. Pero que su incorporación en el sistema escolar crea realidades bajo el efecto novedad como ultimátum, de forma que los proyectos educativos, y las acciones de formación del profesorado consiguientes, diseñados y desarrollados para tal fin, no suscitan la necesidad de reflexionar críticamente sobre la entidad y el carácter educativo/formativo de estos recursos, ni, en consecuencia, nacen para que el profesorado cree y experimente posibilidades de acción más allá de una perspectiva instrumental.

En continuidad con lo anteriormente dicho y en las numerosas entrevistas realizadas, nos sorprende como los coordinadores de TIC priorizan la formación instrumental y el dominio técnico y no llegan a plantearse otros aspectos más educativos, reproducimos una que nos parece significativa y representativa de lo que sucede en la mayoría de los centros.

*J: Y... ¿si tuvieras que hacerte cargo de la formación de tus compañeros?  
¿Cómo planificarías esa formación?*

*A: (Duda)... Ufff... Primeramente, habría que contar los conceptos básicos de informática es, ahí, donde habría que insistir, pero por el hecho de que nunca se han acercado a la informática. La informática, hoy en día, es... se puede decir, fácil, Windows, las ventanas, ¡qué es muy intuitivo! Pues primero unos conceptos básicos, de lo qué es el ordenador en sí, qué es lo que hace, un sistema operativo y luego aplicaciones generales que nos pueden servir a todos, un navegador, correo electrónico, los Chat, los Foros (que se pueden utilizar en muchas asignaturas), más o menos, así lo haría.*

*J: ¿Cómo sería el paso a la integración curricular? Es decir, cómo lo aplicaríamos a las distintas áreas...*

*A: (Resopla)... Uffff... pues ahí, ya... es que es muy complicado... habría que analizar... de todas formas ha muchas páginas en Internet que te dan información de las aplicaciones en distintas áreas<sup>123</sup>... (pausa). No sabría decirte, ahora mismo, cómo aplicarlo en el currículum (pausa más larga)  
(Entrevista, 22 – 01 – 2006)*

La política seguida para la integración de las TIC, ha usurpado al profesorado la toma de decisiones sobre qué tecnologías incorporar, en cada caso; en términos de interrogantes pedagógicos, se trabaja sobre el qué y el cómo ocultando el debate sobre el para qué y el por qué (M. Bonafé, 1999; Rayón y Rodríguez, 2006). De tal forma, que coloca al profesorado en situación de usuario y

---

<sup>123</sup> Omnipresencia de Internet que se repite en distintas entrevistas. La autoformación con Internet

receptor de una toma de decisiones de expertos e informáticos, tal como veíamos en la anterior categoría.

El coordinador de TIC protagonista del cambio puede, como consecuencia de este contexto de complejidades, sentir desorientación, perplejidad y malestar docente porque si no cambian paralelamente la sociedad y las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización, se produce en los profesores sobrecarga, sensaciones de culpabilidad y, en definitiva, su trabajo se intensifica.

A poco que reflexionemos, detectamos una interesada vinculación del perfeccionamiento del profesorado con la reconstrucción económica y el progreso tecnológico al servicio de intereses ajenos a la escuela, junto con la burocratización de la formación del profesorado, se entremezclan con un uso interesado de la profesionalización de la enseñanza, propia de una ideología tecnocrática (Popkewitz, 1991; Gimeno, 1996, entre otros) nos alertan acerca de la *retórica de la profesionalización* que puede asentarse sobre estos factores.

Respecto a la profesionalización es interesante la reflexión de Labaree , D.F. (1992)<sup>124</sup>, que considera que el movimiento de profesionalización de los docentes tendrá dos efectos inadvertidos y contrarios a una educación democrática: uno, el aumento de la influencia de la universidad en la educación primaria y secundaria, fortaleciendo la autoridad de los expertos y la racionalidad técnica en la formación de los profesores y, otra, reforzar la visión de la enseñanza como una actividad técnica. Ambas consecuencias se pueden explicar para este autor porque el movimiento tiene su origen en el abanderamiento del enfoque positivista de la ciencia que los formadores de profesores comenzaron a sumir en la década de los 60 en EE.UU., con el objetivo de dotar a su trabajo de credibilidad profesional dado su status académico y débil posición en la universidad. Para este autor que los formadores de educadores apoyen y fundamenten su tarea profesional en el enfoque científico por la excelencia – el positivismo – les sirvió para escalar puestos socialmente e invertir su trabajo en la facultad de educación

---

<sup>124</sup> LABARREE (1992). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por a profesionalidad docente. En PÉREZ GÓMEZ, A. I; BARQUÍN RUÍZ, J. y ÁNGULO RASCO, F. (Eds) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica* (pp. 16 – 51). Madrid: Akal/Textos

de autoridad científica. No está de más hacer notar que en nuestro contexto estas circunstancias y aspiraciones de los docentes universitarios han encontrado un lugar propicio para consolidarse en la década de los 70 – 80.

Los planes de formación diseñados y desarrollados para que el profesorado aprenda a utilizar las tecnologías, se presenta como el efecto natural de la modernización tecnológica de la sociedad y, en consecuencia, quedan caracterizados en sí mismos como innovación ineludible e imprescindible porque facilitan nuevas formas de aprendizaje en los centros.

En el portal de Educación de la Junta de Comunidades, en referencia al Programa Althia encontramos:

*El programa Althia pretende ser no solo un agente de incorporación de medios informáticos en la escuela, sino un agente que permita la innovación y fomenta el cambio hacia una nueva escuela, utilizando los medios para adaptar objetivos, contenidos y metodologías a la nueva situación social*<sup>125</sup>

Se entiende que las tecnologías y sus aplicaciones son una dimensión fundamental para los docentes que les permitirá adquirir y desarrollar nuevas y exitosas formas de trabajo en la práctica docente. Es claro, la innovación a que da lugar la aplicación de las TICs en el perfeccionamiento docente, es consecuencia directa del progreso tecnológico. Se establece una relación lineal entre perfeccionamiento docente e innovación en la enseñanza desde referentes únicamente instrumentales, bajo una racionalidad medios – fines propios de un enfoque tecnológico (Angulo, 1989, 1991).

Enrique asesor de TIC en el CEP de Toledo expresaba de esta manera la relación entre TIC e innovación

*Los profesores conciben el uso de las TIC como innovación... La palabra innovación está muy desgastada. No se si todos hablamos de los mismo.*

---

<sup>125</sup> [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?pgseed=1224060050297&idContent=2903&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?pgseed=1224060050297&idContent=2903&locale=es_ES&textOnly=false)  
(Consulta 7 – 11 – 08)

*Pero creo que sí, que piensan que el uso de las TIC en la actualidad es innovador. Yo creo que no, pero sólo soy uno.*

De esta forma se legitima al docente con una serie de competencias y dominio instrumental de las tecnologías novedosas, por otro lado, necesarias para el desarrollo de políticas educativas de su introducción en la escuela, como profesor eficaz y esto favorecerá la tecnificación de la formación. J. Luis, uno de los responsables de informática en un centro de grandes dimensiones, nos expone lo siguiente:

*J: Con respecto a la formación en tecnologías y TIC en general; si tuvieses que hacerte cargo de la formación de tus compañeros ¿cómo crees que sería la planificación ideal? ¿qué objetivos, qué contenidos ...?*

*J. L: Pues mira, yo lo diría en cuatro grandes pasos:*

- 1. Sistema operativo, que es básico y fundamental*
- 2. Herramientas de Ofimática*
- 3. Internet*
- 4. Aplicaciones para presentaciones, animaciones, elaboraciones de material didáctico electrónico.*

*Estos serían los grandes bloques en que yo dividiría la enseñanza a los compañeros. (Entrevista, 22 – 01 – 2006)*

Desde nuestra observación y en continuidad con los procesos de formación, constatamos que existen diferencias con respecto a las instituciones formativas. Nuestra unidad natural es el CEP de Toledo y teníamos que verificar qué formación habían recibido allí y cuál era su grado de satisfacción. Miguel, coordinador de TIC en su centro y anterior asesor en un CPR, nos da pistas de lo que sucede en este ámbito.

*...son cosas que he visto, sobre todo cuando estuve de asesor y estando por detrás ves cosas como que la gente va a por los certificados, por sus*



*sexenios, entonces cuando estás por detrás ves que es una formación que... no es acorde con lo que necesita un profesor. Cuando estás en un CPR de asesor ya lo ves tangiblemente que es así. Mira, por mucho que tu organices... pues, yo organizaba en el CPR cursos para que aprendieses desde instalar un programa, que sepan los recursos que hay en el área de matemáticas, hasta cursos monográficos por áreas, que sean herramientas prácticas. Luego ves que te dicen que esas 15 horas de los monográficos son insuficientes, que no sirven para nada... entonces te planteas ¿Qué quieren aprenden informática?.. Entiendo que ambas cosas pueden ser compatibles, pero eso es un problema.*

Los datos evidencian que, con frecuencia, los contenidos de las actividades de formación del profesorado no se corresponden con las necesidades reales no con sus expectativas. Gimeno Sacristán (1989) desde hace más de veinte años nos lleva advirtiendo que, si bien es cierto, que cada vez hay más formación, también es cierto que se genera poco cambio.

En este proceso queríamos avanzar aún un poco más, es decir, cómo los profesores valoraban su formación permanente, la que realizaron y realizan, en algunos casos, como explicaremos a continuación, detectamos diferentes percepciones según se tratase de profesores de Educación Primaria o Educación Secundaria.

Los profesores de Educación Primaria valoraban su formación de forma más satisfactoria, que los profesores de Educación Secundaria. Pero, según los datos de nuestro estudio, los profesores de Primaria demandan explícita o implícitamente más profundización en la especialización, como hemos visto en anteriores entrevistas aquí expuestas y aún exponemos algunas de las transcripciones que de ratifican esta afirmación.

*C: ...yo he intentado formarme en el Centro (formación en centros del CPR), en el CPR (CEP, ahora); pero, sobre todo, me he formado en mi casa...Me ha interesado y, sobre todo, porque he visto una gran vertiente educativa, los niños empezaban a tener ordenador en sus casas,*

*empezaban con las maquinitas, el alumnado está predispuesto.* (Entrevista, 22 – 02 – 2006)

\*\*\*\*\*

*L: ...después los cursos que yo he ido haciendo particularmente... pues del Sinera o de otros cursos que yo he hecho.*

*J: ¿Del CPR?*

*L.: Sí, todos los he hecho del CPR* (Entrevista, 21 – 12 – 2005)

Nos resulta significativo en este grupo de profesores un aspecto con respecto a su formación y su integración curricular: la valoración que hace de su propia formación es positiva; sin embargo, son poco conscientes de la importancia de las TIC en la cotidianidad de sus alumnos, como mucho llegan a confirmar su presencia. No encontramos evidencias en sus actuaciones de que puedan traducir en clave pedagógica esta presencia cotidiana en la socialización de la infancia. A este aspecto nos referíamos anteriormente, cuando hablamos de la necesidad de mayor profundización en la especialización

Por otro lado, hemos constatado, que los profesores de Secundaria se sienten más inseguros y menos motivados que sus compañeros de Educación Infantil y Primaria. La escolarización obligatoria y su extensión, con los que supone trabajar con alumnos – as adolescentes y dentro de un marco de incertidumbre y cambios, requiere un cambio de actitud ante el posicionamiento tradicional que observamos en una parte importante de este grupo de profesores, bien sea debido a su falta de preparación pedagógico – didáctica, o a las carencias de su formación inicial. Es necesario que la formación permanente facilite el cambio de actitud y de cultura profesional para dar una respuesta a tiempos de incertidumbre y cambio.

Los coordinadores de Secundaria, con respecto a su formación se expresan de la siguiente forma:

*J: ¿Cuál ha sido tu formación en TIC?*

*A: Bueno,... (pausa) ... como formación, es decir, que tenga un título o algo... pues ... Yo soy Ingeniero Industrial, y no tengo de informática... Lo que he aprendido de informática lo he aprendido a través de cursos del CPR. He hecho cursos de procesador de texto, de Dreamweaver, de aplicaciones tecnológicas con NNTT, aplicaciones de electricidad... casi todo lo he hecho con el CPR o con la UNED*

*J: ¿Y te ha servido de mucho, de poco?*

*A: Pues, ¡hombre!, (risa sarcástica); aunque la mayoría de los cursos (vuelve a reír...) ¡luego no son lo que te esperas!, pero luego, algo te sirven, sí. (Vuelve a reír ligeramente de forma sarcástica) (Entrevista, 23 – 03 – 2006)*

\*\*\*\*\*

*J: ¿Has hecho algún curso sobre TIC en el CPR?*

*J. L: No. Lo único que hicimos fue un grupo de trabajo, aquí en el Centro, determinados compañeros, yo estuve impartiendo “Macro media Flash” porque considero que es una buena herramienta para crear documentación para el aula, no tipo filmina; sino interactiva, dinámica, que el alumno pueda interactuar con ella y que el profesor; incluso, en la pizarra con un cañón pueda explicar una serie de procesos que dibujarlos a mano suponen mucho tiempo, mucho esfuerzo y encima no se ve bien. (Entrevista, 22 – 01 – 2006)*

Sin duda, los profesores de Secundaria han sido los que más resistencias han puesto a las Reformas educativas acaecidas en nuestro sistema; sin embargo, en la formación tenían que aceptar las reglas del juego, para poder obtener los

méritos y compensaciones que la administración educativa arbitró<sup>126</sup> para motivar extrínsecamente a los docentes, entrando en dinámica del valor de cambio.

Si hablamos de cambio de actitud, de cultura... todo ello relacionado con los cambios que ha de tener su origen en la motivación interior del docente ¿por qué la motivación que Administración Educativa – nacional, autonómica,...- realiza se basa en la motivación extrínseca en forma de recompensas: económicas (sexenios), puntos (méritos académicos)?

Este valor de cambio está muy arraigado en los profesores y no sólo desde la formación, en el caso de los coordinadores de TICs en los centros se acentúa por la asunción de funciones que han adquirido, es aquí donde se producen un gran número de conflictos y situaciones diversas dependiendo del perfil y las características del propio centro. Expondremos como muestras algunas que nos resultan significativas.

*...que la Administración me reconozca, a que la Administración me tenga en cuenta... me da un poco lo mismo... O sea, si yo lo hago es por mi compromiso personal y por mis compañeros porque, yo, realmente, tengo 4 tiempos en este Centro, que serían unas 3 horas para dedicar al Centro. Si, tú te piensas que yo todas las semanas tengo que darles un curso y que tengo que resolver cuestiones técnicas como instalar una impresora o un compañero que no se le guardan los documentos... Esas 3 horas, se me quedan muy escasas, porque, yo solamente, para preparar la clase que les doy o para organizar,... a mi me lleva mas tiempo, casi.*

*Claro, simplemente los problemas que dan los ordenadores (mirada de aprobación), bien de software o hardware (ahora, con seguridad y sintiéndose experto), los problemas técnicos los tenemos que resolver*

---

<sup>126</sup> Según Acuerdo MEC-Sindicatos de 20 de junio de 1991 aprobado por Consejo de Ministros de 11 de octubre de 1991, es un componente del complemento específico que se abona al personal docente funcionario **de carrera** cuando reúne dos requisitos: **seis años** de servicios docentes prestados en una Administración con competencias educativas y **10 créditos** de formación europeos, obtenidos en los seis años anteriores al cumplimiento del sexenio y registrados en el Registro de Formación Permanente del Profesorado

*como podamos, porque, además, el Servicio Técnico que tenemos, pues, a duras penas nos atiende... Hay un ordenador, abajo, en la sala Althia, que lleva 15 días roto y ya he llamado dos veces ¡Yo hago todo lo que puedo! Yo estoy convencido de esto, sino haría mucho tiempo que habría abandonado, como muchos de mis compañeros que hicieron conmigo el curso. Yo creo que la Administración, que esa inversión que ha hecho, hay que sacarla un rendimiento.* "(Entrevista, 21 – 12 – 2005)

\*\*\*\*\*

*J: ¿Tú eres el responsable de las de informática...?*

*P: Lo compartimos (se ríe...). Yo tengo una reducción de dos horas semanales, para mantenimiento de las Aulas Althia, esencialmente eso... de lo demás se encarga el otro Departamento.* (Entrevista, 09 -06 – 2006)

(Se refiere al Departamento de Tecnología, en anterior categoría veíamos las dificultades de coordinación y entendimiento entre ambos Departamentos, ver pp. ---)

Vemos una dimensión importante para la mejora de la educación, el compromiso. Resulta significativo observar como la asunción las funciones en la coordinación de TIC, les sobrepasan, pero, al mismo tiempo, les lleva a sentirse comprometidos. La función docente exige un alto grado de dedicación y compromiso, escasamente reconocidos en nuestra sociedad mercantil de resultados inmediatos. Pero, sin duda, lo más doloroso no es tener problemas, sino encontrarse sólo ante ellos (Fullan y Hargreaves, 1997)<sup>127</sup>.

Ahora bien, ¿con quién se siente comprometido Luis?, con los de "arriba", o con los de "abajo". Es algo importante, ya sabemos que una motivación para dar formación a sus compañeros es que se siente comprometido: ¿presionado? ¿opción libre y firmemente pensada en relación con la mejora de la educación que se imparte a los chicos en el colegio? ¿cubrir el expediente? ¿mantener unas

---

<sup>127</sup> FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?, Kikirikí. Sevilla, Morón

condiciones laborales que son mejores que las de sus compañeros? ¿no reconocer en cierto modo su fracaso? Podrían estar funcionando todas estas cosas a la vez en mayor o menor medida. Los coordinadores de TIC, podrían estar ante una paradoja, quieren, confían en la bondad de las TIC, pero saben –en su interior- que no pueden<sup>128</sup>. Quizás estén en un callejón sin salida, porque podrían no estar viendo alternativas: otras formas de dinamizar las TIC, otros roles que podrían desempeñar, otras formas de trabajar con los asesores de CEP, ir al proyecto educativo del centro y desde ahí buscar el compromiso –con algunos compañeros de centro- que quieran hacer las cosas bien, más allá de las TIC.

Como nos indica Gimeno, hablar de educación es referirse a un mundo variado de significados, acciones diversas en matices y singularidades dado el componente personal y subjetivo de la acción educativa. Este interés, compromiso (de Luis y de otros coordinadores TIC a los que hemos entrevistado) se relaciona con la preocupación docente de las causas de lo que transforma y llega a desbordar la reflexión epistemológica y el ámbito de la profesión docente, pues en el fondo y tal como nos dice Gimeno en la misma obra, está implícita la idea de que la educación es un motor de cambio personal, cultural, económico y progreso en general.

Pero, ¿qué nos quieren decir en ese discurso implícito? Es importante darles voz como ya decíamos en otro trabajo<sup>129</sup>. Sin embargo, es un problema que tiene muchas aristas, máxime si estamos refiriéndonos a procesos de aprendizaje de profesores. Ya aprendimos con Foucault (1979) que toda formación discursiva es un efecto de poder organizado a través de reglas anónimas, mediadas históricamente y determinado por un tiempo y un espacio. La formación docente es en sí misma una formación discursiva, es decir, un conjunto de prácticas discursivas que logran una cierta regularidad. Este discurso llamado <<formación>>

---

<sup>128</sup> Desestimar u obviar, por tanto, una investigación educativa que re-conozca el saber de los docentes, y que tenga como principal foco de atención sus prácticas educativas, no nos permitirá cerrar el ciclo cuantitativo, y en cierto modo seguiremos manteniendo una falacia, pensar que con el envío de ordenadores a la escuela se resuelve la integración curricular de las TIC. Mientras la “voz” de los docentes esté silenciada, no podremos avanzar en el conocimiento pedagógico en el campo de la Tecnología Educativa.

<sup>129</sup> RAYÓN RUMAYOR, L y RODRÍGUEZ TORRES, J.: La necesaria <<voz>> del docente para la integración curricular de las TIC. OGE, nº 4, julio de 2006

tiene dos componentes de búsqueda, primero construir un entramado conceptual racional que ordene ideológicamente la realidad social (capital cultural según Bourdieu) y segundo busca -para cumplir el itinerario que se ha impuesto a sí misma- distribuir y reproducir relaciones de poder, lo que integra a algunos agentes sociales al selecto grupo de los protagonistas de la historia (expertos) y excluye a otros. No obstante debemos entender lo anterior en una doble dimensión: lo mismo que puede hacer de la formación un discurso de exclusión, la puede hacer un discurso de integración. Esta dialéctica es lo que configura no sólo la práctica educativa, sino también el diseño curricular: la educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que es también el lugar en donde se encuentran y se generan distintas formas de reacción y oposición.

La idea fundamental es que seamos capaces de formarnos para formar personas -ciudadanos, conscientes y críticos, que seamos capaces de innovar, es decir, renovar al mundo a través de nuestra acción educativa consciente y responsable. Lo expresan muy bien con sus palabras, tal como proponen los estudios de para la UNESCO de Faure (1972)<sup>130</sup> y Delors (1996)<sup>131</sup>: apostamos por una escuela cercana, inclusiva, basada en el conocimiento y respeto mutuo, de otra forma, aprender a convivir como condición necesaria para la verdadera calidad. Aprender a convivir se convierte en objetivo y reto en la sociedad actual, una utopía necesaria

Para que todo lo dicho, no sean sólo palabras, debe asumirse como convicción personal de los docentes y como política. Es decir, debe ser asumido, en primer lugar, por las instituciones educativas públicas que financian, preparan y perfeccionan a los docentes, quienes –al igual que los docentes - deben aprender a mirar y comprender el problema desde una perspectiva socio – crítica, dotándose de estrategias consensuadas y reflexionadas que den respuesta a los interrogantes que surjan en la cotidianidad de la práctica docente. Se hace necesaria la reflexión permanente y sistemática para poder abordar los problemas y las respuestas al día

---

<sup>130</sup> FAURE, E. (1972) *Aprender a ser, La educación del futuro*. Madrid. Alianza Universidad – UNESCO,

<sup>131</sup> DELORS, JACQUES (editor) (1996), *La educación utopía necesaria*. Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI

a día, favoreciendo todos los procesos que permitan la inclusión. Creemos que es la fórmula para evitar docentes *"ajenos en su mayoría a la información y al debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y perspectivas presentes y futuras"* (Torres, 1996: 26).

En síntesis, podemos decir que los docentes tienen un querer por el alumno, pero no tienen un saber que les faculte para dar forma a ese querer. Es como si quisieran pero su camino, la formación permanente, está plagado de mensajes comunes y reiterativos: las TIC son el futuro, los alumnos convivirán con ellas, tienen potencial... Palabras que a fuerza de ser reiteradas sin movilizar ninguna acción nueva o significativa, van perdiendo significado.

Esto es importante, por dos razones, porque realmente los coordinadores se comprometen, pero al no ser un querer enriquecido pedagógicamente en los espacios de formación con significados propios, y no ajenos, se engendra decepción, un seguir haciendo cada vez más irracional, que no son capaces de verbalizar o explicitar en sus contextos de formación. Incluso, puede haber comportamientos defensivos, hacer cada vez con más ahínco, para eliminar ese sentimiento de culpa que les puede invadir. Y en el peor de los casos caer en cierto cinismo por mantener el tipo, si se me permite la imagen por expresiva.



La encrucijada docente



Aunque resulte reiterativo, el docente es un elemento esencial en la calidad de la educación, sin ser el único, todos los demás elementos cobran sentido y pasan por él. Sin temor a equivocarnos, en los sistemas educativos, el docente es el elemento mediador de otros que no depende de él: familias, recursos, estructuras organizativas<sup>132</sup>.

Desde nuestra investigación, una formación permanente que se centra en destrezas concretas sin tener en cuenta al “docente total”, queremos decir, con sus propias características personales de edad, género, experiencias y valores personales construidos de forma permanente en contextos sociales, está contribuyendo a acentuar lo inadecuado del planteamiento y el problema en general, en nuestro caso la integración de las TIC

Así, desde esta categoría queremos profundizar en las vicisitudes en las que está inmerso el docente: qué pasa, qué hace con las TIC en su entorno cotidiano – el aula – y, por otra parte, cómo se siente, cómo se sitúa ante la formación en estos contenidos.

#### **A) En su cotidianidad**

*Los alumnos van por delante de nosotros, el desfase existe... Llegas a tu clase pensando que les llevas algo muy novedoso... Llegas al chico: ¡mira hay esto!. Ves que te mira y parece decirte: “¡yo voy, ya, dos pueblos por delante!”. Los chavales van bastante más deprisa que nosotros... bastante más (Entrevista, 19 – 01 – 06)*

---

<sup>132</sup> GIMENO (1996: 15) planteaba que “no deja de ser sospechoso (que) vuelva a ponerse el énfasis en las estructuras organizativas sin darse cuenta de que el profesorado es el elemento capital de cualquier reforma educativa y hay que animarlo, estimularlo, pagarle y exigirle, por ese orden.”

Resultan significativos los datos que hemos recogido durante nuestro trabajo de campo:

- los alumnos tienen el poder estratégico porque dominan el medio, buscan información, se comunican, “bajan” música, son en definitiva consumidores de la cultura popular.
- los estudiantes exhiben un comportamiento autónomo ante las experiencias y mediaciones que experimentan en los contextos externos que no ajenos a la escuela, lo que les lleva incluso a cuestionar las metodologías y estrategias de aprendizaje tradicionales que la escuela sigue manteniendo como únicas y válidas.
- realizan otros aprendizajes que la escuela debiera perfeccionar, como es la búsqueda de información que bajo estrategias de ensayo-error les lleva a los alumnos a ser conscientes de la necesidad de que en el espacio escolar les permitieran perfeccionar las estrategias de acceso a la información.
- se ha evidenciado el consumo acrítico de contenidos asociados a la industria cultural, pero que son contenidos que les interesan y les mueven a experimentar de un modo autónomo con las herramientas tecnológicas.

Estamos evidenciando que una parte significativa de profesores en los centros escolares permanece pasivo, que no ajeno, a las formas y contenidos de apropiación informal de la tecnología que realiza una parte significativa de los alumnos. Comienzan a evidenciar que sus alumnos se familiarizan con el ordenador a través de los grupos de iguales o solos en sus hogares, cuyo contexto familiar tiene un grado de aceptación significativo de la cultura tecnológica. Algunos profesores reconocen su práctica educativa como algo ajeno a toda innovación tecnológica, siendo conscientes que las experiencias vitales de sus alumnos comienzan a suponer un “currículum paralelo” (Gimeno Sacristán, 1999) al currículum establecido. E Incluso el profesorado que lleva a cabo usos poco significativos de las TIC es consciente de la necesidad de seguir avanzando y enriqueciendo los usos que llevan a cabo. Entran de este modo a tomar conciencia que la escuela ha dejado de tener el “monopolio del saber” (Carbonell 2001), y sienten que parte del conocimiento escolar se devalúa.

Ante estas circunstancias una gran parte del profesorado suele mantener dos posturas mayoritarias, que forman parte de sus creencias profesionales y se convierten en un obstáculo para una integración de las TICs en el currículo de un modo regular y como sustentadora de una utilización didáctica globalizadora y transversal.

### **Postura Primera**

Podríamos denominar perspectiva **determinista**, se adapta a los desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones sin un análisis en profundidad de la “utilidad” educativa de estos medios desde referentes curriculares y pedagógicos de más largo alcance. La cultura tecnológica se reduce a un conocimiento de tipo instrumental, de destrezas técnicas, al servicio de la enseñanza. La utilización de los medios electrónicos para presentar contenidos conceptuales, organizarlos y motivar a los estudiantes son las razones que se esgrimen.

*Es decir, lo que hago es el mantenimiento de los ordenadores e instalar programas de los compañeros; por ejemplo, en Inglés, queremos utilizar este programa, yo lo instalo, se lo mantengo, más o menos, tener el aula en condiciones para que funcionen todos los ordenadores, los micrófonos que estén todo bien conectado. (Entrevista, 19 – 01 – 06)*

Otras razones que suelen aducirse para justificar este tipo de integración es simplemente que si la tecnología está presente en “nuestras vidas” la escuela no puede dar la espalda a esta evidencia, los docentes suelen entender además que la familiarización y dominio instrumental de estos recursos por parte de los estudiantes le facilitará en cierto modo una salida en el mercado laboral.

*Yo pienso que la enseñanza de las TIC es importante porque te permite hacer muchas cosas que, de otra forma, no podrías hacer. Te permite usar una serie de programas que educan, que forman a los alumnos en una serie de facetas que de otra manera sería muy difícil; eso por un lado, y por otro,*

*pensar en el futuro, si queremos dar una formación a nuestros alumnos para el futuro, las TIC, tienen que estar ahí, porque los ordenadores van a ser en su vida cotidiana algo frecuente, tan frecuente como puede ser para nosotros la TV o la lavadora ¿no? (Entrevista, 21- 12 - 05)*

En sus concreciones prácticas se reproducen los planteamientos dominantes en la formación del profesorado vista la categoría anterior – Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico - . Desde esta postura la integración de estos recursos pone énfasis en las nociones, conceptos y datos necesarios para utilizar estos recursos a nivel de usuario por parte del profesorado, bien para una utilización disciplinar o bien especializada como corresponde a las clases de informática. En sí misma, no es una perspectiva negativa, incluso podemos entenderla como una fase necesaria, el peligro que encierra es que puede consolidarse como única alternativa posible y válida.

Tras esta postura se plantea la integración curricular de las TIC de un modo asertivo: “tecnologías sí”, pero desde lo que puede hacer la aplicación de turno. Esta postura se concreta en prácticas escolares que desestiman otras metas acordes con la sociedad de la información y otros enfoques de enseñar y aprender. Hemos constatado la dificultad que el profesorado tiene para identificar otros aprendizajes y otras prácticas educativas más relevantes pedagógicamente. Y lo que también es importante, se obvia comprender el modelo de enseñanza y aprendizaje lineales y reproductores que subyacen en las acciones prácticas en que se concretan estos planteamientos.

### **Postura Segunda**

Existe otra postura, contradictoria y, en cierto modo, **ambivalente**: “hay que incorporar la TIC en la escuela, no hay duda, pero...”. Algunos docentes saben de las experiencias que sus alumnos vivencian con estos recursos, bien desde su rol de padres y madres, bien desde su rol como profesionales situados en las coordenadas socioculturales actuales. Pero el qué incorporar de la cultura

tecnológica y cómo llevarlo a cabo es para el profesorado en estos momentos una deliberación pendiente, no exenta de obstáculos e incertidumbres.

*Entonces es, que las cuestiones se llevan a la práctica, no vale que las personas se nieguen sistemáticamente a utilizar las tecnologías; aunque les pongas, por ejemplo, una pizarra digital, el día que falle tendrán al lado una verde y esa con la tiza no les va a fallar. Que aunque vean que esas tecnologías les permita conservar sus clases, retomar apuntes anteriores, hacer repasos sin tener que volver a escribir; aunque vean ventajas es como si tu les cuentas... uff ... no se ... y cuando les surge la necesidad es a nivel familiar, les surgen necesidades personales; amigos que están fuera: podrían usar el hotmail, la videoconferencia; entonces les enganchas por cuestiones personales pero no por cuestiones profesionales que en ningún momento se van a implicar. (Entrevista, 05- 12 - 05)*

Buscar respuestas no es fácil para ellos, porque esta postura suele contraponer cultura impresa a cultura tecnológica, una enseñanza basada en medios impresos frente a una enseñanza basada en medios electrónicos. De este modo se corre el riesgo de que los medios electrónicos salgan perdiendo en la comparación, pudiéndose concluir que los medios impresos han cumplido siempre mejor con los fines de la educación obligatoria. Esta postura no desestima que las tecnologías puedan aportar algo a la educación de los estudiantes, pero esta aportación no suele percibirse como algo relevante a su tarea de enseñar si atendemos a como a la postre se concretan las prácticas escolares. Incluso se puede llegar a conclusiones más radicales: que la cultura tecnológica es un conjunto de prácticas que atenta contra la cultura escolar. Y mientras los “por qué” no estén claros, los videojuegos, la Internet, los SMS... y los usos a ellos asociados pueden llegar a ser vistos como una realidad negativa, incluso amenazante, que dificulta la tarea docente.

Con la mirada puesta en las prácticas dominantes que prevalecen en los centros escolares, y desde su experiencia profesional –hagan o no uso de estos medios-, algunos docentes van asumiendo que las clases de informática o el uso

puntual del ordenador no es una práctica sustentadora de los importantes aprendizajes que sus alumnos tienen que llevar a cabo. Al oponer enseñanza basada en medios tradicionales frente a una enseñanza basada en medios electrónicos, se apela de un modo implícito a una idealización de la enseñanza y del aprendizaje basado en modelos tradicionales, impidiéndose un análisis crítico sobre el alcance de la enseñanza basada en los medios de siempre. Cuestión importante si tenemos en cuenta las consecuencias que para la educación obligatoria tiene la “política del libro de texto” (Martínez Bonafé, 2002). De este modo, algunos docentes aunque en su discurso no rechazan abiertamente la incorporación y uso de las tecnologías, en la práctica acaban adoptando una actitud de oposición pasiva ante su integración curricular.

Nuestra intención en este trabajo, no es exponer sólo lo “negativo”, aunque constatado durante nuestra investigación; queremos recalcar otros casos en que nos encontramos con acciones docentes, que aunque minoritarias, son claras y conscientemente posiciones profesionales ante la integración de las TIC en la escuela superadores del “determinismo tecnológico”. Algunos profesores están siendo protagonistas del diseño y la puesta en práctica de verdaderos procesos de cambio en la integración curricular de las TIC, cuyos planteamientos necesitamos comprender.

En síntesis, desde las posturas mencionadas se están desestimando varias cuestiones que la formación del profesorado debiera de rescatar como contenido formativo. Entiendo que tras estos planteamientos los profesores no tienen en cuenta que las tecnologías y sus aplicaciones, por no ser independientes de otras prácticas sociales en las que sus alumnos se ven inmersos, tienen un alto contenido educativo que debe ser rescatado por la cultura escolar para su perfeccionamiento desde principios educativos coherentes con la sociedad de la información (Pérez Gómez, 1998). Y a esta cuestión no le hemos prestado mucha atención hasta ahora, de modo que las necesidades sociales y educativas que la sociedad de la información plantea a la escuela no están claras.

Téngase en cuenta que la primera postura define contenidos y actividades desde un determinismo tecnológico. La segunda postura, si bien mira desde una

perspectiva sociocultural a las TIC al reconocer los procesos de mediación y experiencia que vivencian los alumnos es los espacios externos a la escuela, no acaba de identificar esos procesos como fuente de conocimiento en clave pedagógica.

En definitiva, ambas posturas desestiman otros aprendizajes que en la actualidad son necesarios trabajar en la escuela, aprendizajes que serían la expresión más elaborada de las nuevas formas de comunicación, acceso a la información y nuevos contenidos que estos recursos nos brindan, y que en última instancia tienen que formar parte de los fines que persiga la escuela.

Enrique, Asesor de TIC en el CEP de Toledo, nos expone con claridad el panorama real que él percibe en la cotidianidad y que hemos podido comprobar a su lado:

*Desde mi punto de vista la integración real de las TIC es una entelequia en la actualidad. Un paralelismo se puede ver en las calculadoras ¿Qué profesor de matemáticas enseña matemáticas con la ayuda de una calculadora? ¿No es más bien un instrumento colateral? En cualquier caso las TIC marcan (ya lo recoge el informe Delors) un cambio metodológico profundo y ese es el “quiz” de la cuestión. ¿Qué metodologías se utilizan en nuestras aulas? (Entrevista, 05- 12 - 05)*

Es decir, el primer paso que debiéramos acometer sería poner al profesorado en situación de que comprendiera y dotara de sentido educativo a la integración curricular de las TIC desde una perspectiva de re-construcción social. Como plantean Fullan (2002:103) cuando las razones que justifican un cambio no están claras, y el profesorado no ve la necesidad del cambio planteado, éste termina siendo más superficial y aparente, que real. El segundo paso, sería clarificar a qué fines educativos podría contribuir su utilización en la educación obligatoria. Téngase en cuenta, que para el profesorado integrar y hacer uso de las TICs desde lo que puede hacer los programas y aplicaciones, puede ser un objetivo



claro, pero no lo suficientemente significativo como para que los docentes se pongan en situación de re-pensar y re-crear sus prácticas educativas.

Por todo lo expuesto y observado hasta el momento entendemos que la formación del profesorado debiera de trabajar, como **una primera fase o etapa**, contenidos que permitan a los profesores **desentrañar en clave pedagógica la relación interdisciplinar entre la cultura tecnológica y la cultura escolar**. Las TICs en la formación del profesorado se convertirían en la posibilidad necesaria para que el docente:

1. Transformara en clave de aprendizajes los conocimientos que permiten a cualquier persona situarse en una sociedad interconectada, que caracterizada por flujos de información constantes y cambios socioculturales potentes<sup>133</sup>, requieren de destrezas, capacidades y actitudes propias de una educación transversal. ¿Por qué hay que integrar las tecnologías en los proyectos educativos? ¿Necesitan los alumnos saber algo nuevo? ¿Por qué? La búsqueda de razones y argumentos que justifiquen la utilización de las Tic más allá de los argumentos impuestos por la moda y el mercado, les facultaría para comprender las necesidades sociales y educativas que la sociedad de la información plantea a la escuela. Valga como ejemplo, la traducción educativa que nos hace Gimeno (2005) de los procesos y experiencias que las nuevas tecnologías de la información nos brindan, traducción que revitalizaría el proyecto de la educación obligatoria mediante nuevas y no tan nuevas experiencias de lectura y escritura y, por tanto, de acceso al conocimiento de la mano de estos medios.

2. Consecuentemente, también sería una oportunidad para que el docente analizara y clarificara qué grandes metas educativas podrían ser satisfechas y trabajadas en las aulas. Los profesores somos quienes traducimos y llenamos de significado los fines de la educación desde nuestras motivaciones, intereses y conocimiento profesional. Se trataría de

---

<sup>133</sup> Piense el lector la necesaria reflexión que los profesores debemos de realizar sobre los cambios en los nuevos escenarios laborales, pues en su dinámica y consecuencias para los futuros trabajadores encontraríamos parte del sentido y la urgencia de facilitar a las nuevas generaciones procedimientos de trabajo intelectual para el aprendizaje autónomo.

subjetivizar lo “nuevo” en relación con las “viejas” metas, que sintieran que la utilización de las TIC es algo valioso que merece ser trabajado en las aulas porque “leen” con claridad los fines educativos. Esto no significa que la integración de las tecnologías tenga que ser traducida en pequeños fines, porque como nos recuerda Fullan (ibid: 105) los cambios simples e insignificantes pueden ser muy claros, pero poco relevantes en el momento de implementarlos y concretarlos en prácticas sólidas y de continuidad en los centros educativos.

Se trataría en definitiva que los docentes buscaran razones para la utilización de las tecnologías y sus aplicaciones en coherencia con las necesidades sociales y educativas que tiene planteadas la escuela. Una búsqueda debatida y consensuada para que las hicieran suyas desde sus compromisos e intereses. Todos los docentes tienen unas creencias más o menos explícitas sobre las razones y fines que satisface el uso de las tecnologías en la educación obligatoria, y son estos supuestos los que se tienen que someter a revisión. Entiendo que mientras estos contenidos no se rescaten en la formación del profesorado, y se anteponga su tratamiento a favor de la alfabetización meramente instrumental de los aparatos y aplicaciones, le estaremos ofreciendo pocas alternativas para una intervención de cambio positivo en la práctica educativa.

Una **segunda fase o etapa** se concretaría en poner a los docentes en situación de **traducir lo fines identificados en la fase anterior en metodologías de trabajo**. La integración y utilización de los medios electrónicos merece la pena ser planteada en torno a conflictos curriculares. El cómo llevar a cabo propuestas de trabajo no puede reducirse a cómo trabajar con los alumnos en función de las posibilidades del programa o aplicación del momento. El profesorado tiene que interpelarse y debatir qué pueden hacer en consonancia con los fines que hayan decidido son valiosos y merecen la pena trabajar en la fase anterior. Habría que convertir la formación en un espacio para que los docentes:

1. Desentrañaran los enfoques de enseñanza y aprendizaje que subyacen en las acciones deterministas en el uso didáctico de las tecnologías, y lo que es

más importante aún, las consecuencias derivadas de dicha intervención en la práctica educativa, tanto para el profesorado como para el alumnado.

2. Reflexionaran sobre algunas ideas y creencias previas sobre cómo y qué trabajan, con o sin tecnologías, para detectar fortalezas y debilidades, miedos, incertidumbres y potencialidades. En otro lugar, nos hemos referido recientemente (Rayón y Rodríguez, 2006) a las dudas que asaltan al profesorado cuando comienza a experimentar una utilización de las TIC con voluntad transversal. Los interrogantes son numerosos: “¿habrá que eliminar contenidos?, si fuera así, ¿cuáles?, ¿qué tareas serían más pertinentes plantear a los alumnos? ¿podrían llegar a saber menos nuestros alumnos? ¿qué estrategias de trabajo habrá que poner en marcha y al servicio de qué metas educativas? ¿qué hacemos con el libro de texto? Como señalaba en el apartado anterior la formación del profesorado que ha dominado hasta el momento ha fragmentado e instrumentalizado en exceso el conocimiento didáctico en relación con la utilización de los medios tecnológicos, parece oportuno pues que trabajemos en otra dirección.

## **B) En su formación**

Acudiendo a Smyth (1991) compartimos que los docentes sólo podemos reclamar a los grupos ajenos a la escuela el poder que hemos perdido si nos enfrentamos a nuestros propios problemas con espíritu crítico, lo que no sólo tiene que ver con desarrollar acciones reflexivas en relación a nuestro trabajo, también con el desarrollo de la confianza en nuestra propia capacidad.

Sin embargo, para generar confianza en los docentes y según este mismo autor *“tiene menos que ver la transmisión de conocimientos que con el hecho de compartir mutuamente ideas, intuiciones y experiencias”* (p. 278)

Esto, como hemos podido constatar en nuestro proceso de observación, no sucede cuando se realiza formación en TIC. Por el contrario, los artefactos tecnológicos adquieren más protagonismo y sobrevaloración que como

consecuencia de la función de vigilancia – que ahora veremos más detenidamente – refuerza el aislamiento profesional, poniéndose de manifiesto que la organización, gestión de espacios y tiempo de formación responde a una serie de principios que legitiman el poder y vigilancia que agentes externos ejercen sobre el profesorado y la individualización como patrón relaciona de la cultura docente<sup>134</sup>

Se podría observar que los datos que explican esta realidad podrían formar parte de la categoría que hemos llamado Conocimiento teórico vs. Conocimiento práctico, pero por su importancia para los objetivos de este estudio, hemos optado por darlas un tratamiento más profundo en esta categoría, pues, de alguna forma, crea en los docentes una encrucijada que explica, en gran manera, lo expuesto hasta el momento.

Recurriendo de nuevo a Foucault <sup>135</sup> y a Bautista, A (1998) aplicado al campo de Internet, podemos distinguir dos técnicas de poder:

- a) Las *reguladoras* de la vida social y de las poblaciones a través de un sistema legal. Entendemos, que la tecnología puede asumir esta función si se considera como soporte de la legislación que oriente sobre el papel de las TIC y de la utilización que debe hacer los usuarios y usuarias (docentes) con dichos medios. Esta función se está ejerciendo si analizamos diferentes disposiciones de ámbito nacional y/o autonómico.

---

<sup>134</sup> Para CASTELL, M (1997) “*el nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a los cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas y decide su conducta. La sede de este poder es la sede de la mente*”. CASTELL, M (1997). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial

<sup>135</sup> Gobernabilidad: “*entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder; que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber; la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad*”. M. Foucault “La «gouvernementalité»”; curso del Collège de France, año 1977-1978. «Seguridad, territorio y población», 4ª lección, 1 de febrero de 1978, *Aut-Aut*, nº167-168, septiembre-diciembre de 1978, págs. 12-29.

- Nacional:
- Autonómico: Resolución de 24-07-2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de Castilla – La Mancha para los cursos 2008-2009 y 2009-2010.

Es una forma de orientar el comportamiento de los docentes, una forma de gobernarlos

- b) Las disciplinarias que son individualizantes y están centradas en los cuerpos (Foucault, 1979). Se fundamentan en el conocimiento generado en las diferentes áreas del saber correspondientes a objetivaciones que se hacen del sujeto: loco – cuerdo, sano – enfermo, experto – no experto. El conocimiento es poseído por el experto y lo aplicará cuando algún sujeto lo demande por tener dificultades (no experto). Este es el sentido disciplinar de las TIC, pues cada herramienta tecnológica que tenga un docente, va a ser punto de dependencia de los expertos correspondientes y, por consiguiente, va a ser su punto de gobernabilidad en los momentos que tenga dificultad con alguno de ellos.

Esta organización y gestión de las TIC, favorece el control de la formación que llevan a cabo los docentes con los que hemos compartido esta investigación.

En una de las sesiones de trabajo del grupo de formación de FERE – CECA, tienen como actividad la elaboración de un blogs, recogemos las siguientes observaciones:

*Se pierden en cuestiones muy básicas de informática; por ejemplo: abrir y mantener varias ventanas a la vez en la barra de herramientas*

*Muchos/as requieren al profesor (experto) atención individual, se muestran con miedos y temerosos de equivocarse. Necesitan ese apoyo individual para reafirmar lo aprendido, aunque hayan comprobado que en vista previa sale bien (Cuaderno de Campo, 03 -07- 07)*

Por otro lado, cada docente realiza el control de firmas, al menos, dos veces por sesión y el experto hace un seguimiento del ritmo de cada docente y de las tareas realizadas. Bajo estas circunstancias el contexto de formación se convierte en situación de control y los docentes en clara posición de desigualdad con respecto al experto. Sin embargo y de forma paradójica, el progresivo dominio de destrezas instrumentales con la máquina, destierra de sus conciencias el control y vigilancia simbólica que expertos e instituciones (CEP, FERE – CECA) que organizan la formación ejercen sobre los aprendizajes y tiempos.

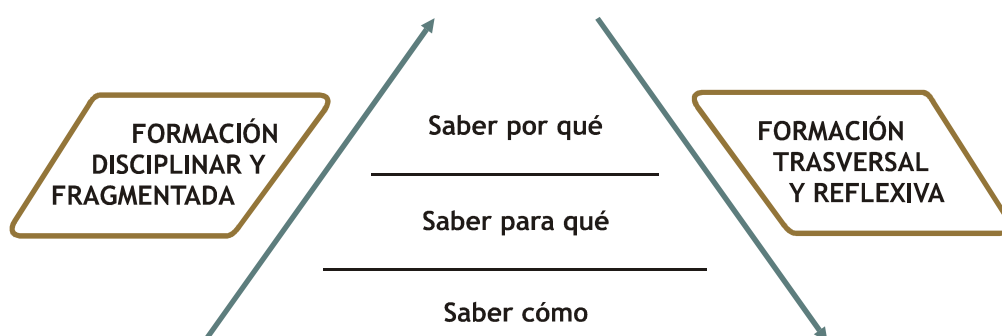
Durante un receso de la sesión del 03 – 07 – 07, recogemos en el Cuaderno de Observación:

*(Han estado trabajando sobre blogs). Se mezclan las cuestiones e intereses ¿se está viendo didáctica de las aplicaciones? ¿demandan recetas?. Algunos / as lo hacen abiertamente. Sin embargo se motivan mucho cuando comienzan a hablar de recursos como el acercamiento virtual a otros entornos: museos, espacios naturales... Se ven capaces, y ven con claridad una aplicación didáctica de aplicación en su tarea cotidiana con sus alumnos. Sienten que han aprendido, al menos, eso, en este día y alguno se manifiesta muy satisfecho.*

Cerrando este apartado, otro modelo de formación es posible. Después de los datos recogidos se evidencia que se requieren tres tipos de conocimientos

necesarios para una integración de las TIC acorde con la sociedad de la información, que invierte el proceso de adquisición de dichos conocimientos.

Como propone Rayón (2008) , y queda reflejado en el siguiente cuadro



Cuadro nº 26. Necesidad de inversión del proceso

se debe de tratar de que los docentes no empiecen centrando su atención únicamente en un saber cómo a nivel usuario de informática . Sabemos que es más sencillo comenzar por la base, y como hemos señalado esa es la tónica dominante en la permanente del profesorado, pero también hemos visto que a los docentes les será más difícil vislumbrar esos saberes transdisciplinarios necesarios en la educación obligatoria hoy: seleccionar información, buscar datos relevantes, problematizar dichos datos para llegar a construir conocimiento (distinguir conocimiento de información), comunicar de un modo responsable y haciendo uso de los distintos códigos de representación que nos brindan las tecnologías, ... resultándoles también más difícil que puedan trascender prácticas instructivas y reproductoras.

La lección aprendida con los docentes, como el lector- a ha tenido oportunidad de comprobar, se basaría en invertir la pirámide de modo que sea el extremo superior, donde están las razones y argumentos que justificarían la utilización didáctica de las TICs, las primeras cuestiones desde donde abordar la integración curricular de estos recursos, para pasar posteriormente al nivel intermedio, el saber qué fines deben y pueden ser trabajados en función de los

procesos y experiencias educativas que nos brindan estos recursos. Así, los docentes estarán en mejor disposición de traducir de un modo coherente y en esquemas prácticos aquello que hayan decidido es importante para su tarea docente en los otros dos niveles superiores. El cómo trabajar con las TIC estará apoyado y fundamentado en estos niveles, y no al revés.

No podemos terminar este apartado sin señalar lo que alguno de ustedes se estarán preguntando, y que como tal expresamos en interrogante: ¿dónde situar la necesaria y mínima alfabetización instrumental para el conocimiento de las aplicaciones tecnológicas que los docentes deben dominar?

Hemos constatado que muchos docentes tienen “miedo escénico” en el momento de hacer uso en el aula de los recursos tecnológicos, por no tener una alfabetización que les permita manejar con cierta seguridad estos medios.

*M: Pero como te decía antes, es más fácil coger el libro y decir: ¡mirad, seguimos con el punto 2!, que llegar a un aula y encontrarte con un mundo diferente*

- 1) *donde los alumnos dominan más el medio*
- 2) *luego el lugar que es diferente a los espacios habituales (la clase)*

*No es forzar a nadie a hacer algo que no desea, pero ¿si es tu trabajo?. Si ahora yo, te pongo una pizarra digital porque la Consejería decide que todos los centros... y te voy a quitar la verde... tu que vas a decir ¡qué te pongan la verde!. Quizás las políticas hay que tenerlas claras*

(Entrevista, 05 – 12 – 2005)



Sin embargo, nuestra experiencia docente y nuestra participación en la formación inicial nos ha demostrado que los profesores se alfabetizan en el manejo de los medios cuando sienten la necesidad de hacerlo, cuando las rutinas y destrezas que empleamos en el uso del ordenador, dvd, teléfono móvil... quedan subordinadas a propuestas de trabajo de más largo alcance, porque son significativas y relevantes para aprender otros conocimientos. Por ello, empezar por el primer nivel señalado no es óbice para poner al profesorado en situación de comenzar o perfeccionar destrezas técnicas de uso de las tecnologías y materiales multimedia a ellas asociados. Los entornos virtuales, como apoyo a la formación presencial, son una oportunidad para trabajar al unísono estos tres tipos de conocimiento.

Las tecnologías tienen género masculino



Los datos recogidos evidencian que la perspectiva de género marca no sólo la desigual presencia de profesores y profesoras como coordinadores de Tic en los centros, sino también como docentes en formación. Por el contrario, esta evidencia es la consecuencia de que ellos y ellas desarrollan su labor desde discursos diferentes en relación al papel que asignan a su perfeccionamiento. Nos encontramos con evidencias de las desiguales relaciones de poder en la que profesores y profesoras se instalan, por el tipo de saber que circula en los contextos de formación, que al concretarse en prácticas reproductoras y tecnicistas, discrimina –porque obvia- el saber de las profesoras, sus intereses y preocupaciones.

Ya hemos visto que en los espacios de formación se genera un juego estratégico de preguntas y respuestas, en una dinámica de dominación, que pone en relación un saber pedagógico tecnicista, instrumental con las prácticas sociales en un momento histórico dado.

En relación con esta cuestión, su particular visión de las tecnologías en relación con las contribuciones y fines que estos recursos pueden desempeñar en la educación de los alumnos, no se tiene en cuenta ni en los centros escolares, ni en los contextos de formación. Dado el tipo de conocimiento que circula en los espacios de formación –como hemos visto en la categoría “Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico- , y que consecuentemente se pone en valor en los centros escolares, trae consigo que las pocas profesoras que se embarcan en la coordinación de TIC en sus centros, o que simplemente hacen formación, se sientan inseguras, incapaces. Y además, no acaben de encontrar un sentido a tanto conocimiento técnico, que les sobrepasa y no conecta con su modo de entender la educación de los alumnos y alumnas.

Las mujeres siempre han sido poseedoras de saber, un saber de vida y para la vida, que se intercambia y han contribuido al progreso de la humanidad. Su saber pocas veces ha coincidido con el saber oficial, pero ha estado ahí; sin embargo, la jerarquía cultural (sociedad y sistemas educativos) priorizan el conocimiento y experiencias masculinas, descalificando el conocimiento y experiencias femeninas

(Torres, 2001). En general, se cree que las mujeres estuvieron siempre alejadas de la construcción del conocimiento.

En nuestra investigación estas reflexiones tiene su particular concreción en que las mujeres, es decir, las profesoras no tienen representación en las instancias institucionales orientadas a arbitrar la dotación de los recursos tecnológicos en los centros, los planes de formación permanente en materia de tic, el contenido y funciones de las asesorías en el CEP, y de ahí, a los dos centros escolares. En los cuales hemos constatado que sólo cuando una profesora de uno de los centros escolares, el caso 2, porque tiene un perfil académico claramente científico, es designada como coordinadora de los recursos tecnológicos. Cuestión particular sobre la que profundizaremos más tarde.

Ahora sólo queremos poner en evidencia que en los centros escolares objeto de estudio, y más concretamente, en las actividades de formación estudiadas, circula un tipo de saber que desestima, porque obvia, un saber más contextualizado en el día a día de la escuela y del aula. Un saber abierto a las necesidades de los demás y que Carmen tras muchos años de trabajo y dando otro significado a las TIC nos expone, con un ejemplo.

*Que los niños sepan organizarse, archivar,... todas esas cosas que nosotros sabemos y en especial Internet, que resulta una ventana abierta a buscar, las maneras de comunicarse por correo y Messenger... y luego esos programas educativos o esas aplicaciones que tú puedes hacer ...Me acuerdo, ahora, de un libro "Julieta, estate quieta" que enlacé con una aplicación de Clic, donde los niños participaron, grabaron su voz y tomaron gusto por la lectura y disfrutaron con el libro, hasta hoy, algunos alumnos mayores ... me dicen "dónde está Julieta que vamos a recordarla"...*

(Entrevista, 19 -03 – 2006)

Otros datos relevantes al respecto son aquellos que ilustran como buscan respuestas, motivaciones, dando sentido a lo que hacen, recogemos en el Cuaderno de Observación 2, (02 -04 -08) que a algunas profesoras, en la puesta en práctica del proyecto, les dificulta en principio hacerse cargo de la sala de

informática y estiman como una buena estrategia el compartir espacios y dificultades y, al mismo tiempo, se refuerzan al detectar motivación en sus alumnos y alumnas

Hasta no hace mucho tiempo poco tiempo en el campo de la tecnología, incluyendo las TIC, no existían estudios e investigaciones que nos hiciesen caer en la cuenta que existe un concepto sumamente equivocado que considera a las tecnologías como “neutrales en materia de género”. Sin embargo, son varias las investigadoras (Fenkel, 1990; Cottrell, 1992; Anguita, 1999, 2000; Pérez, 1999; Angulo and company, 2008) que se han referido a las TIC como un mundo dominado por parámetros masculinos que pretende que las mujeres se adapten a las tecnologías tal cual están planteadas, sin tener en cuenta que en muchos casos su configuración responde netamente al mundo simbólico masculino, a una perspectiva androcéntrica<sup>136</sup>.

No es posible pensar en las tecnologías de información y comunicación como una artefactos socio – culturales al servicio de la educación y, al mismo tiempo, considerar que tienen un efecto neutro en términos de género. Si bien las estadísticas reflejan similares niveles de acceso y disponibilidad de servicio, las diferencias que nosotros hemos encontrado se concretan en la asequibilidad, uso y utilidad que se obtiene de las mismas, diferentes para los profesores y las profesoras. No tomar en cuenta las diferencias de género existentes podría hacer que éstas actúen no como herramientas de equidad sino como herramientas al servicio de la desigualdad, del orden establecido.

Carmen, Coordinadora de TIC, aproxima, desde su experiencia el matiz de la diferencia, en una entrevista nos relata lo siguiente:

---

<sup>136</sup> Estamos de acuerdo con M . MORENO (1993) cuando nos dice que hay un prejuicio muy extendido que consiste en creer que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen los hombres, pero esto no es así, en realidad es la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión y que no han podido o no han querido substraerse a ella. El androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia la mujer que no se tolerarían en ningún otro grupo humano...Si la mujer lo tolera es porque ella misma participa del pensamiento androcéntrico y tiene inconscientemente aceptados todos sus tópicos, es más, en multitud de ocasiones es su principal defensora y la inmensa mayoría de las veces su más fiel transmisora.”

*J: Volviendo al tema que dejamos aparcado... ¿por qué no hay más mujeres que asuman la coordinación de TICs en los Centros?*

*C: No tengo ni idea... (se ríe)... “Los viejos rockeros nunca mueren (sigue riendo)”*

*J: Resulta, de cualquier forma, sintomático, que el campo de las tecnologías, en su mayoría, este ocupado por los hombres<sup>137</sup>*

*C: Quizás, la vertiente social que tienen las tecnologías, no sea bien comprendido por los hombres, yo me he dedicado más a lo educativo, pero la vertiente social, de autonomía... es muy importante*

Reinterpretando a Carmen, y siguiendo a Moreno: 1986, podemos decir, que el sistema educativo transmite saberes que se producen en un orden social jerárquico – ya lo enunciamos en la categoría Conocimiento experto vs. conocimiento práctico - , elaborado por hombres, adultos, blancos y cultura occidental<sup>138</sup>. Y para esta profesora sólo queda resistir.

Y este saber que encaja, como anillo al dedo, si se nos permite la expresión, con las reglas de uso de la institución escolar. Es decir, tradicionalmente, y desde los inicios de la incorporación de las TIC en la escuela, estos recursos –la informática y sus aplicaciones- ha sido un campo de saber y de acción dominado por los hombres. La complejidad que su uso acarrea, dado los lenguajes abstractos que se requerían para interactuar con los ordenadores, ha ido paulatinamente desapareciendo. Ahora, la interacción con el ordenador y sus aplicaciones ha progresado de tal modo, que ésta se vuelve más amable, liberando a los usuarios y usuarias de conocimiento eminentemente técnico y abstracto. Y sin embargo, las reglas de uso de los recursos tecnológicos en los centros siguen

---

<sup>137</sup> Resulta significativo que en todo el entorno de la investigación (CEP de Toledo) sólo haya una mujer coordinadora de TIC y en el CEP, en el transcurso de dicho proceso, tampoco hubiese ninguna mujer como asesora de TIC

<sup>138</sup> Solsona, N en *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (2002) también hace referencia a este respecto: “Nadie debería ser indiferente a la consideración de que la ciencia es el resultado de una actividad humana realizada por la comunidad científica, en la que los protagonistas han sido hombres, blancos y europeos”. (pp. 56 – 57)

anclada en una perspectiva eminentemente androcéntrica, que las propias profesoras reproducen.

Cuando sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en las actividades de formación observadas, sesión tras sesión, las profesoras evidencian unos intereses, una motivación hacia la aplicación de turno ligada con su práctica docente. Ellas quieren saber práctico-didáctico que les permita encontrar la utilidad de estos recursos más allá o más acá de la clase de informática. Como expresa una de las profesoras en actividad de formación (Cuaderno de observación 03 – 07 – 07), ella se iría a un curso de informática si quisiera aprender un programa en concreto, “pero yo vengo aquí a aprender cómo integrarlas en el curriculum”. Pero Así las cosas, se establece una dinámica de desigualdad que genera un círculo vicioso difícil de romper.

Como expresa una profesora en entrevista, individualmente son conscientes de los déficits y carencias actitudinales para enfrentarse a las TIC

*J: Una reciente publicación de la OCDE, revela que hay diferencias de género en cuanto a la utilización, uso y frecuencia de las TIC. ¿Crees que se corresponde a la situación de tu contexto profesional?*

*P: A pesar de que el porcentaje de mujeres es superior al de varones, éstos utilizan con mayor frecuencia las TICs y tienen menos inconvenientes para aprender algo relacionado con ello.*

*J: ¿A qué atribuyes tales diferencias?*

*P: Las mujeres tenemos más prejuicios y temores para utilizar técnicas que no dominamos y, es posible, que tengamos más miedo a equivocarnos o quedarnos sin recursos en un momento dado*

*J: Prejuicios, miedos... ¿cuáles?*

*P: Te responderé con preguntas: ¿y si no se hacerlo?, ¿y si se bloquea el ordenador y no sé qué hacer?, ¿y si borro algo importante de la memoria del*

*ordenador?. En general, las mujeres tenemos que ir sobre algo seguro, nos da miedo la improvisación, lo inesperado,...* (Entrevista, 09 – 09 – 08)

Pero, como evidencian los datos, estas dudas y miedos no se explicitan en los espacios de formación, ni se tienen en cuenta, ni se transforman en contenido de la formación permanente. Una razón de esta circunstancia es, sin duda, que el referente de formación en TIC es un siempre un hombre con “ropajes” de experto.

Los saberes de las mujeres quedan excluidos y tienen que incorporarse a los saberes y trabajos masculinos, lo que universaliza el modelo masculino del positivismo lógico. Las tecnologías no son, sino fiel reflejo de estos saberes y conocimientos. Esto, además abriría una nueva línea de trabajo en el campo de la tecnología y de la ciencia

*“.. Los enfoques feministas analizarán los sesgos sexistas y androcéntricos en el contenido de las ciencias y los significados sexuales en el lenguaje y la práctica de la investigación científica. Y ya no se trata únicamente de reformar las instituciones y de alfabetizar en ciencia y tecnología a las mujeres sino reformar la propia ciencia”* González, 1999: 46 Y nosotros añadiríamos la propia tecnología.

Las TIC se han convertido en un rasgo esencial de la actividad social en toda Europa, los hombres son usuarios más regulares que las mujeres en todos los países y grupos de edad. Los resultados de la Encuesta Comunitaria (2006) sobre el uso de las TICs resultan muy reveladores, un reciente documento de Eurostat (Seybert, 2007<sup>139</sup>) alerta sobre las diferencias de género en el uso de los ordenadores e Internet.

Refiriéndonos a los datos de este documento, algunas profesoras, mediante entrevista, se manifiestan “*algo en desacuerdo*”, extrañadas o con reticencias: “*me*

---

<sup>139</sup> Seybert, H. (2007). Gender differences in the use of computers and the Internet. Statistics in Focus 119/2007. Eurostat.



*haría falta ver con detalle los datos*”, *“posiblemente*”, se sorprenden cuando pregunta si las TIC pueden ser un instrumento de mayor exclusión. Por el contrario, los profesores son tajantes, dando un *sí* rotundo.

En el contexto de esta investigación, podemos afirmar que las profesoras no afrontan una cuestión fundamental para la institución escolar: la toma de conciencia de que no importa tanto la accesibilidad a estos recursos, sino la utilización que de esos recursos hagamos. Cuyos usos van a instalarse en unos contextos con unas normas culturales de accesibilidad y uso desiguales para profesoras y profesores. Y sabemos que las tecnologías servirán a procesos de justicia social y equidad cuando se alteren esas normas.

Sabemos que uso o integración curricular bajo la perspectiva del experto no es lo fundamental en estos momentos, ni garantiza la integración formativa que atienda a las necesidades de alfabetización múltiple (Bautista, 2007). Y sin embargo, las profesoras, reproducen ese saber y las relaciones de desigualdad ante sus compañeros de profesión en los contextos públicos, tanto de formación permanente como en los centros escolares. Solo hay resistencia, sin pasar a la acción, no reivindican otra formación, no explicitan que la formación oficial no satisfacen sus expectativas, porque no hay conciencia de que las tecnologías son desigualadoras para ellas y, por tanto, para sus alumnos. Esta cuestión es fundamental, porque en las etapas obligatorias en nuestro Sistema Educativo están fuerte feminizadas.

Estos datos se corroboran con el papel que las profesoras tienen en los contextos de formación observados. Su rol público es pasivo, de sometimiento al experto. Su contrapoder tendría que hacerse de forma pro-activa, no de mera resistencia individual, que al final produce aislamiento y más desigualdad. Perpetuándose en los espacios de formación la visión dominante y deficitaria que se tiene de las mujeres ante la gestión, organización y coordinación de los recursos tecnológicos.

Con respecto a este tema, M<sup>a</sup> Jesús, una profesora implicada en la formación en TIC y con algunas experiencias a este respecto nos comenta:

*Actualmente tanto alumnos, como alumnas las emplean (las TIC) aventajando, en algunos casos, a sus profesores, por lo tanto la diferencia no es de género, sino de “generación”. (Entrevista, 08 – 09 – 08)*

Es decir, la profesora al entender que es un problema generacional, no cuestiona el modelo que perpetua una formación basada en el conocimiento experto. La cuestión de la renovación generacional nos introduce por un sendero resbaladizo en el sentido de asimilación de patrones de uso, de reproducción de discurso, por tanto, de relaciones de poder desiguales. En definitiva, obviar otras formas de hacer con las tecnologías en las aulas y que se refieren a las nuevas formas de alfabetización tal como propone A. Bautista (2007)

Siguiendo a Alario y Anguita (2001: 223) se constata que las mujeres no se sienten cómodas con la cultura informática debido, en parte, a que enfatiza sólo conductas tendentes al éxito. Las mujeres suelen usar los ordenadores como herramientas para resolver problemas y, si no funcionan de forma eficiente para ello, pierden el interés, mientras que los hombres suelen apasionarse por la máquina sin más.

En los datos de esta investigación las profesoras quieren buscar un uso a los recursos al servicio de aprendizajes que tienen relación con los fines educativos más allá del aula de informática, buscan una integración desde el contexto curricular de los recursos al servicio de tareas, de las experiencias cotidianas de su aula. Sin embargo, la perspectiva de uso de los recursos que legitima la formación que reciben no satisface esos intereses y les lleva a una actitud de resistencia pasiva como ya hemos dicho con anterioridad.

En este sentido una profesora nos comenta lo siguiente:

*“La realidad es que por mucho que busquemos la igualdad, las mujeres emplean las TIC como su “pequeño diario”, y los hombres como si fueran las “pistolas” de vaquero de cuando era niño”. (Entrevista, 08 – 09 – 08)*

Estos datos coinciden con los datos que Rosalía Romero (2006:33–44) nos lo expresa idéntica idea al observar a sus alumnos y alumnas en la Universidad,

ambos resuelven tareas, pero si las tecnologías no funcionan de forma eficiente, las alumnas pierden en interés, se agobian y buscan el eludir la dificultad que les presenta, mientras que los alumnos suelen apasionarse o volcarse con la máquina hasta que la dominan. Iguales situaciones se han observado en los contextos de formación y en otras situaciones en los centros escolares.

Al observar a las profesoras en los espacios de formación, hemos podido llegar a entender algunas actitudes sobre cómo las mujeres se desenvuelven con las TIC, como la anteriormente citada.

Seguimos insistiendo en estos datos, nos parece interesante profundizar en esta opinión, ¿no ves ninguna diferencia de género? Y nos contesta que “*alguna, derivada de intereses distintos*”. Claro, la pregunta no podía hacerse esperar ¿qué motivos e intereses marcan el rasgo de la diferencia?

*Hay un motivo común a hombres y mujeres, el trabajo que cada vez se sirve más de las nuevas tecnologías, pero en el ámbito personal, los motivos e intereses son lo que siempre nos han “dividido”, los hombres como divertimento, desahogo,... y las mujeres siempre por curiosidad, interés, búsqueda de soluciones,... (Entrevista, 08 – 09 – 08)*

Se podría pensar que con la renovación generacional se atenuaría en gran medida las diferencias, pero aún pensado de esta forma, es cierto, y así nos lo manifiestan las entrevistas y cuestionarios, hay desigualdad de acceso y de uso, en gran parte motivada por los intereses y el significado que las docentes suelen buscar en la tecnología.

Porque lo que está en juego en definitiva, y se obvia en los contextos de formación, es qué pueden hacer los profesores y las profesoras con los blogs, la Wikipedia, las redes sociales... y con otros medios electrónicos para ayudar a crear una sociedad más democrática e igualitaria, así como cuáles son sus limitaciones

para producir seres humanos más activos y creativos, y una sociedad más justa. (Kellner<sup>140</sup>, 2004, p. 16).

Si bien las TIC pueden estar físicamente al alcance de profesores y profesoras en condiciones de igualdad en el acceso, no lo están si atendemos a las normas de uso, como ya hemos visto. Normas, por otro lado, que condicionadas por variables sociales, económicas, y culturales generan una educación desigualadora. Basta pensar como los centros escolares no son ajenos a la dosificación de innovación en las que se basa la comercialización de las tecnologías, que desde una perspectiva de mercado hacen que un nuevo producto sustituya al anterior. Esta dimensión que acabamos de señalar es decisiva para legitimar el modelo de formación dominante. Centrado éste, como ya hemos visto, en dominar la aplicación de turno desde una perspectiva eminentemente instrumental, es difícil generar alternativas de formación más comprensivas y democráticas. La formación permanente al rebufo de una dinámica claramente comercial, queda prisionera de las innovaciones al servicio del mercado, y no de la escuela. Y como hemos señalado de los intereses y necesidades sentidas como necesarias por una parte importante del colectivo docente, las profesoras. Un saber incompleto, con dudas, incertidumbres, pero también certezas, y por ello un saber que mueve la práctica educativa, que la dota de sentido, que en su imperfección está la potencialidad para la mejora de la práctica, porque es, en definitiva, un saber humano. Gimeno lo expresa de un modo sencillo, pero no por ello, menos contundente: *“El agente pedagógico que es el profesor, cuando ejerce como tal, es un ser humano que actúa, y ese papel no puede entenderse al margen de la condición humana por muy tecnificado que se quiera sea ese oficio”* (1998:37). Y ya hemos visto en otra categoría como la formación en materia de TIC tecnifica la docencia, con las repercusiones que ello tiene en el papel desigual que profesores y profesoras desempeñan en los espacios de formación.

Los resultados obtenidos en relación con esta categoría que nos ocupa, no es una realidad única de la profesión docente y, por tanto, de la institución escolar. Es un hecho que las mujeres usan menos las TIC que los hombres, y no sólo en

---

<sup>140</sup> En McLAREN, P y KINCHELOE, J.L. (ed.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó

países subdesarrollados, donde la sociedad es marcadamente opresora de la mujer. De nuevo el pensamiento de Rosalía Romero es clarificador y ratifica nuestras interpretaciones:

*"Existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto al empleo relacionado con las TIC, tendiendo las mujeres a tener bajas tasas de empleo en ocupaciones especializadas (por ejemplo ingenieras en sistemas, especialistas en tecnologías de la información) y contando entre las usuarias intensivas de las TIC con una mayor representación por parte de secretarías y mujeres ocupadas en tareas de oficina que de ocupaciones profesionales. (...) se ha encontrado que las mujeres y los hombres tienden a utilizar su acceso de manera diferente: en su uso de Internet, existen diferencias significativas entre cómo tienden a utilizar Internet las mujeres en comparación con los hombres". (op. cit. p. 41)*

Una de las primeras cosas que observamos es el número, en los dos entornos de formación observados, la afluencia de mujeres es mayor que la de los hombres, esta tendencia, según hemos constatado, es la habitual en toda la formación producida en nuestro país y en las respectivas Comunidades Autónomas.

D11.1. Formación permanente: población de 25 a 64 años que participa en educación-formación

	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	1992	1997	2002	1992	1997	2002	1992	1997	2002
TOTAL	3,4	4,5	5,0	3,2	4,0	4,5	3,6	5,0	5,4
Andalucía	3,3	4,9	4,8	2,8	4,2	4,5	3,8	5,5	5,0
Aragón	5,5	5,9	4,1	4,6	4,9	3,6	6,4	6,8	4,7
Asturias (Principado de)	3,0	3,8	3,3	3,1	3,6	3,1	2,9	4,0	3,5
Balears (Illes)	1,3	2,7	4,6	1,6	2,7	4,7	1,0	2,7	4,4
Canarias	6,3	6,5	7,4	5,5	5,7	6,0	7,1	7,4	8,8
Cantabria	2,4	3,5	2,6	1,8	3,0	1,5	3,0	4,1	3,7
Castilla y León	5,0	6,2	7,0	4,3	5,3	5,8	5,8	7,1	8,1
Castilla-La Mancha	3,2	3,9	5,3	2,7	3,4	4,8	3,7	4,4	5,7
Cataluña	2,2	3,2	3,0	2,3	3,2	2,9	2,2	3,2	3,2
Comunidad Valenciana	4,0	6,4	7,0	4,2	5,4	6,7	3,8	7,5	7,3
Extremadura	1,8	2,8	3,0	1,5	2,8	2,5	2,1	2,9	3,5
Galicia	2,5	3,9	6,0	2,4	3,4	5,1	2,6	4,4	6,8
Madrid (Comunidad de)	3,2	3,2	3,7	3,3	3,2	3,8	3,2	3,3	3,7
Murcia (Región de)	4,2	4,6	5,3	3,5	3,7	4,5	4,9	5,4	6,2
Navarra (Comunidad Foral de)	4,0	6,7	7,1	4,1	4,6	6,5	4,0	8,9	7,7
País Vasco	3,4	4,4	7,3	3,3	4,2	6,3	3,6	4,6	8,4
Rioja (La)	2,0	3,2	2,7	1,1	3,2	2,6	2,9	3,2	2,8
Ceuta y Melilla	6,1	8,6	5,4	6,6	7,6	5,7	5,5	9,6	5,1

Cuadro nº 27. Encuesta de Población Activa (EPA). I.N.E.

Sin tratar de simplificar, hemos encontrado tres perfiles en cuanto a su forma de acercarse a las tecnologías:

- Las más *desinteresadas* donde existe un alto porcentaje de mujeres mayores de 50 años y que en su discurso prevalecen expresiones como “*para lo que me queda para jubilarme...*”, “*esto ya no es para mí, lo mío es la pizarra y la tiza*”. No sienten la utilidad y tienen pocas expectativas de mejorar su docencia con la inclusión de las TICs en su práctica cotidiana. Bien es cierto, que son el grupo menos numeroso, junto con el tercero que expondremos seguidamente.
- *Profesoras usuarias en formación*, aquellas que tienen la experiencia de las TICs en su trabajo cotidiano, con independencia o no de su aplicación en el aula. Manejan y gestionan su correo electrónico, usan bases de datos, crean presentaciones, ponen calificaciones a través de una plataforma,... La gran mayoría, aún descubriendo su utilidad, no saben cómo dar el paso al aula, buscan, como ya hemos señalado desde un saber que se desestima en los contextos de formación. Sin embargo, no siempre encuentran y no llegan a ver el sentido a la formación.

*¿Y esto para qué? ¿Realmente son necesarias las teorías, aunque sean “prácticas” para mi posterior trabajo en el aula?*

*¡Venía a ciegas!, no sabía lo que me iban a enseñar. Me resulta muy precipitado, me haría falta más tiempo para asimilar toda la información y devolverla en forma didáctica. Creo que será un curso más... (Cuaderno de Observación, 03 – 07 – 07)*

- *Expertas*, son otro grupo muy minoritario, las TICs forman parte de sus vidas, casi no observado por nosotros. Han asumido, con claridad, la esencia supuestamente neutral de las tecnologías y de la ciencia en general, es decir, los modelos socialmente aceptados. Una profesora del Departamento de Física de un Centro y responsable de TICs, aunque posteriormente a nuestra investigación es relevada por un hombre, nos

relataba lo que expondremos a continuación y podemos afirmar que su discurso es similar a otros registrados de género masculino:

*J: Qué formación ha recibido (formación inicial, cursos de formación permanente de distinto tipo...)*

*C: Licenciatura en CC. Físicas: Es imposible pasar por la facultad de C.C. Físicas sin usar los ordenadores como herramienta de trabajo. Colaboración en un proyecto para la elaboración de software (tutoriales) para estudiantes de primeros cursos de ingenierías (Universidad de Las Palmas) Como Formación permanente: Asistencia a congresos y cursos variados*

*J: Cómo valoras la formación permanente recibida*

*C: Soy autodidacta, aprendo sobre lo que considero oportuno en cada momento y al ritmo que el resto de mis actividades me permiten.*

*J: Qué le empuja a meterse a trabajar en este campo*

*C: No me considero un trabajador de este campo*

*J: Si tuviera que hacerse cargo de la formación de sus compañeros cómo “lo harías”.*

*C: Planificar la formación en un campo tan amplio y que cambia constantemente es una empresa muy complicada que requiere mucho tiempo de meditación. En primer lugar hay que marcar unos objetivos a largo plazo que irían encaminados a conseguir un cambio de actitudes frente a las TICs. Para conseguir éstos se marcarían una serie de objetivos más concretos encaminados a que los profesores dominaran e hicieran uso de alguna o algunas de las posibilidades que brindan las TICs (Entrevista, 16 – 10 – 06).*

Y ese cambio de actitud que para ella es fundamental como objetivo de formación, no es más que una asimilación de un saber docente que no encuentra acomodo ni respuestas en un discurso tecnificado que legitima prácticas eminentemente instrumentales

Aunque como los datos recogidos evidencian, en los entornos de formación, resulta importante tener unos conocimientos previos de manejo de la máquina, profesores y profesoras que contaban con dicho conocimiento previo eran quienes con mayor rapidez y facilidad se apropiaban del uso de las TICs. Algunas de las profesoras en formación o no tenían acceso a las TICs en su hogar, o manifiestan que tienen otras tareas y obligaciones; mientras que los hombres todos tienen acceso desde su hogar, y tiempo para dedicarse al dominio y conocimiento de las herramientas informáticas.

Ahora, en palabras de una de las profesoras, Azucena, profesora en formación, se evidencia como las normas de acceso y uso quedan condicionadas por factores más estructurales, propios de una sociedad patriarcal. Ella nos lo expresa de la siguiente forma:

*J: ¿A qué atribuyes tales diferencias?*

*A: Todavía se considera que la mujer se debe dedicar al hogar y al cuidado de los hijos. El hombre llega a casa y en la mayoría de los casos “lo tiene todo hecho” y puede dedicarse a: ordenador, videoconsolas, equipos de música,..*

Aunque la incorporación de la mujer a la universidad ha aumentado hasta alcanzar una participación superior a la de los hombres, esto no ha conseguido evitar la asignación tradicional de los roles hombre / mujer en cuanto a la elección de carrera o especialidades elegidas, sino que se ha amoldado a las imágenes y prejuicios existentes, y sólo ha supuesto un cambio significativo en determinadas especialidades. En Escuelas Técnicas superiores solo hay una representación de mujeres del 6,7 y en Facultades Científicas un 6,7.



Las consecuencias de todo esto son:

- Las especialidades tradicionalmente femeninas posibilitan el acceso a empleos peor pagados y de menor prestigio social.
- Las ciencias y la tecnología forman parte de la cultura, por lo que su exclusión supone la pérdida de un componente importante de su formación.

Nos interesaba saber qué opinión tenían los hombres de esta cuestión, ¿les preocupa?, ¿se plantean la necesidad de cambio?

En un primer acercamiento, afirman las diferencias de género en cuanto a la utilización de las TICs y parece asumirlo como algo “normal” consustancial con el medio, con “la informática” como nos comenta alguno. Tan solo uno, hace algún planteamiento más crítico y contra hegemónico:

*“En principio es así. En la utilización las mujeres lo utilizan más para temas laborales estrictamente. Los hombres además para ocio, leer periódicos,... En general, considero que los hombres las utilizan más, probablemente porque en casa disponen de más tiempo libre”* (Cuestionario, 08 – 09 – 08)

Cuando se ponen a explicar los por qué es cuando reflejan con claridad esa concepción androcéntrica de la tecnología, veamos algunas de las reflexiones que nos exponen:

*“El género femenino sabe utilizar el ordenador para temas concretos pero, en general, no saben cómo funcionan esos programas y lo peor es que no les interesa saberlo. Y si nos metemos en otros campos, como lo audiovisual (Blue ray, Frall HD, THX,...) la diferencia es más notable. El hecho de que sean innovadores y caros no hace especialmente atractivo a las mujeres (más prácticas)”* (Cuestionario, 08 – 09 – 08)

*“Creo que la mujer, en general, no presta mucha atención cuando se utiliza cualquier aparato eléctrico. Por el contrario, el hombre, tiene curiosidad por todo tipo de aparatos y ve lo positivo que su uso puede hacer para su labor docente”* (Cuestionario, 08 – 09 – 08)

*“La mujer, normalmente, tiene menos inquietudes en el desarrollo de las TICs”* (Cuestionario, 08 – 09 – 08)

Estas formas de pensar están arraigadas en lo más profundo de los profesores, sus compañeros de profesión. Téngase en cuenta que estos datos son importante, porque evidencian que los profesores no identifican ni cuestionan los factores estructurales e ideológicos que están condicionando el desigual acceso y uso de los recursos tecnológicos. Lo que impide que profesores y profesoras en contextos de formación en TIC, y en consecuencia, en contextos profesionales en sus centros de trabajo, puedan compartir significados, dudas, incertidumbres, intereses, motivaciones y certezas. Compartir un saber y un hacer que generaría prácticas educativas más equitativas e igualitarias en relación con el uso de los recursos tecnológicos, como alternativa a esas prácticas dominantes, y las relaciones desiguales y jerarquizadoras inherentes al saber experto.

M. Foucault (1979, 1982), como ya veíamos con anterioridad, considera que la escuela es una institución esencial de la *microfísica del poder* ya que en ella se difunde un *saber* que legitima y reproduce el orden social de los discursos en el que se sustentan las actuales sociedades. Pero como la pedagogía crítica nos demuestra no es una realidad cerrada, ante la que no haya alternativas de acción.

Ya hemos señalado que otra formación es posible si se rescatan las dudas, los miedos, y las incertidumbres que el manejo de las TIC genera en parte del colectivo docente, las profesoras. Una prueba de esta afirmación a la luz de los datos obtenidos, queda ilustrada en el proceso de diseño de un plan de integración de las TIC, cuyos datos agrupamos bajo la categoría “Transformar las dificultades en posibilidades” que cierra los resultados obtenidos. Otras prácticas serán posibles si se humaniza el saber y la relaciones con las tecnologías, si se cuestionan las normas de uso desde los patrones socioculturales dominantes a los que no son ajenos los centros escolares, como evidencian los datos hasta ahora expuestos.

*"Trasnformar las dificultades  
en posibilidades"*



En esta última categoría quedan integrados los datos relativos al proceso seguido en el diseño colectivo de un proyecto de centro llevado a cabo por uno de los grupos de profesores a los cuales he realizado el seguimiento de formación, en especial, a partir de su experiencia de formación fuera del centro (caso 2 – ver metodología -) y que deciden constituirse en grupo de trabajo una vez terminado su aprendizaje. Esta idea les surge durante la comida del primer día de curso, en Madrid, recuerdo al lector –a que realizan formación sobre la integración de las TIC en la Institución FERE – CECA y no por su iniciativa, sino por indicaciones de la Dirección de su Centro.

Debaten sobre distintos aspectos que surgen en la jornada de mañana:

- *Para esto tendríamos que tener más recursos en el Colegio, sino es imposible. (Trini).*
  
- *Pero todo esto ¿creéis que llegará al cole? Estamos en julio, cuando llegue septiembre no me acordaré de nada. Entonces, no serán necesarios tantos recursos... veréis... (Mercedes)*
  
- *Se podría... (silencio). Si se implicará a más compañeros del Claustro y tuviéramos, aunque sea sencillo, un pequeño Proyecto TIC. Estaría bien, por una vez, al menos, que un curso de formación sirviese para algo y redundara en un mejor trabajo con los alumnos y quizás un motivo de trabajo conjunto entre profesores entorno a un objetivo. (Azucena)*

(Cuaderno de Observación, 03 – 07 – 07)

Téngase en cuenta que Azucena es la Coordinadora de su Ciclo y nada le gustaría más que trabajar de forma coordinada en su ámbito de trabajo y

como demostrarán los datos, encontrará una oportunidad para implicar a distintas personas y ponerse a reflexionar y trabajar de otra forma.

Los primeros datos significativos son lo poco motivante que resulta para la mayoría de estos profesores el enfrentarse a diseñar una propuesta en la que den un sentido didáctico y educativo a los contenidos eminentemente técnicos a los que han accedido en la fase de formación, la razón y su sentido queda evidenciado en una de las maestras, quien durante el segundo día de formación, Azucena, comenta con algunos de sus compañeros:

*“El trabajo es poco motivante y tiene poco sentido al no tener relación directa con mi práctica educativa, de mis problemas concretos en el aula”* (Cuaderno de observación, 04 – 07 – 2007)

En estos momentos que relato nos hemos centrado en un primer bloque de contenidos del curso que versa sobre blog, news, listas de distribución.... y se evidencia en esta maestra una actitud de cierta pasividad.

Sin embargo, esta profesora mantiene las expectativas con respecto al próximo bloque: Las presentaciones en PowerPoint, lo que le lleva a en un momento a resaltar con optimismo las conclusiones que, como grupo, obtuvieron el día anterior: *Plan de acción TIC, concretado en ciclos; toma de decisiones y sistematización, aunque sean mínimas* (Cuaderno de Observación, 03 – 07 – 07)

Entendemos que la actual sociedad de la información y la comunicación necesita el compromiso propuesto por Freire y que da título a esta categoría, es decir, en palabras del autor **“transformar las dificultades en posibilidades”**, estando de acuerdo con él en que es fundamental desde los intelectuales progresistas, desmitificar los discursos posmodernos sobre la inexorabilidad de la situación (Freire, 1995, 25 – 26). Y como evidencian los datos hasta ahora expuestos, el perfeccionamiento del profesorado en TIC –aunque hemos visto en categorías anteriores que se reduce a saber .técnico - ; cuando se conecta con su

práctica mediante estrategias colectivas, es decir, cuando en grupo los docentes piensan en la utilidad, sentido y alcance de una aplicación como el PowerPoint u otra herramienta basada en las TICs, en relación con sus necesidades, sus objetivos didácticos, se generan unos procesos de reconstrucción de la técnica al servicio de su saber e intereses prácticos, y por lo tanto de más alcance educativo.

Suele afirmarse, por otro lado, que la democratización radical del conocimiento por la incorporación de las TIC, entre la más destacada, ha anulado para siempre las diferencias pedagógicas o educativas entre los seres humanos. Se cumpliría, según esto, el sueño de Ivan Illich. En nuestro caso, las diferencias profesionales entre docentes que utilizan las TIC –porque le han encontrado un sentido didáctico más allá de la mera instrucción- y quienes no. Sin embargo, como nos indican los datos recogidos, la incorporación de las TIC por si solas no democratizan el acceso a estos recursos si pensamos en el profesorado, ni enriquecen el pensamiento práctico del docente. Sólo cuando los maestros y maestras piensan juntos qué pueden hacer, tomando como referencia su práctica, sus intereses, motivaciones, necesidades..... es cuando empieza a circular un saber profesional compartido que generará discursos propios y que implicará a los docentes en nuevas formas de hacer, de pensar y repensar su práctica cotidiana.

En efecto, no podemos negar las posibilidades de acceso al saber que proporcionan estos artefactos no es desdeñable, produciendo el efecto psicológico de engrandecimiento que eleva nuestra autoestima y nos estimula a desarrollos ilimitados. Ahora bien, ya hemos visto en anteriores categorías que cuando una actividad de perfeccionamiento en TIC se centra en la máquina y sus aplicaciones, descontextualizada de la práctica diaria de un profesor, no es más que información, y en ningún caso circula como conocimiento. Con un peligro evidente, como se manifiesta en los datos recogidos en torno a los ponentes o responsables de turno de las sesiones de formación, la euforia acrítica respecto a la renovación tecnológica de la educación, que no esconde más que un nuevo mesianismo y encubrir una perversión ideológica para el profesorado: la nivelación ilusoria de la humanidad como consecuencia de la nivelación potencial de un grupo de individuos, de una parcela de sus vidas en el ciberespacio.

Sin embargo, durante el proceso de trabajo colectivo que se llevó a cabo para el diseño del proyecto de centro, los maestros van poniendo en su sitio, si se me permite la expresión, las posibilidades de las TIC. Así por ejemplo, como se observará a partir de los datos, la información recibida o un saber descontextualizado en los cursos de perfeccionamiento da paso a una actitud crítica es cuando tiene sentido pensar que las TIC brinden nuevas oportunidades a una parte de la ciudadanía, pero nunca a todos, excluye y tiende a excluir a una parte, los oprimidos de nuestros días, sustraídos del acceso al saber de las culturas dominantes y con idéntico perfil que describiera Paulo Freire en “Pedagogía del Oprimido”, quizá con algunos rasgos más acentuados.

Pensamos que no valoramos suficientemente el peso que el mercado tecnológico de la oferta y la demanda comenzó a ejercer sobre la política educativa y, lo que es más importante, sobre las necesidades de una parte del profesorado, que con buena voluntad y en algunos casos con mejores ideas pedagógicas, veía que no podía sustraerse al poder deslumbrante que las novedades tecnológicas ejercían sobre ellos mismos y el resto de agentes implicados en la formación del profesorado. En este sentido, el debate relativo a por qué, para qué, qué tecnologías incorporar, cómo hacerlo y en qué dirección se le usurpa al profesorado, a quién se le coloca en situación de usuario y receptor de una toma de decisiones impuesta (Rayón 2007). Por esto, es importante que en los centros escolares exista un profesional que no tenga un saber disciplinar fragmentado que no da paso a un saber que de poder acción a los maestros y maestras, para una incorporación con relevancia en el curriculum.

En el caso que nos ocupa y como evidencian los datos, en el proceso de diseño colectivo, el papel de la orientadora de centro será fundamental en trabajo de grupo y les sitúe, en el momento de tomar decisiones, en distintas claves y frente al curriculum: por qué, para qué, qué, cómo hacerlo y en qué

Aunque la formación permanente se planteaba al servicio del cambio institucional basado en la experimentación de la práctica profesional, y a pesar de los logros conseguidos, comienza a definirse como característico de la política

educativa la tecnificación y burocratización de la formación del profesorado (Imbernón, 2005). Ésta queda articulada bajo un plan jerárquico en el que los técnicos y expertos en informática y telecomunicaciones toman las decisiones sobre qué tecnologías incorporar y cómo llevarlo a cabo en función de los productos existentes en el mercado. Esta situación sobre la que reflexiona Rayón (2007), es verdad que ha variado poco en los espacios propios del perfeccionamiento docente, en nuestro caso concreto, CEP y FERE. Pero los datos recogidos evidenciarían el contrapoder que desde los centros, y con las condiciones antes expuestas, pueden generar, mitigando en parte los discursos tecnificadotes.

Ya hemos visto como al ser los programas y aplicaciones de turno las que van a definir los contenidos y fines de la formación, se va reforzando una estrategia formativa que prima la información sobre cómo trabajar con estos recursos tecnológicos en función de lo que “puede hacer” el recurso y no de lo que puede hacer el profesor desde su conocimiento profesional. En la práctica, los fines y procesos que se alcanzan a trabajar se reducen a que los alumnos aprendan algunas rutinas informáticas, o unos contenidos descontextualizados. Pero esas dificultades pueden convertirse en posibilidades de acción transformadora para el profesorado cuando además los centros tengan también una trayectoria de innovación. Me estoy refiriendo al desarrollo de experiencias que con o sin TIC vayan generando un discurso profesional que forme parte de la cultura del centro. En el caso concreto del centro que nos ocupa conviene tener en cuenta que es un centro con reconocida trayectoria en innovación, de manera que ha ido generándose cierto compromiso entre alguno de los profesores y dinámica de trabajo en grupo. Así, y en relación con el diseño del proyecto en TICs, y desde ese compromiso de grupo, con el que comenzábamos esta categoría y llevado al centro a modo de red, se nos pide seguir haciendo seguimiento del grupo, interesado en trabajar TIC con otro sentido, del que, en distintas ocasiones, habíamos hablado. Comenzamos, pues, *una aventura compartida que tiene su origen en la reflexión y en las posibilidades* (Cuaderno de Observación 2, 03 – 10 – 07)

Se fijó un día de reunión y la periodicidad, esto es, el primer miércoles de cada mes y con unos objetivos que ellos definieron:



- *Elaborar un Plan de acción TIC, concretado en el 2º Ciclo de E. Primaria*
- *Sistematizar el trabajo a partir de algunas áreas (Cuaderno de Observación 2, 03 – 10 – 07)*

Del mismo modo, se plantearon también la metodología de trabajo, ellos eran los protagonistas de su indagación y se trabajaría a partir de **dilemas** que surgieran en el grupo.

- *“Entonces... ¿cómo vamos a organizarnos, qué “papeles” utilizaremos?” (Pilar)*
- *Tenemos la formación recibida, nuestros propios documentos, y la idea de lo que queremos hacer, nos surgirán dudas, problemas y será a partir de ahí con ayuda del Dpto. de Orientación, tendremos que avanzar, decidir. (Azucena)*
- *Me parece bien la estrategia que sugiere Azucena, trabajaremos no a partir de certezas, ni propuestas ya hechas por otros; sino a partir de nuestras dificultades, que para quitar su connotación negativa podemos acordar llamar **dilemas** (Orientadora)*

(Cuaderno de Observación 2, 03 – 10 – 07)

La orientación está de acuerdo con *que el desarrollo profesional debe ir unido a la reforma educativa – en estos momentos LOE y desarrollo de competencias – (Loucks – Horsley, 1998) y debe centrarse en la construcción de una cultura y no en el entrenamiento de destrezas (Lieberman y Miller, 1994) y la idea de que el desarrollo profesional que va ligado al aprendizaje de los estudiantes y a la reforma curricular debe estar profundamente inmerso en la vida de las escuelas (Darlins – Hammond, 1998; Elmore y Burney, 1997), debiendo contar con las oportunidades para que los profesores exploren de manera sistemática el modo en que su práctica*

*docente construye ricas oportunidades de aprendizaje* (Cochran – Smith y L. Lytle, 2003: 66).

En la siguiente reunión el objetivo era organizar unos objetivos que guiarán el trabajo y que permitiesen la evaluación del proceso.

Según recogemos en nuestro Cuaderno de Observación 2 (07 – 11 – 07) surge el **primer dilema** *¿cómo hacer participes en la propuesta de objetivos a profesores y alumnos? ¿Debemos tener objetivos para alumnos y otros diferentes para profesores?*

Por lo anteriormente dicho y la propia motivación del grupo se decide que *en el “Proyecto” resultante de nuestro trabajo deben estar juntos y, una vez listo el documento, en las Programaciones de Aula integrar lo correspondiente a los alumnos* (Cuaderno de Observación 2, 07 – 11 – 07)

Tras distintas propuestas y consensos se definen los objetivos del “Proyecto” que transcribimos a continuación.

- Introducir en cada Unidad Didáctica algún recurso basado en las TICs:  
**Profesorado:** utilizar materiales elaborados que sirva para la motivación, mejora de la comprensión de procesos.  
**Alumnos:** utilizar recursos seleccionados por el profesor para el aprendizaje de conceptos, aplicación de procedimientos.
- Descubrir las posibilidades que nos ofrecen las TICs en el trabajo con la lectroescritura que nos permite expresar de forma global: la palabra hablada, escrita, con sonidos e imágenes.
- Descubrir con los alumnos las posibilidades de aprendizaje del ordenador y de internet.
- Analizar con los alumnos los riesgos que tiene el mal uso de la comunicación y la importancia de la privacidad en determinados entornos.

Se acuerda para el siguiente encuentro, trabajar sobre el **segundo dilema** que surge en la jornada de trabajo *¿qué contenidos asignar en el “Proyecto”?* *¿por áreas, de forma global?. Un profesor nos recuerda a todos: ¡no olvidemos que ahora nuestro trabajo debe estar guiado por las competencias!* (Cuaderno de Observación 2, 05 – 12 – 07)

En la siguiente sesión y entre distintos debates, Azucena, que no deja de sorprendernos, comenta en voz alta:

*Necesitamos abrirnos a un nuevas experiencias... cuando aun no hemos terminado de asimilar la alfabetización digital, nos surge como necesidad trabajar la vida de los sentimientos y de las emociones – alfabetización afectiva - ambas muy importantes en la educación integral que pretendemos desde nuestro Proyecto Educativo* (Cuaderno de Observación 2, 05 – 12– 07)

Su objetivo (el de ellos que asumimos como propio) era dar sentido al aprendizaje de contenidos que, muchas veces, los alumnos no comprenden, ni relacionan de manera directa con su vida. Y esta preocupación que forma parte de su bagaje experiencial la expresan en forma de deseo y motivación. Un de las posible estrategia la encontramos en la propia acción educativa que debe apostar por considerar al alumno como lo que es, un todo global, que está en proceso de su propio proyecto en un contexto social poco propicio y vacío de valores (característica de la sociedad postmoderna y neoliberal).

El trabajo y enseñanza de valores, desde su punto de vista, hay que vincularla en los contextos reales y aún con la inclusión de las TIC, servir como modelado para la vida real. El aprendizaje, en consecuencia, es un proceso de reconstrucción de significados que cada individuo realiza en función de su experiencia en una situación dada. Por ello, la tecnología, desde estas posiciones, no debe ser el eje o centro de los procesos de enseñanza, sino un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que debe realizar el alumnado. El protagonista debe ser el propio humano que, en colaboración con otros sujetos, desarrolla acciones con la tecnología.

Estas ideas no solo están inspirando a gran parte de los proyectos y experiencias educativas más innovadoras y potentes de los últimos años, sino que también se están trasladando a la organización de situaciones de enseñanza aprendizaje con ordenadores

Estamos de acuerdo con Marina (2001) cuando resume los rasgos del nuevo docente como un profesor que conciba la educación como un proyecto ético; que sea un experto en educación; en colaboración; que esté entrenado para la acción; para la resolución de problemas; que adopte un papel más activo y que sea un buen propagandista de la educación, sin olvidar que entre las actitudes que hacen posible el aprendizaje están las que tienen que ver con la apretura, con la humildad y con la responsabilidad.

Al abordar la decisión de contenidos surge con más fuerza el dilema que podemos expresar como ¿contenidos TIC cuáles, cómo y para qué? En un primer

momento emergen, de forma casi inconsciente, la forma en que ellos mismos han sido formados.

- *Habría que comenzar por el manejo básico: el ordenador, sus partes y algunos programas útiles para la realización de sus tareas, para pasar después a Internet. (Miguel Ángel)*
- *¿Y esos contenidos dónde están? No existe ni el curriculum anterior y en la LOE, ningún área que sea TIC, en Secundaria lo tienen más fácil, en Primaria no podemos dar más de sí lo que enseñamos y ahora, con los especialistas, tenemos menos tiempo. Me resulta complicado, ¿no debiera haber un especialista en TIC? (Pilar)*
- *No podemos olvidarnos que las TIC forman parte de la vida de nuestros alumnos y la escuela no puede sustraerse a ello, por consiguiente debe formar parte de los contenidos que aprendan. Seguro que nos les resulta tan complicado, forma parte de su entorno, de su experiencia fuera del colegio. Pero no podemos ser ingenuos y creer que por incorporar ordenadores en nuestra práctica de enseñanza, éstos de forma automática desarrollarán mejor lo que aprenden los alumnos y por tanto incrementan la calidad del proceso educativo. (Orientadora)*
- *En el curriculum se habla de buscar, seleccionar, analizar, organizar información, pero eso hay que concretarlo, de otra forma, los libros podrían denominarse también TIC (Miguel Ángel)*
- *Quizás todos llevemos razón, nuestro Proyecto pretende integrar las tecnologías, luego debemos concretar qué vamos a enseñar y dónde para integrar. Además, tenemos que pensar qué podemos enseñar nosotros estrategias, destrezas,.. y para mí lo más importante: situarse ante las TIC de forma responsable y crítica. (Azucena)*

(Cuaderno de Observación 2, 05 – 12 – 07)

Estamos de acuerdo con Área cuando nos dice que lograr el desarrollo de estas capacidades solamente se realizará si planificamos y ponemos en práctica situaciones de aprendizaje que demanden al alumnado elaborar o construir el conocimiento en el sentido de que sea él quien tenga que tomar las decisiones adecuadas para resolver un determinado problema. La decisión de identificar qué datos son los necesarios y en consecuencia elaborar estrategias de búsqueda de la información y saber hacerlo en la maraña entrelazada de recursos existentes en Internet; analizar, discriminar y seleccionar los documentos, webs o ficheros encontrados; reelaborar toda la información disponible construyendo un ensayo o trabajo personal; redactarlo y darle formato bien textual, gráfico o multimedia; y finalmente difundirlo sea mediante una página web, una presentación multimedia, o un poster, son habilidades de uso inteligente de la información vinculadas con las capacidades a desarrollar en la alfabetización múltiple del alumnado en cuanto sujeto que debe desenvolverse en la sociedad informacional. Este proceso de aprendizaje nos sitúa en un planteamiento educativo destinado al desarrollo de competencias en la información, conocido como ALFIN (o alfabetización informacional) y que ha sido incorporado a los currícula de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria recientemente.

Tras estas reflexiones tenidas en el grupo de docentes se plantean y consensúan unos contenidos que configuren su "Proyecto".

**Contenidos:**

- Los seleccionados por los profesores en las Unidades Didácticas
- La expresión de la lectoescritura: del texto escrito al hipertexto
- Herramientas informáticas
  - Procesador de texto
  - PowerPoint
  - Paint y retoques de imágenes
- **Clic Sinera y otros programas de Internet (portales educativos)**
  - Utilización de periféricos
  - Cámara digital
  - Mp3
  - Impresoras
  - Video proyector

Cuaderno de Observación 2, 05 – 12 – 07

Tras la propuesta de contenidos nos surge la reflexión.

Disponemos en la actualidad de un gran número de publicaciones que describen los usos de las TIC en el ámbito escolar. Sin embargo, como ya hicimos con anterioridad en categorías anteriores – véase Conocimiento experto vs. Conocimiento práctico; Querer y no poder, poder y querer: incertidumbres – muy pocos elementos de la literatura manejada describe algo que sea significativo en lo que atañe a las prácticas sociales, a cómo y qué aspectos llevan a los docentes a integrar las TIC y sus aplicaciones con un sentido pedagógico acorde con sus motivaciones, intereses que más allá de planteamientos instructivos. Siguiendo y en total acuerdo con Lankshear y Knobel (2008: 65 y ss.) “... muchos investigadores hablan de *síndrome del <<vino nuevo en botellas viejas>>* cuando descubren que

*las rutinas tradicionales de alfabetización en la escuela añaden en algún punto una nueva tecnología”*

El grupo de trabajo corría un peligro desde el principio, que el uso de las TIC que pudieran plantear como un proyecto educativo les llevara a dinámicas ya conocidas (más de lo mismo), de modo que se hiciera realidad lo que desde hace tiempo viene denunciándose desde la disciplina de tecnología educativa, que el cambio se concretara en escuelas más tecnologizadas. La página web o la presentación PowerPoint sustituyen el papel, la pizarra o la tiza como medio para presentar contenidos; el webquest sustituiría a la hoja de papel fotocopiada en la que el profesor plantea una determinada tarea; el blog sustituiría a los cuadernillos de tareas.

Téngase en cuenta que según los autores anteriormente citados (ibid.:66) *“las rutinas escolares son formas de práctica muy regulares, íntimamente ligadas a lo que llamamos <<gramática profunda>> de la escolaridad”* De modo que en principio había que cuidar no caer en centrar la atención en el recurso para hacer más de los mismo.

Queremos decir lograr que en la educación, en el aula, las herramientas TIC sean tan normales e “invisibles” (Gros, 2000) como la pizarra o los libros, de tal forma que su uso no sea excepcional, sino una actividad cotidiana en la dinámica de los centros educativos. Por ello el desarrollo de prácticas pedagógicas con estos materiales exige una profunda modificación de los planteamientos, métodos de enseñanza y organización escolar hasta ahora implementados (Sancho, 2006). Estos cambios e innovaciones implicarán que el profesorado organice y desarrolle actividades de enseñanza aprendizaje notoriamente distintas de un método organizado en torno a los materiales impresos, y del libro de texto en particular.

Pero, ¿a qué obedecen las resistencias? Según los datos recogidos en los distintos centros educativos y la literatura usada para triangular, encontraríamos **dos elementos clave**



1. El profesor es la autoridad última en cuestiones de conocimientos y aprendizaje. Por consiguiente, todo lo realizado en el aula debe entrar en las competencias del docente.
2. El carácter curricular del aprendizaje supone que se desarrolla de acuerdo con un curriculum secuenciado, formalmente impuesto y oficialmente sancionado, que se encuentra en los textos (**libro de texto escolar**) como fuente de información. Esto tendrá consecuencias con respecto a las TIC, el valor significativo y profundo de la capacidad de leer como forma de participación en el mundo.

El fin educativo está dirigido por el curriculum y, con frecuencia, los docentes consideran la tecnología como herramienta, la tarea de integrar en el aprendizaje se realiza adaptándolas o añadiéndolas a las rutinas de costumbre, como es el caso que nos ocupa.

El fin del Trimestre nos lleva a pensar que lo más difícil estaba hecho. Sin embargo, las dificultades, los dilemas comenzaron a surgir cuando las cuestiones “domésticas” irrumpían en el proceso:

- Acceso al aula de informática
- Organización temporal de espacios y recursos
- Eventualidades
  - o Actividades de centro
  - o Fallo de equipos
  - o Baja de algún componente del grupo

Constituiría un **dilema importante** (¿el tercero? o un cúmulo de ellos) que trabajamos durante varias sesiones, para intentar buscar acuerdos y soluciones.

Un profesor comenta: *“quizá lleguemos a final de curso y no hayamos puesto en práctica nuestro Proyecto”* (Cuaderno de Observación 2, 05 – 12 – 07). No sabíamos si entendían que lo menos importante era la puesta en práctica del

Proyecto, para nosotros, el proceso de trabajo era lo realmente apasionante y teníamos una seguridad: habían hecho suyo el Proyecto.

A la primera dificultad que se hizo frente, una vez volvimos de vacaciones, fue a la del acceso al aula y a los medios digitales del Centro, para ello, se mantendrían entrevistas con la Dirección del Centro, para acordar las siguientes cuestiones, que expondría la coordinadora del Ciclo, Azucena y recogimos en nuestro Cuaderno de Observación 2 (09 – 01 – 08)

- a) *entregar un “Proyecto” de actuación que sería ratificado en el Consejo Escolar e introducido en la PGA.*
- b) *Planificar la ocupación y utilización del aula de informática y los recursos necesarios.*
- c) *Compromiso de una evaluación*

Quedaba, pues, elaborar estos documentos y proceder a la propuesta a Dirección. Se planificó comenzar el Proyecto en el Tercer Trimestre y continuar trabajando con estos presupuestos y la dinámica de reuniones para poder elaborar un Proyecto que se iniciaría en el curso 2008 – 09, pero ya desde el comienzo del curso. Cuaderno de Observación 2 (09 – 01 – 08).

En este momento, nuestro concepto de indagación necesita de un refuerzo y de aclarar nuestra posición, al menos personalmente, es decir, tratábamos de captar la naturaleza y la intensidad con la que aquellos se forman y aprenden de su práctica mediante el cuestionamiento e interpretación de lo que están haciendo y teorizan sobre ello. Siguiendo a Freire (1970) la idea de la <<enseñanza como praxis>> pone de relieve el hecho que la docencia supone una relación dialéctica entre la teoría crítica y la acción y esto, es sin duda, más productivo que la concepción de que <<la práctica es primordialmente algo práctico>>.

De acuerdo con Cochran – Smith y L. Lytle

*“La idea clave aquí es que los docentes teoricen constantemente, negociado los significados que extraen en sus aulas y en su vida escolar mientras luchan por conectar su trabajo cotidiano con movimientos más amplios por la igualdad y el cambio social” (2003: 76)*

Según recogemos en nuestro Cuaderno de Observación 2, (09 – 01 – 08), con estos presupuestos, continuamos trabajando, realizados objetivos y contenidos con todos los matices expresados con anterioridad, restaba planificar la organización del trabajo, para pasar al abordaje de la utilización de los recursos y evaluación. De forma espontánea surgen en el grupo los roles implícitamente asignados, es decir, según la idea mayoritaria del grupo sería Miguel Ángel quien se ocuparía del Aula de Informática. Es decir, sin querer el grupo legitima el saber que circula en los contextos de formación y a un conocimiento experto una persona experta

Sin cuestionar las competencias del docente mencionado se plantean dos cuestiones para nosotros importantes:

- a) ¿Por qué la responsabilidad del aula se asigna a una sola persona?
- b) De tener que ser una sola persona ¿por qué Miguel Ángel? ¿tiene una formación especial? ¿por qué es hombre?

Se aducen razones que no nos son ajenas y que ya conocemos a través de nuestra investigación mediante la interacción con otros docentes:

*“Él sabe mucho de las tripas de los ordenadores y eso nos dará seguridad y a mí, al menos, todo lo que sea instalar me da miedo”* responde una profesora.

El profesor aludido, en el fondo se siente bien, y se expresa del siguiente modo: *“yo no tengo ningún problema en asumir la instalación de programas o revisar algún ordenador, si hace falta; pero ya sabéis, en todo esto el problema es el tiempo”*

Azucena, quiere salir de este atolladero y propone una solución de consenso:

*“Todos tendríamos que bajar al Aula de informática con nuestros alumnos, sabemos lo necesario para afrontarlo. Pero quien quiera puede contar con la ayuda del compañero organizando las horas del Proyecto, en los momentos que su grupo tenga los especialistas (E. Física, Música e Idioma) y liberarle de otras funciones de apoyo y/o refuerzo”* Cuaderno de Observación 2, (09 – 01 – 08)

La propuesta es aceptada por todos y se establece una organización que se incorporará al Proyecto.

Como hemos visto en otras categorías y a lo largo de la investigación, nos surgen los descriptores que las han hecho posible:

*“Él sabe mucho de las tripas de los ordenadores y eso nos dará seguridad y a mí, al menos, todo lo que sea instalar me da miedo”*

- Género (PHM, DCP, MCP)
- Conocimiento instrumental (FDF, RPT)
- Miedos, inseguridades (DEP, MES)

*“yo no tengo ningún problema en asumir la instalación de programas o revisar algún ordenador, si hace falta; pero ya sabéis, en todo esto el problema es el tiempo”*

- Concepción de la tecnología (TEC, ULR, RPT)
- Valor de cambio (VLC)

Todos estos datos anteriores nos refuerzan en la orientación de nuestra investigación y nos aportan otros aspectos nuevos que, poco a poco vamos analizando e incorporando.

Partíamos de grandes ideas, con el paso de nuestra observación las depuramos y las contrastamos (triangulación). Sin embargo, es con esta experiencia y con el bagaje realizado durante toda la investigación, cuando al confrontar de nuevo con la práctica tiene sentido nuestro trabajo.

El trabajo continua con el grupo de docentes y ahora nuestro cometido es partiendo de la práctica, es decir, la aplicación del Proyecto en el Tercer Trimestre y mediante la evaluación del mismo, construir un Diseño que se pueda incorporar en la PGA del curso 2009 – 2010 y que integre las TICs. ¡Todo un reto! Esta decisión es tomada por el grupo el 06 – 02 – 08 (Cuaderno de Observación 2)

En la siguiente sesión, ya iniciada la puesta en práctica del Proyecto, la tarea era analizar ¿qué aportaba o no a nuestra práctica docente el “Proyecto TIC”? Esta pregunta se revela como un **dilema clave** que pone en juego el desarrollo de debates y reflexiones en el grupo de trabajo de modo que los profesores van paulatinamente avanzando en la construcción de imágenes y planteamientos.

Datos significativos al respecto son que las primeras aportaciones surgen desde la vivencia positiva que supone la aplicación de un diseño propio desde el comienzo hasta el fin y se pone muy de relieve la importancia de compartir, en este caso dificultades, con los iguales – los docentes - que ayudan a compartir significados, a mitigar miedos,... En definitiva, a “*trabajar de otra manera*” (Pilar, Cuaderno de Observación 2, 02 – 04 – 08). Reproducimos algunas de las ideas entorno a estos aspectos:

*“No pensé que podía ser tan fácil aplicar el Proyecto y no tengo dudas: la seguridad me la proporciona el trabajo de grupo, todos vamos a una y eso me ayuda”* (P, 02 – 04 – 08)

*“Me cuesta ponerme delante de tantos ordenadores (o al menos a mi me parecen muchos), compartir el aula con otro compañero ha sido una buena estrategia”* (S, 02 – 04 – 08)

*“Aún no encuentro mucho sentido a los que hacemos, los alumnos saben más que yo y aprenden muy rápido. Sin embargo, están desando que bajemos al aula de informática o que llevemos a clase el cañón y el portátil” (C, 02 – 04 – 08)*

A partir de esta última intervención se establece una discusión muy interesante sobre el uso de las TIC y su implicación en la innovación didáctica. La primera idea que debemos tener clara es que el uso de las TIC en la escuela no implica automáticamente la innovación didáctica. De este modo, el grupo de trabajo va asumiendo y reconociendo que en muchas ocasiones usan usamos las TIC para hacer lo mismo y de la misma manera que nuestros antecesores. La única justificación de las TIC es hacer cosas imposibles anteriormente o hacer las cosas formalmente mejor que antes.

Entonces, surge **otro dilema** *¿cómo podemos saber si las TIC suponen una innovación didáctica en nuestras prácticas?* (Orientadora, Cuaderno de Observación 2, 02 – 04 – 08).

Miguel Ángel muy ágil y de forma gráfica se expresa así:

*Tendríamos que analizar lo que hacen los alumnos con las TIC. Si hacen lo mismo que hacían antes, estamos ante un recurso escasamente innovador. Quiero decir, por ejemplo, si usamos una pizarra digital en lugar de escribir con tiza en el encerado la de toda la vida, añadimos, movimiento y sonido a nuestra clase magistral, en el mejor de los casos, pero si los alumnos tienen que tomar apuntes y lo que tienen que aprender sigue dependiendo de lo que nosotros les decimos y siguen basándose en los programas curriculares de los textos, es difícil pensar que las TICs supongan una innovación. (Cuaderno de Observación 2, 02 – 04 – 08).*

La Orientadora, en esta línea hace algunas consideraciones que transcribimos a continuación:

- *Claro, lo importante debe ser siempre lo educativo. Las TIC deben utilizarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico*

*de las distintas materias del currículum como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en la tecnología digital e información. Y también decir, el método y las actividades programadas deben favorecer el aprendizaje por descubrimiento, evitando las clases magistrales.*

(Cuaderno de Observación 2, 02 – 04 – 08).

Los datos expuestos son significativos, no tanto porque evidencien que se está planteando un nuevo perfil de profesor, como ya dijimos, que sigue siendo clave en la educación, capaz de asimilar y asumir cambios constantes en sus funciones y tareas en la medida que los cambios socioculturales generen nuevas demandas educativas. Si no porque los profesores que nos ocupan y el proceso de reflexión y análisis que se va concretando en el diseño del proyecto educativo van paulatinamente siendo capaces de ponerse en situación de compartir perspectivas, valores, y compromisos en torno a propósitos comunes: lo que los alumnos deben aprender y cómo, tienen la oportunidad para actuar conjuntamente en las deliberaciones y promueven compromisos mutuos.

Siguiendo a Fullan y Smith (1999)<sup>141</sup>, un buen desarrollo profesional por sí solo no es efectivo, la cultura organizacional debe cambiar. Para ellos esto implica desarrollar culturas de trabajo colaborativo o «comunidades de aprendizaje profesional».

La innovación provoca cambios en los sujetos y en el contexto. Por ello, podemos reconocer dos ámbitos necesariamente interrelacionados para que se produzcan auténticas innovaciones (Angulo, 1994): el subjetivo y el objetivo. El ámbito subjetivo supone el cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo se refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

---

<sup>141</sup> FULLAN, M.; SMITH, G. (1999). *Technology and the Problem of Change*. En [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_98-99/12\\_99.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_98-99/12_99.pdf) (vistado 04 - 02 - 09)

La incorporación de las TIC en los centros educativos requiere de estas transformaciones. Como se ha dicho ya, de nada sirve introducir nuevas tecnologías si no se producen otros cambios en el sistema de enseñanza – aprendizaje. Cualquier proceso de incorporación en este ámbito debe ser analizado y estudiado como una innovación, ya que presenta cambios y transformaciones en todos los elementos del proceso didáctico.

En definitiva, este modelo colaborativo de la formación creado a partir de la voluntad de los propios docentes que se comprometen a trabajar de forma conjunta encierra no sólo un deseo de mejora profesional, sino también el deseo de reconocerse como sujeto colectivo con la finalidad de asumir y compartir experiencias, sentimientos y visiones sobre la educación como proyecto de transformación social y compartimos con los autores la siguiente afirmación.

*“Este concepto es a todas luces una expresión política que encierra, lógicamente, un imaginario de creencias, supuestos e ilusiones de la sociedad en la que queremos vivir. La construcción de la conciencia colectiva de los docentes es un recorrido que difícilmente puede abordarse desde la soledad de las aulas. Precisa de la experiencia compartida, del intercambio y apoyo entre unos docentes y otros. Reclamar que la formación del profesorado debe ser un proceso colaborativo, una trayectoria socializada todavía sigue siendo una reivindicación necesaria en estos tiempos de feroz individualismo... lo que estamos sugiriendo es que la formación para el uso de las nuevas tecnologías tiene que contemplar la dimensión social del aprendizaje docente. Seguir planificando y desarrollando planes y acciones formativas que tomen como unidad al docente individual es consolidar todavía más una realidad que poco aporta a la mejora y transformación de la educación como práctica emancipadora” (Yanes y Área, 1998)*

De modo que aunque estoy de acuerdo con J. Adell (1997:15) cuando nos plantea que *“la misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información”*, pero como los datos recogidos evidencian esto es posible sólo si el



aprendizaje, en consecuencia, es un proceso de reconstrucción de significados que cada individuo realiza en función de su experiencia en una situación dada. Por ello, la tecnología, desde estas posiciones, no debe ser el eje o centro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que debe realizar el profesor / alumno. El protagonista debe ser el propio humano que, en colaboración con otros sujetos, desarrolla acciones con la tecnología.

Todo este cambio debiera traducirse en los programas de formación, en el trabajo con las TICs, en base a dos pilares básicos, a saber:

3. **Las actitudes** que influirán en la introducción curricular, superando esa dicotomía tecnofóbicos vs. tecnofílicos.
4. **Las competencias**<sup>142</sup> que se debieran orientar en dos sentidos:
  - c) alumnos: facilitador, orientador, creador de ambientes y trabajo colaborativo
  - d) profesores: adquirir mayor compromiso en torno a las TICs, creación de sus propios materiales

Durante el proceso de concreción del diseño del proyecto aparece un tema relevante en tanto genera otro proceso de reflexión. En el planteamiento de Proyecto para el próximo curso, el tema de la **competencias** supone un tema capital, pues al margen del Proyecto, su comprensión y asunción es vital para el “nuevo” **esquema de programación** al que nos enfrentamos (LOE, art. 6.1)<sup>143</sup> y la

---

<sup>142</sup> Podemos definir la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

La incorporación de competencias permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su inclusión tiene varias finalidades: **a)** integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales, **b)** permitir integrar los aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos y **c)** orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

<sup>143</sup> A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley

**inclusión de las TICs como competencia** de tratamiento de la información y digital (Decretos 67, 68 y 69 /2007 de 29 de mayo<sup>144</sup>).

Este requerimiento supone un nuevo reto que nos llevará a todos – docentes e investigador – a un esfuerzo de reflexión conjunta realizada a partir de la lectura de textos y la elaboración de esquemas básicos que nos llevaron a tener idénticos puntos de vista, para poder continuar con nuestro propósito. Estos datos son significativos porque los profesores se “ponen a la tarea” desde un rol eminentemente activo, en el que de nuevo aparecen dudas, y certezas que les van dando seguridad, y que forman parte de un conocimiento experiencial que necesitan poner en valor en contraste con las lecturas que van realizando. Estos datos son especialmente importantes, porque evidencian que cuando los profesores tienen la oportunidad de asumir y compartir experiencias, sentimientos y visiones sobre la educación, éstos matizan sus respuestas hacia su cotidianidad profesional y la solución de problemas que se presentan tales como motivar y mejorar la práctica en la escuela, mejorar la convivencia o unificar criterios de acción

En las siguientes páginas reproducimos algunos de los esquemas, los más significativos y que no sin esfuerzo fueron capaces de sistematizar, ordenados por orden cronológico en las sesiones de trabajo de abril y mayo. Sin embargo, más clarificador para nosotros son los datos “las voces” de los profesores en relación con el tema de las competencias, que más arriba se señala que se revela como un acicate para poner en circulación un conocimiento experiencial, eminentemente práctico, vinculado con sus certezas, sus dudas y que pasamos a transcribir seguidamente

- *Pero... ¿qué supone de nuevo hablar de competencias? ¿es sólo otro cambio de nombre? Antes, bueno hasta ahora, hablábamos de capacidades. Nos costó “acostumbrarnos” a esta terminología... Ahora más cambios (aire de resignación) (Conchi)*

---

<sup>144</sup> “Las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal, escolar y social y que se han de desarrollar a través del currículo”.

- *La denominación de términos, desde mi punto de vista, es secundario. Lo importante es saber qué / cómo estamos haciendo y que cambios implica en nuestras aulas (Orientadora)*
- *El cambio importante, según lo entiendo, está en la metodología. Pero, “metodología” con unos nuevos rasgos. Me explico: yo antes tenía unos objetivos, unos contenidos, unos criterios de evaluación, que con independencia de la metodología que usase – más tradicional, más moderna – impartía a los alumnos de forma invariable. Entiendo que, ahora, objetivos, contenidos, criterios de evaluación forman parte de mi metodología y por lo tanto, también pueden variar a partir de determinadas circunstancias: alumnos, acontecimientos del momento, intereses,.. (Miguel Ángel)*
- *¿Quieres decir que cada uno puede ir por libre, aún impartiendo el mismo nivel o ciclo? (Pilar)*
- *Claro, sería posible, aunque muy complicado: los padres, la Dirección, la Inspección,... (Miguel Ángel)*
- *No estáis diciendo ninguna tontería... nos hemos acercado a lo profundo del significado de competencia (Orientadora) y pone las transparencias*

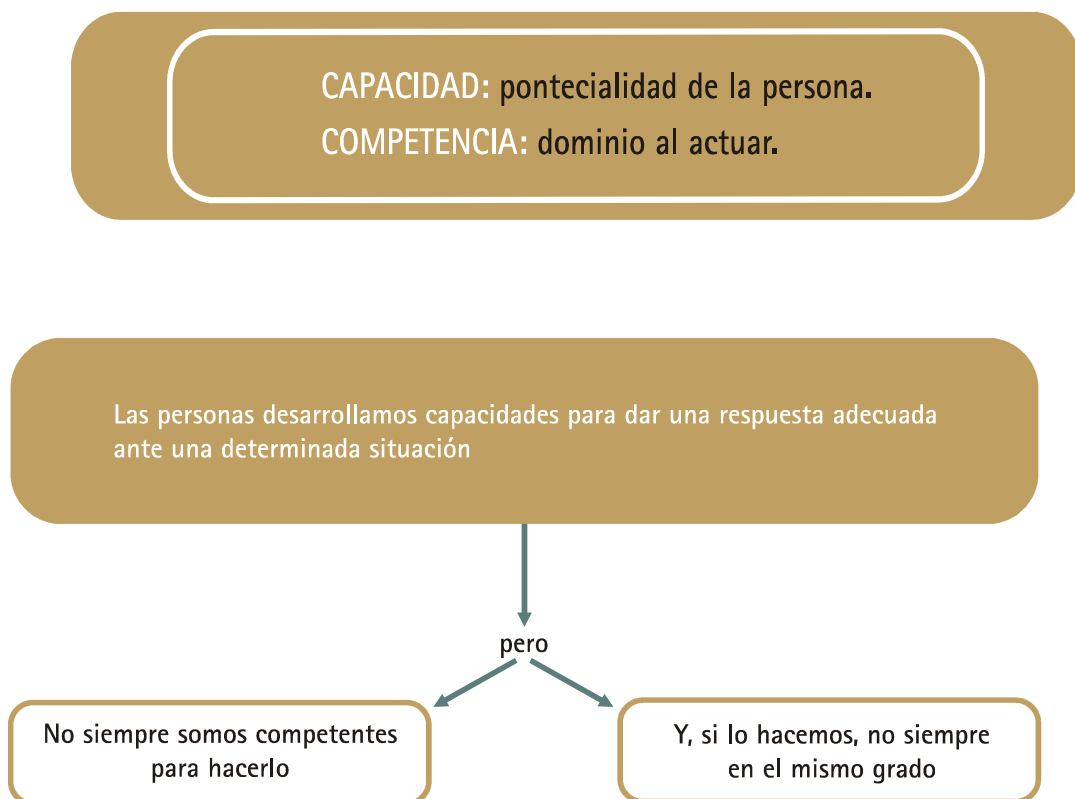
Cuaderno de Observación 02 – 04 – 2008

Las competencias básicas (...) permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran **imprescindibles** desde un planteamiento **integrador** y orientado a la **aplicación** de los saberes adquiridos

Siguen compartiendo significados y toma, ahora un papel más relevante la orientadora que retoma los dicho hasta el momento.

- *No se nos habla en la definición de contenidos, sino de aprendizajes imprescindibles desde una metodología que se basa en la integración y en la transferencia a situaciones cotidianas. Luego comparto con vosotros que la dificultad estará en la metodología, quiero decir, en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Y la primera dificultad, sin duda, es cómo lo abordamos desde nuestro Proyecto Educativo y luego en nuestro respectivo equipo de trabajo cotidiano.*
- *El uso de términos es otra de las cuestiones que debemos aclarar... pero no es lo fundamental, aunque sí interesante para tenerlo en cuenta.*

Cuaderno de Observación, 2. 02 – 04 – 2008



Continúa la Orientadora con su <<discurso>>, recogemos en el Cuaderno de Observación 2. 02 – 04 – 2008 “...los docentes siguen la exposición con interés y, en muchas ocasiones, asienten mediante distintos gestos de aprobación. Al contrario que en otra formación (nos referimos a la que tuvieron en junio), <<parecen hacer suyos los contenidos>>, tenemos la sensación de que les son cercanos...”

*En la práctica, la incorporación de las competencias básicas debe suponer un cambio en el que se redefinan cada uno de los elementos implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde la LOE se consideran un **referente final para la evaluación** (remarca esta idea) y lee el artículo 21<sup>145</sup>*

Cuaderno de Observación 2. 02 – 04 – 2008

Es necesario que las capacidades se demuestren  
en nuestra actuación sobre la realidad

**Papel relevante de la  
EVALUACIÓN**

No hay duda, al sistema escolar se le hacen necesarios cambios y retos y no sólo sobre la cuestión <<para qué enseñar y qué enseñar>>, sino también, como muy bien han detectados los docentes, sobre el <<cómo enseñar y evaluar>>

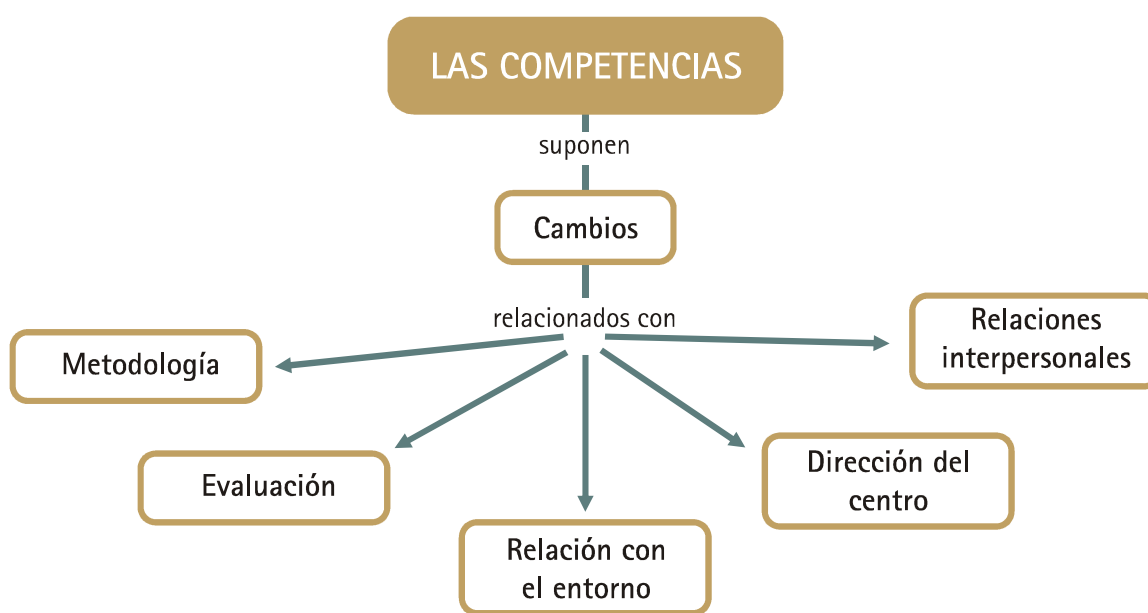
---

<sup>145</sup> Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.(LOE, 2006, art .21)

*El cambio importante, según lo entiendo, está en la metodología. Pero, “metodología” con unos nuevos rasgos. Me explico: yo antes tenía unos objetivos, unos contenidos, unos criterios de evaluación, que con independencia de la metodología que usase – más tradicional, más moderna – impartía a los alumnos de forma invariable. Entiendo que, ahora, objetivos, contenidos, criterios de evaluación forman parte de mi metodología y por lo tanto, también pueden variar a partir de determinadas circunstancias: alumnos, acontecimientos del momento, intereses,.. (Miguel Ángel)*

Cuaderno de Observación 2. 02 – 04 – 2008

Sus funciones como docentes no se limitan a la enseñanza de “sus” materias, sino que conjuntamente con sus compañeros, han de enseñar a pensar y aprender, a comunicar, a vivir juntos, a ser uno mismo, a hacer y a emprender. Es un cambio de visión de los es la educación, que precisa cambios y ajustes urgentes en el pensamiento y en la práctica docente. Precisando, aun más, y desde nuestro objeto de estudio, la necesidad imperiosa de nuevos planteamientos en la formación del profesorado (inicial y continua), como también en los materiales curriculares: su uso e inserción en el curriculum.



Una vez definido el concepto de competencia había que abordar la comprensión pormenorizada de cada una de ellas, en el caso de Castilla – La Mancha nueve competencias.

## Competencias en el currículo

### Competencias más próximas a las áreas y materias

- Comunicación lingüística.
- Matemática.
- Conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Cultural y artística.

### Competencias transversales

- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Social y ciudadana.
- Emocional**

A modo de ejemplo y para no desviarnos demasiado de nuestro objeto de estudio, pondremos el esquema seguido para su análisis y la concreción realizada con la competencia *Tratamiento de la información y competencia digital* (Cuaderno Observación 2, 07 – 05 – 08)

1. La descripción de la competencia
2. Finalidad
3. Nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado
4. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de cada competencia
5. Contribución de las áreas:
  - Los objetivos como la propia selección de los contenidos
  - Los criterios de evaluación, referencia para valorar el progreso

1. La descripción de la competencia

Esta competencia consiste en disponer de:

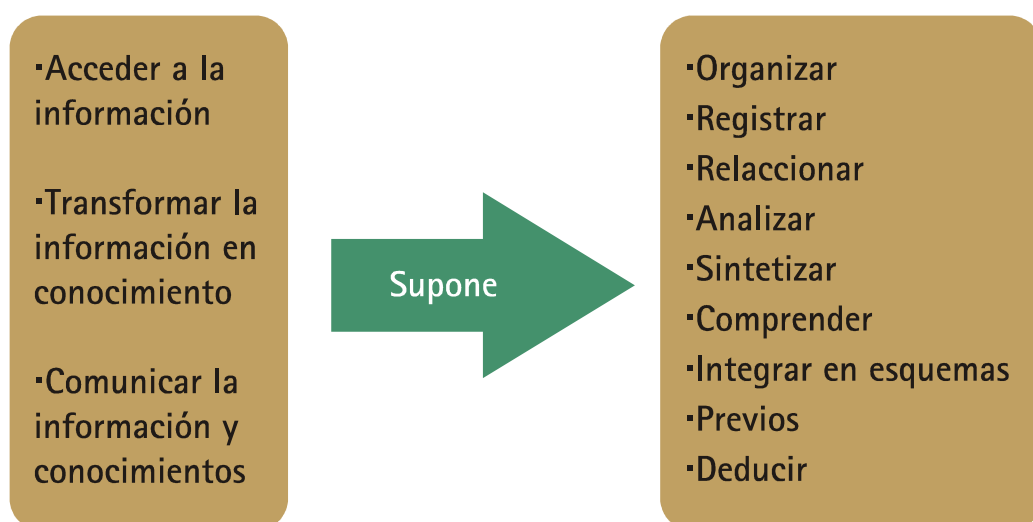
- **Buscar, obtener, procesar y comunicar información**
- **Transformarla en conocimiento.**
- **Incorporar diferentes habilidades**, que van desde:
  - Acceso a la información
  - Transmisión en distintos soportes una vez tratada
- **Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.**



## 2. Finalidad

- El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas
- También tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.
- La competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.
- Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos

## 3. Nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado



4. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de cada competencia.

**¿Qué enseñar – aprender?**

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conocer y dominar los lenguajes específicos básicos</li> <li>■ Dominar el vocabulario de las Técnicas de la información y de la comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Buscar, seleccionar, registrar y tratar y analizar la información</li> <li>■ Utilizar las técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice</li> <li>■ Adquirir las destrezas de razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad</li> <li>■ Adquirir las técnicas y estrategias para comunicar la información y los conocimientos adquiridos</li> <li>■ Usar habitualmente los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente</li> <li>■ Utilización responsable de las TIC</li> <li>■ Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo</li> </ul>

Una vez resuelto este proceso de formación – reflexión, y tras la vuelta de vacaciones de verano, con renovadas ilusiones, revisado todo el trabajo realizado de forma colaborativa<sup>146</sup>, evaluada la experiencia de su primer Proyecto TIC y con

<sup>146</sup> Según Rue "El Aprendizaje Cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje".

los “*papeles por rellenar*”<sup>147</sup> (Cuaderno de Observación, 2; 02 – 09 – 08), se dispusieron (nos dispusimos) a dar la forma definitiva al Proyecto: “*Investigamos juntos y elaboramos nuestros cuentos*” que incluimos como Anexo.

Si tuviéramos que definir a este grupo de docentes, podríamos decir que este grupo reúne las características que Fullan y Hargreaves (1992) consideran como elementos de la cultura colaborativa y del trabajo de los profesores:

- Surgen espontáneamente ya que emergen de los mismos profesores como un grupo social.
- Son voluntarios los individuos que participan en el trabajo colaborativo, el cual se percibe como un valor que deriva de su experiencia, inclinación o persuasión no coercitiva, y trabajan juntos con entusiasmo, y con resultados.
- Orientados al desarrollo. Los profesores trabajan juntos primariamente para desarrollar iniciativas propias, o en las que ellos mismos se han comprometido aunque sean apoyados externamente, dentro de un mismo espacio y tiempo.
- Los grupos de trabajo son movimientos impredecibles ya que la cultura colaborativa en el fondo es incompatible con el sistema escolar en que el currículum y la evaluación son centralizadas.

---

[http://giac.upc.es/PAG/giac\\_cas/material\\_interes/ac\\_que\\_es.pdf](http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/material_interes/ac_que_es.pdf) (visitado 20 – 03 – 08)  
Además siguiendo a JOHNSTON (1999), analiza la colaboración entre estudiantes y la colaboración entre los docentes y el alumnado incluye la siguiente tabla que recoge las características de la cooperación y de la colaboración, al mismo tiempo que muestra sus diferencias:

COOPERACIÓN	COLABORACIÓN
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aproximación instrumental a las metas: <b>complimentar tareas.</b></li><li>• Liderazgo</li><li>• División de responsabilidades</li><li>• Uso de diferentes pericias</li><li>• Acuerdos predefinidos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aproximación relacional a las metas: <b>comprensión.</b></li><li>• Autoridad compartida.</li><li>• Reciprocidad entre participantes.</li><li>• Reciprocidad en los acuerdos.</li></ul>

<sup>147</sup> Es una de las denominaciones más frecuentes de los docentes para designar a los Documentos Prescriptivos del Centro: Programación General Anual (PGA), Programaciones de Aula, ...

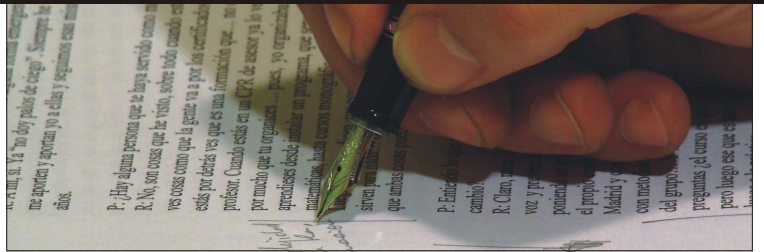
Marsick (1987)<sup>148</sup> llega a considerar el aprendizaje en el lugar de trabajo como un nuevo paradigma; esto significa que los individuos o los grupos adquieren, interpretan, reorganizan, asimilan o cambian un conjunto de información, de destrezas y de sentimientos, En este nuevo paradigma el diseño de aprendizaje enfatiza la reflexión crítica. El aprendizaje de los profesores debe realizarse desde su propia experiencia y en contacto directo con las personas que experimentan sus problemas. Gil Rodríguez y García Saiz (1993) apuntan como factores determinantes de los grupos informales, además de la proximidad física, las necesidades e intereses personales y la experiencia común en el trabajo y en las relaciones establecidas para llegar al consenso entre los integrantes, tal como hemos encontrado en este caso.

Para terminar, decir que ha sido una experiencia de acompañamiento, de más de un año, muy trabajosa, que nos ha exigido como investigador muchas horas de dedicación, estudio y puesta al día en cuestiones muy pedagógicas, pero que le da pleno sentido al título de esta categoría “*Trasformar las dificultades en posibilidades*”. Ha sido posible, tener una experiencia de trabajo y explorar posibilidades de integración de las TIC en un Centro educativo.

---

<sup>148</sup> MARSICK (1987). Learning in the Workplace. New York. Croom Helm

# Conclusiones



## Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos ido analizando algunos de los discursos que están implícitos o explícitos en la formación del profesorado sobre la integración curricular de las TIC. La comprensión y el desvelamiento de los discursos de poder-saber que circulan en los espacios de perfeccionamiento del profesorado, y las particulares relaciones entre la teoría y la práctica como saberes que se diseminan de modo desigual en dichos ámbitos formación. Saberes que se legitiman, son asumidos y reinterpretados por los docentes desde su mundo personal. Esta capacidad de reinterpretación y posterior acción legitimadora de discursos dominantes o por el contrario legitimadora de discursos y prácticas contra-hegemónicas, condiciona, en parte, el modo en que posteriormente los docentes integran las tecnologías en su práctica docente

Ahora, vamos a presentar las conclusiones más relevantes que pueden extraerse de los datos y reflexiones presentadas, para lo cual tendremos en cuenta:

- a) El tipo de diseño de investigación, una investigación conformada por dos Casos. Recordamos que en este trabajo el diseño está formado por tres niveles de análisis dos centros con formación en su propio centro y uno de los centros con formación externa (FERE – CECA). Contextos donde se han llevado a cabo distintas propuestas de formación, que, a modo de grandes unidades de análisis, han guiado la observación.
- b) Las conclusiones que presentamos no deben entenderse como definitivas. Desde esta perspectiva deben entenderse las ideas que siguen:
  1. Teniendo en cuenta que nuestra indagación se ha basado en la necesidad de explorar y comprender cómo los docentes se acomodan y asumen los objetivos formales de la formación permanente, analizando qué motivos y razones personales les llevan a dotar de significación pedagógica la integración curricular de estos recursos en su práctica docentes.

## Conclusiones

2. Analizar críticamente cómo los docentes adquieren los compromisos, intenciones, motivos y creencias respecto a la integración de las TIC en los espacios de formación permanente, no se agota en este estudio. Si bien de él podemos extraer algunas conclusiones que pasamos a exponer a continuación

Un primer conjunto de conclusiones gira en torno a la clara evidencia de que debemos y podemos fortalecer los espacios para la construcción de alternativas y propuestas de mejora en la formación permanente del profesorado democratizando el saber, que requeriría de algunas cuestiones fundamentales, nos estamos refiriendo a explorar de forma conjunta un conocimiento previo con respecto a las TIC. De otra forma, poner al profesorado en situación de comprender y dotar de sentido educativo a la integración curricular de las TIC desde una perspectiva de reconstrucción social. Como veíamos en la categoría *querer y no saber*, muchos profesores no tienen claro qué razones de índole pedagógica dotan de sentido en su práctica cotidiana, en el día a día del aula, la integración de las TIC. Los profesores tienen sus razones, legítimas, pero las tienen que poner en orden, priorizarlas en relación con las aspiraciones y metas que se evidencian como necesarias en la sociedad de la información, y que para nosotros pueden estar relacionadas con la competencia digital.

Se trataría de cuestionar y problematizar con el profesorado las TIC como un conjunto de conocimientos y prácticas ligadas a una educación que forme no sólo desde un punto de vista instrumental a las nuevas generaciones, si no que les de oportunidad de participar y comunicarse como ciudadanos, de acceso a información y al conocimiento.

Otro conjunto de conclusiones importantes es que los saberes y discursos que circulan y se legitiman en los espacios de formación, nos revelan una realidad contradictoria. Por un lado, nos encontramos con unos contenidos y acciones dominantes, que convierten a la formación permanente en una plataforma de un saber reproductor, alejado de la práctica y las necesidades que los profesores sienten como necesarios. Si bien este desajuste o desequilibrio no es explicitado abiertamente por el profesorado en formación, y en la mayoría de los casos éstos

## Conclusiones

se someten a unas dinámicas formativas que reconocen y aunque en su discurso no rechazan abiertamente la incorporación y uso de las tecnologías, en la práctica acaban adoptando una actitud de oposición pasiva ante su integración curricular, tal como planteamos en la categoría *la encrucijada docente*. Mantienen una apariencia de que la formación les sirve en sus centros, pero luego cuando profundizamos, extraemos como consecuencia que son conscientes de que están haciendo cosas que no son significativas desde el punto de vista formativo. Es decir, algunos docentes van asumiendo que las clases de informática o el uso puntual del ordenador no es una práctica sustentadora de los importantes aprendizajes que sus alumnos tienen que llevar a cabo. Nos encontramos ante una conclusión potente es el sometimiento a un saber, que instalado en una relaciones de desigualdad entre formadores y docentes, hace que se acomoden a los objetivos de formación de un modo ambivalente.

Por otro lado, nos encontramos con otra formación minoritaria que mediante la modalidad de grupo de trabajo, los profesores están siendo protagonistas del diseño y la puesta en práctica de verdaderos procesos de cambio en la integración curricular de las TIC. Extraemos una conclusión evidente, cuando lo que se pone en juego en un saber práctico o ligado a la práctica, los docentes generan unas motivaciones, o más que se generan es que pueden explicitar o conectar esos saberes con sus preocupaciones, que los chicos aprendan a leer, a escribir a pensar, a ser personas. Ahí toma sentido para ellos las TIC.

La investigación realizada deja como hallazgo importante que los profesores cuando se forman como un equipo docente las relaciones de trabajo más fructíferas, son las que surgen de manera voluntaria, orientada al desarrollo de las necesidades del propio equipo; en este tipo de relaciones afloran, como elementos inherentes al quehacer docente, el compromiso, el entusiasmo, el optimismo, la iniciativa, la colaboración, la crítica, el debate, el respeto, el estudio y la producción propia de materiales curriculares.

Sin embargo, aquellas relaciones que son creadas desde la administración (Titularidad, caso de Centros Concertados) para cubrir horarios y mantener estructuras de carácter administrativo, son aceptadas por los docentes pero



## Conclusiones

denotan desconfianza, siendo percibidas como “relleno” – si se nos permite la expresión – o modas pasajeras que al final tendrán que ser modificadas con la consiguiente sensación de falta de continuidad y coherencia. Por ello, el vínculo con los demás tiende a ser artificial, burocrático y la participación se limita a la mera asistencia a la formación porque, además, hay componentes externos, lo denominamos “valor de cambio” en este trabajo, que no generan compromiso del docente desde su profesión. Pero a la que se acomodan, como ya hemos señalado.

En las unidades de análisis objeto de nuestra observación hemos podido comprobar que a medida que ascendíamos por la jerarquía de poder, más nos apartábamos del aula, que en su definición está implícita el profesor / a. Los directores pueden permanecer más tiempo fuera del aula que los coordinadores de TIC y éstos, a su vez, disponen de un horario no lectivo más amplio que los profesores de aula. Estas diferencias también se aprecian dentro de la comunidad escolar, reflejando las diferencias de categoría y poder, y por tanto de saber, entre los coordinadores de TIC en los centros y el resto de profesorado

Desde este contexto, la formación del profesorado en TIC tiene un doble significado: la necesaria apropiación de un cúmulo de competencias en TIC como herramienta para cualquier profesional en un mundo laboral altamente tecnológico y, en segundo lugar, la apropiación de las TIC como una poderosa herramienta para transformar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, en estos espacios de formación y tras nuestro proceso de indagación, extraemos como conclusión y como necesidad una nueva formación permanente que tenga como eje prioritario una alfabetización como una necesidad política y moral que proporcione al profesorado una formación sobre la relación sociedad-tecnologías-escuela desde una *dimensión sociocrítica* sobre la presencia de estas tecnologías en los contextos sociales. Esta formación debe servir de instrumento que oriente sus prácticas docentes con estas tecnologías

La formación permanente en TIC, cuando queda reducida a la simple orientación instrumental del ordenador y sus aplicaciones asociadas, resulta insuficiente para su integración curricular, porque se convierte en una realidad

## Conclusiones

educativa que deja al docente en desigualdad frente a sus alumnos. Porque la capacidad de saber en qué utilizar los nuevos artefactos es lo fundamental, más que aprender a conducirlos, algo que la mayoría de los casos se domina. La principal peculiaridad de estos medios es que su potencialidad tiene relación directa con las cualidades intelectuales y de comunicación de quien los usa. Así, el último sentido de las TIC los confiere el propio usuario. Es, por tanto, necesario pasar de una alfabetización tecnológica instructiva a una alfabetización coherente con una concepción de las TIC abierta a realidades que pueden recrearse y mitigar el “determinismo tecnológico” en los modos de pensar e intervenir con estos recursos en la enseñanza.

La formación permanente para la integración curricular de las TIC, es un proceso complejo y lento que implica la apropiación de estas tecnologías en la *cultura del docente y del centro*. Sólo cuando esto ocurre se produce la *invisibilidad* de las tecnologías, al mismo tiempo que se subraya la importancia de las prácticas educativas que se desarrollan con las mismas. En esta línea, como proceso de cambio e innovación, estas prácticas son lentas y graduales con independencia de que sean promovidas por macroproyectos institucionales y que se quieran obtener resultados a corto plazo que justifiquen las inversiones económicas realizadas.

La formación permanente del profesorado puede ser el camino para la innovación y el cambio en los centros y en las aulas, pero partiendo de la necesidad de trasladar el enfoque individual al colectivo, es decir, priorizando la formación de equipos ante la formación de intereses formativos individuales que poco aportan a la tarea común de cualquier centro educativo. Sin embargo, son aún pocas las experiencias de formación con las que nos encontramos, máxime si están hechas desde la reflexión participada y reflejan las necesidades colectivas para la integración curricular de las TIC. Nos encontramos formación permanente colectiva en el aprendizaje de programas concretos (normalmente de carácter administrativo) o departamentos que quieren profundizar en contenidos muy específicos y que no trascienden de forma transversal a la interdisciplinariedad.

Otro conjunto de conclusiones son aquellas que hacen mención a cómo las modalidades de formación permanente que más satisfacción producen al docente

## Conclusiones

son las realizadas en los propios centros con asesoramiento externo del CEP u otros agentes internos, no referimos al Departamento de Orientación. La contextualización de las actividades facilita en gran medida la aplicación de los aprendizajes adquiridos a la práctica cotidiana, lo que resulta ser una fuente de motivación para seguir formándose y reflexionando sobre su práctica.

Desde nuestro trabajo e investigación, sabemos que las TIC son objetos o herramientas que adquieren su potencialidad pedagógica en función del tipo de actividades y decisiones metodológicas realizadas por los docentes. Lo relevante para la innovación pedagógica de la práctica docente, en consecuencia, es el planteamiento y método de enseñanza desarrollado, no las características de la tecnología utilizada.

Hemos tenido ocasión de comprobar en este trabajo la importancia de los formadores, porque puede llegar a condicionar el éxito o fracaso de la actividad de formación permanente e incluso puede influir en la decisión de participar o no en dicha actividad.

El formador (experto), a nuestra manera de entender las cosas, debe saber implicarse en los proyectos, conocer el contexto donde ha de desarrollar la actividad de formación y capaz de reflexionar sobre su propia labor formadora. Esto hace aún más difícil encontrar formadores y devalúa progresivamente su rol. Consideramos como una conclusión importante que el formador debe saber partir del "saber" de los docentes, un saber que debe ser objeto de perfeccionamiento porque es un saber que incluye certezas e incertidumbres, carencias y aciertos, pero que el formador debe respetar para que puedan ser explicitados. Y es desde ahí, donde el formador puede someterlos a contraste y a la crítica, para consensuar su orden de importancia y viabilidad en la práctica de cada uno de los docentes.

Por otro lado, extraemos como conclusión, que los docentes son conscientes de que la Administración educativa ha sido poco exigente para que el profesorado se forme en TIC, resolviendo que las TIC quedarán en manos de unos

## Conclusiones

pocos docentes que “dominaban” los medios, y que de manera implícita se hacen cargo de la situación, sin generar por ello ningún efecto de expansión.

Hemos aprendido de nuestros profesores que la mejor formación en TIC es enseñar y aprender de qué forma puede aplicarse mejor en educación, es decir, plantear la construcción de nuevos modelos de intervención que puedan requerir el uso de las TIC. Un proceso de aprendizaje que trabaje valores como la indagación propia y colaborativa, la curiosidad personal y la inquietud por aprender. En definitiva, dar propuestas y no recetas. Enseñar a pensar y evitar “enlatar” el conocimiento como si de un dogma se tratara.

Un cambio metodológico necesario, integrar las TIC para hacer más de lo mismo no aporta ningún valor añadido. Las TIC son parte del mundo de nuestros alumnos. Hace falta enseñar a aprender con las TIC, nuestros alumnos ya saben usarlas con otras finalidades relacionadas con el ocio. No se trata sólo de consultar información, a modo de libros de texto, sino procurar crear nuevos materiales y conocimientos a partir de las posibilidades que nos brindan las TIC y nuestros alumnos.

Existe una flagrante contradicción entre las propuestas del nuevo currículum de la ESO y la preparación de los docentes. El nuevo decreto incluye la obligatoriedad de desarrollar la competencia digital de los alumnos. ¿Cómo se consigue esto, si quienes deben dar las pautas para adquirirla, no la poseen?

En nuestro trabajo de investigación emergió una categoría que de ninguna forma podíamos obviar. Muchos datos y evidencias nos dieron como conclusión enunciar que “*las tecnologías tenían género masculino*”. Para nosotros reconstruir la genealogía de mujeres en formación, ha tenido la intención de colaborar en la recuperación de espacios de libertad y dotar de prácticas de autoridad, es decir, capacidad para hacer crecer a aquellas personas que quieran adquirir nuevos conocimientos científicos.

Del mismo modo, planteamos el papel esencial del currículum como relación interactiva entre currículum escolar, conocimiento y práctica cotidiana. Desde un punto de vista objetivo y de acuerdo con la legislación actual, nacida de la

## Conclusiones

preocupación de la igualdad de géneros, el conocimiento escolar debiera ayudar a la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas que no se identifiquen con las tradicionales. Y que no reproduzcan las desigualdades por razón género. Sin embargo, los modelos socialmente adaptados corresponden a estereotipos (tal como vemos en las reflexiones de los profesores) que otorgan a las mujeres aptitudes diferenciadas, encaminando sus decisiones y estudios posteriores a la atención y cuidado de las personas, quedando fuera, de nuevo, en la mayoría de los casos, de estudios científicos y tecnológicos. Para que se produzca una formación tecnológica no discriminatoria, más allá de la supuesta igualdad, debemos repensar los contenidos de la formación, incluyendo en éstos los intereses, los saberes las dudas y las preocupaciones de las profesoras.

En tanto que en la formación docente no interviene explícitamente en el tratamiento del género, las conductas estereotipadas y consolidadas que circulan se mantienen y refuerzan y dado que el profesorado es transmisor de cultura, sus actuaciones revierten en el alumnado que, en la dinámica de las clases, contacta con los valores explícitos e implícitos (currículum oculto) de los docentes. Esto es importante porque en términos generales se puede afirmar que el profesorado refuerza los estereotipos sociales de género mediante la proyección en el alumnado de sus propias representaciones simbólicas jerarquizadas.

Las TIC en la formación del profesorado debiera ir más allá. Resultaría imprescindible, hacer conscientes que el conocimiento y uso de las TIC no puede ser un fin en sí mismo, sino un medio para conocer mejor la sociedad y poder preparar a los alumnos para ser felices en ella: Los profesores deben aumentar sus conocimientos sobre las tendencias mundiales a fin de mejorar la orientación de su enseñanza. La evolución del mundo moderno no se limita a la introducción de las tecnologías, sino que incluye los distintos fenómenos asociados a ellas, las rápidas transformaciones del mercado del trabajo, la creciente movilidad que se exige de la población trabajadora y las tendencias del desempleo y la consiguiente reorganización de la jornada laboral. El desafío de las tecnologías debe ser asumido por un sistema educativo que ofrezca a todos una sólida educación general y una buena formación profesional.

# Bibliografía



## Bibliografía

### **Bibliografía**

ACCINO, J. A. (1999). El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación. *Revista electrónica Heuresis*, Vol.2, nº 3

ACKER, Sandra (1995). *Género y educación*. Madrid. Narcea.

ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 7, Noviembre.

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986). Introducción en COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata pp. 9 - 19

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Entender la Didáctica, entender el Currículo*. Buenos Aires. Niño Dávila

ANGULO RASCO, J. F. (1989 a). Hacia una racionalidad educativa: La enseñanza como práctica. *Educación y Sociedad*, 7, pp. 23 – 36

ANGULO RASCO, J. F. (1989 b). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del curriculum. *Investigación y escuela*, 8. pp. 15 – 26

ANGULO RASCO, J. F. (1992 a). El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, pp. 62 – 67

ANGULO RASCO, J. F. (1992 b). Objetividad y valoración en la investigación educativa: Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, pp. 91 – 129

ANGULO RASCO, J. F. (1999). Contra la simplicidad. *Educación y Sociedad*, 8, pp. 15 – 26

## Bibliografía

ANGULO RASCO, J. F. (1995) "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". *Kikirikí* nº. 35, diciembre 94-febrero 95, pp. 25-33

APPLE, M.W. (1979): *Ideología y Currículum*. Madrid. Akal

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós

APPLE, M.W. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.

APPLE, M.W. (1996b): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.

ARAÚJO FREIRE, A. M. (Coord) (2004) *La Pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona. Graó

AREA MOREIRA. M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.

AREA MOREIRA. M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En Sancho, J. M. (Ed.), *Para una tecnología educativa*. 85-108.

AREA MOREIRA, M. (1998). *Nuevas tecnologías, desigualdad y educación en las sociedades de la información*, en *Eduotec 97: Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga, Universidad.

AREA MOREIRA, M. (1999). Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa. Actas VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. <http://www.ull.es/congresos/tecnedu>. (Consulta 23 - 08 – 2004)

AREA MOREIRA, M (2000). Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 0 (verano), 98 -113



## Bibliografía

AREA MOREIRA, M.. (coord) (2001a) *Educación en la Sociedad de la Información*. Col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer

AREA MOREIRA. M. (2001b): *¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital* [.http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento9.htm](http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento9.htm). (Consulta 20 – 07 – 2004)

AREA MOREIRA. M. y GARCIA VALCÁRCEL, A. (2001). Los materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a los webs inteligentes. En Area, M. (coord.), *Educación en la Sociedad de la Información*.

AREA MOREIRA. M. (2002): La integración escolar de las nuevas tecnologías, entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, noviembre – diciembre, pp. 14 -18

AREA MOREIRA. M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Ediciones Pirámide, Madrid, 2004

AREA MOREIRA. M. (2004): “Los ordenadores en la educación secundaria. Del MS-DOS a Internet”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 135, octubre, pp. 30-34.

AREA MOREIRA. M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona. Octaedro – EUB.

ARNAL, J. Et al. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona. Labor

AZCÁRATE, P., CUESTA, J. y NAVARRETE, A. (1994) Presupuestos Iniciales para un Trabajo de Investigación sobre Formación del Profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, nº 22, pp. 85-89.

## Bibliografía

BLANCO GARCÍA, N. (2001) "¿Hacia dónde va la libertad femenina? *Cuadernos de Pedagogía* nº. 306, octubre, pp. 54-56.

BALL, S.J. (Comp.) (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata

BALLARIN, Pilar (1993) Violencia sexista en nuestro sistema educativo. En Fernández, Alfonso (Ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp.115-138.

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1993). Investigación cualitativa en educación. Monográfico. *Revista de Investigación Educativa*, 20.

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A (1989): El uso de los medios desde los modelos del currículum. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 3-4, pp. 39-52

BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ BENEDIT, M.S. (1991). Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. *Revista de educación*, 296, pp. 299-326.

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1997). Internet: un paisaje de poder y desigualdades. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. 21, pp. 58-65.

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A (1998): Tecnología, mercado y gobernabilidad: un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), pp. 29-46.

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid. Visor

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994). El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: razones para un uso crítico de los recursos en la enseñanza. *Revista de educación*, 303, pp. 243-260

## Bibliografía

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2000). "Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado" *Revista de Educación*, 322, pp. 167 - 188

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A (2001) *Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa*, en Area, M. (coord) *Educación en la Sociedad de la Información*. Col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 179-213.

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A (Coord.) (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid. Akal

BAUTISTA GARCIA-VERA, A. (2004). Una brecha tecnológica: una posible cauterización desde la escuela, en A. Bautista García-Vera (coord.). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid. Universidad Internacional de Andalucía/Akal

BAUTISTA GARCIA-VERA, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343. pp. 589 – 600

BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla

BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid. Popular

BÓRQUEZ BUSTOS, R. (2007) *Pedagogía Crítica*. Sevilla. Trillas

BUENDÍA, L; COLÁS, P Y FUENSANTA (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. MC Graw-Hill.

CABERO ALMENARA J. (1996): *Organizar los recursos tecnológicos. Centros de recursos*, en GALLEGO, D. (coords): *Integración curricular de los recursos tecnológicos*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 403-425.

## Bibliografía

CABERO ALMENARA J. (1998): *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. En LORENZO, M. y otros (coords.). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 197-206.

CABERO ALMENARA, J. (Ed.) (1999). *La Tecnología Educativa*. Madrid. Síntesis

CALVO, A. M. (2000) Videojuegos y jóvenes. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, pp. 59-62.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid. Morata

CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata

CARR, W; KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca

CASTELLS, M. (2000): *La era de la información*. Vol. 1 La sociedad red. 2ª edición Madrid. Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid. Alianza Editorial

CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Vol. 3. *Fin de Milenio*. Madrid. Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (2001): *La Galaxia Internet*. Barcelona. Plaza & Janés

## Bibliografía

COCHRAN - SMITH, M Y L. LYTE, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid AKAL. Educación Pública

COHEN, L Y MANION, L (1989). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid. La Muralla

COLL, C. (2004): Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 80 – 84

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. COM (95)590 final. Bruselas.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1996). *Nuevas tecnologías y cambio social*. Informe FAST. Madrid. Fundesco

CONDE, F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 51, pp. 91-120

CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196. pp. 61 – 67.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata

## Bibliografía

CRIADO DEL POZO M<sup>a</sup> J. y RAYÓN, L. (2007). El proceso seguido en la elaboración de una propuesta de innovación en el Practicum de las Titulaciones de Maestro. *Internacional Journal Development Psychology and Educational*. Año XXI, vol 1, nº 1, 11 pp.

DELORS, Jacques. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid. Unesco-Santillana.

DE BARTOLOMEIS, F. (2004). *Reflexiones en torno al sistema formativo*. Barcelona. Octaedro.

DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (1992). *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla. Alfar

DE PABLOS, J. (2000). "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: una introducción". 16 pp. *Quaderns Digitals*, marzo. <http://www.ciberaula.es/quaderns> (consulta 28 - 04 - 06)

DELVAL, J. (1996). "Hoy todos somos constructivistas" en *Cuadernos de Pedagogía*, 257, pp. 78-84.

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. Y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.

ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona. Editorial Destino

ECHEVARRÍA, J. (2000): Escuelas, tecnologías y tercer entorno. *Revista Kikirikí*, 58 (XIV), 47.

## Bibliografía

ECHEVERRÍA, Javier (2001). Las TIC en educación. *Revista Iberoamericana*, 24

ELLIOTT, J. (1978). Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común? En ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Pp. 25 - 38. Madrid. Morata.

ELLIOTT, J. (1986). *Investigación/acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana.

ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid. Morata.

EL PAÍS DIGITAL, 16 de febrero, 1999, *Los gestores privados irrumpen en la escuela estatal británica*. (<http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/edu0216e.htm>) (consulta 23 – 05 – 06)

ERICKSON, F., FLORIO, S. y J. BUSCHMAN (1980) Investigación de campo en educación. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Comp.) (1990), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Curriculum* (pp. 57 – 68) Granada. Universidad de Granada.

ESCAMILLA, A. y LAGARES, A.R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona. Graó

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2001). "La educación en la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario." En Blázquez Entonado, F. (Coord.). *Sociedad de la Información y Educación*. pp.33-61 Mérida. Junta de Extremadura,.

## Bibliografía

ESCUADERO, J. M. y GÓMEZ A. L. (ed.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona. Octaedro

EVERTSON, C.M. Y GREEN J.L. (1986) La Observación como Indagación y Método. En WITTRUCK, M.C. (Ed.) (1989) *La Investigación de la Enseñanza. Vol II. Métodos Cualitativos y de Observación*. pp. 303-421. Barcelona Paidós/M.E.C. .

FERRÉS PRATS, J. (2005): "Educar en la sociedad de la información". *Aula de Innovación educativa*, nº 138, pp. 20 – 23

FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata

FORO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (2000): *Una vía europea hacia la sociedad de la información*. Luxemburgo, Comisión Europea

FREIRE, P. (1970). *La Pedagogía del oprimido*. Méjico. Siglo XX

FREIRE, P. (1998): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. (1996) *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid. S XXI

FREIRE, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México. S. XXI

FREIRE, P. (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México. S. XXI.

FREIRE, P. (1999) [1993]. *Pedagogía de la esperanza*. México. S. XXI.



## Bibliografía

FREIRE, P. (2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

FREIRE, P. (2002) [1996] *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. S. XXI.

FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata

FREIRE, P Y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós

FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del Poder*. Madrid. La Piqueta

FOUCAULT, M.: (1981) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI

FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7, Barcelona. Paidós/I.C.E.-U.A.B, Introducción Miguel Morey

FOUCAULT, M. et. al. (1991): Espacios de poder. *Genealogía del Poder*, nº 6, Madrid. Ediciones de La Piqueta

FOUCAULT, M. (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.

FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder: Obras esenciales, volumen II*. (F. Á. Varela, Trad.) Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974- 1975)*. 2000. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

FOUCAULT, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (M. Morey, Trad.) Madrid: Alianza.

FULLAN, M.; SMITH, G. (1999). *Technology and the Problem of Change*. En [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_98-99/12\\_99.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_98-99/12_99.pdf) (vistado 04 - 02- 09)

## Bibliografía

- FULLAN, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona. Octaedro.
- FULLAN, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- FAURE, E. (1972) *Aprender a ser, La educación del futuro*. Madrid. Alianza Universidad – UNESCO
- GEE, J. P. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid. Morata
- GENTILI, P. (1999) Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. *Cuadernos de Pedagogía* nº. 286, diciembre, pp. 97-108.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (Edts). (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. . Madrid. Akal
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). "La educación como proyecto político y cultural" (entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp. 78-84.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata: Madrid

## Bibliografía

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Revista electrónica Heuresis*, vol.2, nº1. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html> (consulta 15- 03 - 06)

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid, Akal

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata

GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós

GIROUX, H y Mc LAREN P (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila editores

GIROUX, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid. Morata

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1998): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata

## Bibliografía

GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona. Graó

GUBA, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (Edts). (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148 – 165. Madrid. Akal

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1995): “Comprometer al Profesorado”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº241.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona. Gedisa.

HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como ideología...* Madrid. Tecnos

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad el conocimiento*. Barcelona. Octaedro.

HARGREAVES, A et al. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

HARGREAVES, A (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata

HONNETH, A (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires. Katz Editores

JAVIER DíEZ, .E. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona. El Roure Editorial

## Bibliografía

KINCHELOE, J L.: (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Octaedro

KEMMIS, S Y MCTAGGART, (1987). *Como planificar la investigación – acción*. Barcelona. Laertes

KEMMIS, S. (1995). La investigación y la política de la reflexión. En PÉREZ GÓMEZ, A. I; BARQUÍN RUÍZ, J. y ÁNGULO RASCO, F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal/Textos

KUSHNER, S. Y NORRIS, N. (1990) Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista, Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 111-126.

LABARREE (1992). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por a profesionalidad docente. En PÉREZ GÓMEZ, A. I; BARQUÍN RUÍZ, J. y ÁNGULO RASCO, F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal/Textos. pp. 16 – 51

LAKSHEAR, C y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos su practica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid. Morata

LOFLAND, Lyn H. y LOFLAND, J. 1984, *Analysing Social Settings*. Nueva York: Wadsworth

LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona. Octaedro.

MARCELO, C. (1992).(Cood.) *Investigación en formación del profesorado*. Cincel. Madrid.

MARSHALL, J.D. (2001) *Foucault y la investigación educativa*. Madrid. Morata

## Bibliografía

MARTÍN BRIS, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid. Universidad de Alcalá-MEC.

MARTÍN BRIS, M. (2000) Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar* 27. pp.103 – 117

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988) Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, 4 pp. 15-19

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990) El Estudio de Casos en la Investigación Educativa. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Comp.) (1990), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Curriculum*. pp. 57 – 68. Granada. Universidad de Granada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991a). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla. Diada,

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991b): Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela*, Nº 13, Sevilla

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): Siete cuestiones y una propuesta sobre materiales. *Cuadernos de pedagogía*, 203, pp. 8-13.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994) “Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente”. *Cuadernos de Pedagogía nº. 230, noviembre, pp.58-65*

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). “El profesorado en el tercer milenio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23-28

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998) *Trabajar en la escuela*. Madrid. Miño y Dávila.

## Bibliografía

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001). *Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1) <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html> (Consulta 10 - 06 – 07)

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Morata.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Et al. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Graó

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Comp.) (1990), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Curriculum*. Granada. Universidad de Granada.

McCLINTOCK, R. (1993): "Elaboración de un nuevo sistema educativo". En R.McCLINTOCK; M.J. STRIEBEL Y G. VAZQUEZ: *Comunicación, Tecnología y Diseños de Instrucción: La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: CIDE-MEC

McCORMICK, R y JAMES, M (1996). *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid. Morata

MACDONALD, K y TRIPTON, C (1993). *Using documents*, Londres: Sage pp. 187 – 200

MCKERNAN, J. (2001). *Investigación – acción y currículum*. Morata: Madrid

McLAREN, P; KINCHELOE, J.L. (Eds) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó

## Bibliografía

MONEREO, C., y POZO MUNICIO, J.I. (coord) (2001): "Decálogo para el futuro". *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp. 49 – 79.

MONEREO, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó

MONEREO, C. (2005): "Aprender a lo largo y ancho de la vida: preparando los ciudadanos de la Infopólis". *Aula de Innovación educativa*, nº 138. pp. 7 – 10.

MORIN, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.

MUÑOZ, P y MUÑOZ, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En PÉREZ SERRANO, G (Coord.) *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid. Narcea

PÉREZ GOMEZ, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. Madrid. Narcea

PÉREZ GOMEZ, A. (1996) *Autonomía profesional del docente y control democrático*. En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid.

NÚÑEZ LADEVÉZE, L (1979). *El lenguaje de los <<media>>*. Madrid. Pirámide

PÉREZ GÓMEZ, Á (1992): Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 115 – 136. Madrid. Morata

PÉREZ GOMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata



## Bibliografía

PÉREZ GÓMEZ, A. I, BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal

PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos interrogantes*. Madrid. La Muralla.

POPKEWITZ, TH. S. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondari.

POPKEWITZ, TH. S. (ed.)(1990). *Formación del profesorado. Tradición teoría y práctica*. Valencia. Universidad e Valencia

POPKEWITZ, TH. S (Ed.). (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.

POPKEWITZ, TH. S. (1996): *El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones estado/ sociedad civil*. En: PEREYRA, M.A.; GARCÍA MINGUZ, J.; BEAS, J.; GÓMEZ, A.J.: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona. Pomares

POPKEWITZ, TH. S y BRENNAN, M. (Comp.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en l educación*. Barcelona. Pomares – Corredor.

PORLÁN ARIZA, R y otros. (2001). *La relación teoría – práctica en la formación permanente del profesorado*. Díada: Sevilla

QUINTANA CABANAS, J. M. (1995): *Teoría de la Ecuación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid. Dykinson

ROVIRA DE VILLA F. R. (2006). *LOE: Desafío y oportunidad*. Barcelona. Edebé

## Bibliografía

RAYÓN RUMAYOR, L. (1998). *Redes Telemáticas y Formación del Profesorado: de las proclamas totalizadoras a las alternativas educativas*. Revista Complutense de Educación, vol.9, nº 1, pp. 69-83.

RAYÓN RUMAYOR, L. (2000). "Sobre mitos tecnológicos, proclamas totalizadoras, y alternativas educativas". *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 57, pp. 4-16.

RAYÓN RUMAYOR, L. (2003). "Las tecnologías de la información y la comunicación: una perspectiva socio-cultural en el currículum". *Ciencias de la Educación*, nº 195

RAYÓN RUMAYOR, L y RODRÍGUEZ TORRES, J. (2006). La necesaria <<voz>> del docente para la integración curricular de las TIC. *OGE*, nº 4

RAYÓN RUMAYOR, L. (2008) *Pesquisa e prática educacional: as tecnologias da informação e a comunicação e os perfis de inovação nos centros escolares*. Laboratório Editorial da FCL. Araraquara

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (Comp). (2006). *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum*. Madrid. Akal.

RODRÍGUEZ ROMERO, M<sup>a</sup> M. (2003). *Las metamorfosis del cambio*. Madrid. Akal

SÁEZ, M.J. y CARRETERO, A. J. (1994): El estudio de caso como metodología o la realidad a través de un caleidoscopio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, pp. 163-178.

SALAZAR, J. (1991). Concepciones epistemológicas en la investigación curricular. *Revista Investigación en la Escuela*, nº 13, pp. 22 – 28

SALINAS, J, et al (coord.) (1996). [EDUTEC95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje. http://www.uib.es/depart/gte/edutec95b.html](http://www.uib.es/depart/gte/edutec95b.html) Palma: Universitat de les Illes Balears. (consulta el 12 – 06 – 07)

## Bibliografía

SALINAS, J. (1997). "Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación". En: M. Cebrián [et al.] (coord.). *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Málaga: ICE / Universidad de Málaga.

SALINAS, J. (1999): Formación y tecnologías de la información y la comunicación. En CodeFoc (Coord.): *Noves technologies a la formació*. Consellería de Treball i Benestar Social., Palma de Mallorca. 5-14

SALINAS, J. (2000): "El rol del profesorado en el mundo digital". En: del CARMEN L. (ed). *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Girona. pp. 305-320

SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup> (1994). "Hacia una tecnología crítica". *Cuadernos de Pedagogía*, 230, nov., pp. 8-12.

SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup> (1996). "Educación en la era de la información". *Cuadernos de Pedagogía* nº 253." Barcelona

SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup> (1999). "¿Tecnologías de la Información o Tecnologías de la Educación?". *Revista EDUCAR*, 25, pp. 205-228"

SANCHO GIL, J.M<sup>a</sup> (1998). Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre tecnología educativa en España. Actas VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Tenerife: <http://www.ull.es/congresos/tecneduc>. (consulta el 27 – 07- 07)

SANCHO GIL, J.M<sup>a</sup> (2000). La Tecnología Educativa como campo de investigación: de la significación a la complejidad (301-322). En VV.AA. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*

## Bibliografía

SANCHO, J. M<sup>a</sup> (2001) Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal En AREA, M (Coord.) (2001) *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée.

SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup>. “Los observatorios de la sociedad de la información: evaluación o política de promoción de las TIC en Educación”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 2004. pp. 37-66. p. 41.

SAN MARTÍN, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia. Universitat de Valencia

SCHÖN, DONALD A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós-MEC

SMYTH, J. (1991). “Una pedagogía Crítica de la práctica en el aula”. *Revista de Educación*, nº 294, 275 – 300

SOLSONA, N. (2007). Mujer y ciencia. En GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. pp. 47 -57 Barcelona. Graó

SOURANTANA, J y VADEN, T. (2008). De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: El potencial crítico del wikimundo. En McLAREN, P; KINCHELOE, J.L. (Eds) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid. Morata

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, 2<sup>a</sup>. Edición, Madrid. Morata

## Bibliografía

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires. Paidós.

TEDESCO, J.C. (2000) "Educación y sociedad del conocimiento". *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 288, febrero, pp. 82-86.

TORRES SANTOMÉ, X. (1991 a) Niños visibles, niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, pp. 66-72.

TORRES SANTOMÉ, X (1991 b). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata

TORRES SANTOMÉ, X (1998). *El curriculum oculto*. Madrid, Morata

TORRES SANTOMÉ, X. (1998) La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1998): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. pp. 11- 21. Madrid. Morata (Prólogo a la edición española)

TORRES SANTOMÉ, X. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

TORRES SANTOMÉ, X (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata

TORRES SANTOMÉ, X. (2002). "La cultura escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 71-75.

TRAVERS, R.M.W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires. Paidós.

TUCKMAN, B. (1972). *Conducting educational research*. New York. Harcourt Brace Jovanovich, INC

## Bibliografía

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis

VAN DER VEKEN, M y HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, I. (1989). *Mujeres, tecnología y desarrollo*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales / Instituto de la Mujer.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Educación

VILLAR, L. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada. Universidad de Granada.

V.V.A.A. (1997). *Experiencias docentes en el ámbito educativo. XV y XVI Premios Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa*. Madrid. Fundación Argentaria – MEC

V.V.A.A. (1998). *Condicionamientos socio – políticos de la educación*. Barcelona. CEAC. SA

V.V.A.A. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona Graó

V.V.A.A. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona. Octaedro.

YOUNG, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós /MEC. 1993

YUS RAMOS, R (1993) Entre la cantidad y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía* 220, pp. 64 – 77

## Bibliografía

ZUBERO, I. «Participación y democracia ante las nuevas tecnologías. Retos políticos de la sociedad de la información». *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*. Versión electrónica: <http://www.fundesco.es/publica/telos.html>.

(<http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-zubero.htm>).

(visitado 05 -09 – 05)

ZULUAGA GARCÉS, O. L. Et al (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

WALKER, R. (1985). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Pirámide

WOODS, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós

## Bibliografía

### Legislación consultada

- Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). 1 / 1990, de 3 de octubre de 1990. BOE, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 – 28942
- Ley Orgánica 10 / 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. BOE, 24 de diciembre de 2002, num. 307, p. 45188
- Ley Orgánica 2 / 2006, de 3 de mayo. LOE. BOE de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 – 17207
- Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM, 1 de junio de 2007, núm. 116, pp. 14743 – 14759
- Decreto 68/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM, 1 de junio de 2007, núm. 116, pp. 14759 – 14816
- Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM, 1 de junio de 2007, núm. 116, pp. 14819 – 14942
- Decreto 78 /2005 de 05 – 07 – 2005 de Formación Permanente del Profesorado de Castilla la Mancha. DOCM de 08 de julio de 2005, núm. 136, pp. 13458 – 13462
- Orden de 8 de marzo de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de



## Bibliografía

Profesores en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM de 24 de marzo de 2006

- Resolución de 4 de agosto de 2006, de la secretaria General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado. BOE de 16 de agosto de 2006, núm. 195, p. 30537
- Resolución de 24 de julio de 2006 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se definen prioridades y se dictan instrucciones para la elaboración de la Programación General Anual y la organización de las actuaciones para los cursos 2006-2007 y 2007-2008 de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM de 29 de agosto de 2006
- Resolución de 24 de julio de 2006 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se definen prioridades y se dictan instrucciones para la elaboración de la Programación General Anual y la organización de las actuaciones para los cursos 2006-2007 y 2007-2008 de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM de 29 de agosto de 2006
- Resolución de 15 de enero de 2007, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación por la que se dictan instrucciones para la constitución del Consejo Pedagógico y Social de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM de 26 de enero de 2007
- Resolución de 24 de julio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2008-2009 y 2009-2010. DOCM de 01 de agosto de 2008