

La implementación del Programa Conectar Igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos

Fecha de recepción: agosto 2016
 Fecha de aceptación: noviembre 2016
 Versión final: marzo 2017

Alejandra Patricia Maccagno (*)

Resumen: En el complejo proceso de integración curricular de la tecnología hay muchos agentes implicados y muchos factores que determinan su calidad. En el proyecto de investigación que aquí se comunica se pone la mirada en el directivo escolar y sus representaciones acerca del uso de las *netbooks* y el impacto del Programa Conectar Igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas secundarias de Jujuy. Este estudio cuali-cuantitativo en proceso tiene lugar en el marco del Trabajo Final de la Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras clave: percepciones – actitudes – directivos escolares

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 118]

Introducción

El Programa Conectar Igualdad (en adelante, PCI) se crea bajo el decreto presidencial 459/10 que define una política de inclusión digital para la educación pública y establece la distribución de computadoras portátiles en escuelas de educación secundaria, institutos de formación docente y escuelas especiales, 2010-2012, a alumnos y docentes. El Programa, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente 2012-2016, con resolución CFE N° 188/12, asegura la ampliación de su implementación y garantiza el desafío de calidad.

El mismo, en la provincia de Jujuy, se enmarca en las políticas, los lineamientos y los criterios que orientan los procesos de fortalecimiento institucional y mejora de la calidad de la educación, asumidos en los ámbitos nacional y jurisdiccional. Por ello es que se conforma un equipo técnico pedagógico a fines del año 2010 con el propósito de concentrar el conjunto de acciones vinculadas al Programa a través del diseño y ejecución de planes de mejora jurisdiccional, en particular los requerimientos de capacitación directiva y docente y de condiciones institucionales derivadas de éste.

Esta implementación de forma masiva que busca favorecer la utilización de las TIC en las instituciones educativas se ha ido consolidando progresivamente en nuestro país durante estos años.

Ahora bien: el análisis de la literatura fundamenta que la mera presencia de las *netbooks* no es suficiente para mejorar la calidad educativa y que, en este complejo proceso de integración curricular de la tecnología, hay muchos agentes implicados y muchos factores que determinan su calidad. En esta investigación se pone la mirada en el directivo escolar por varias razones, en especial porque es precisamente el agente clave en la viabilidad, sostenibilidad, perdurabilidad y calidad del proceso de incorporación de las TIC en la escuela, y su liderazgo es el que posibilita los procesos de cambio. Este planteamiento fundamenta la elección del tema y razón de ser de la investigación: “la implementación del

programa conectar igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos”.

Problema

A medida que se va implementando el Programa en la Jurisdicción, se van detectando dificultades en relación a la adecuada implementación y aprovechamiento de los recursos, así como en lo relativo a la capacitación de docentes y directivos.

Las diferentes capacitaciones desarrolladas por el equipo jurisdiccional de Conectar Igualdad en la línea de Desarrollo profesional a Equipos Directivos dejan vislumbrar sus preocupaciones, sus ilusiones, sus posibilidades y sus temores. Expresan que es un programa prioritario para sus escuelas, pero los angustia no estar capacitados para ello.

A pesar de haber recibido capacitación y asesoramiento permanente, todavía existe falta de claridad acerca de cómo deberían implementar y gestionar el equipamiento recibido en los procesos educativos de sus escuelas. La integración de las tecnologías no es parte aún de una visión estratégica que articule iniciativas, planes de trabajo, actividades y recursos humanos y de infraestructura. En este orden de cosas, cuando se busca innovar en la educación a través de las TIC, es necesario considerar que en este proceso no puede desconocerse entonces la importancia del rol directivo debido al potencial de este actor para dar dirección al proyecto educativo, otorgando visión, promoviendo metas y altas expectativas de rendimiento.

Se parte entonces de un problema que resulta novedoso investigar por cuanto no existen investigaciones en el contexto local acerca de cuáles son las percepciones de los directivos sobre las contribuciones y limitaciones del uso de las *netbooks* en el aula, en escuelas de educación secundaria de Jujuy.

En relación al problema de esta investigación, las preguntas que la guían son:

- ¿Qué creencias y concepciones ponen en juego en el uso o no uso de las netbooks en el aula por parte de los directivos?
- ¿Cuáles consideran que son sus limitaciones y sus contribuciones?
- ¿En qué medida el directivo es clave en el proceso de inclusión de las TIC en el aula?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los directivos acerca del impacto del PCI en la institución escolar?

Objetivos

General:

- Describir las percepciones y actitudes que construyen los directivos acerca de las limitaciones y contribuciones del uso de las *netbooks* en el aula en escuelas de educación secundaria de la provincia de Jujuy.

Específicos:

- Describir la estructura y elementos de las representaciones que tienen los directivos acerca del uso de las *netbooks* en el aula.
- Analizar en qué medida la figura del director es clave en el proceso de inclusión de las TIC en el aula.
- Conocer la percepción que tienen los directivos sobre el impacto del PCI como integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

Se observan en los últimos años iniciativas por parte de los Estados en América Latina en relación al desarrollo de diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías. Las experiencias son muy diversas como así también su grado de desarrollo; por ejemplo: Plan Ceibal en Uruguay, Enlaces en Chile, Proyecto Huscarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, Programa Integral Conéctate en El Salvador, Escuelas del Futuro de Guatemala, y el Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar igualdad en Argentina. Todos son ejemplos de la existencia de políticas que buscan acompañar las transformaciones socioculturales, sumándolas a la cultura escolar.

En relación a esto, numerosas experiencias, informes y publicaciones académicas abordan en general el impacto del uso de la *netbook* en el aula y cómo los docentes perciben y piensan sus prácticas en relación a las nuevas tecnologías, con variadas perspectivas.

Sin embargo, son escasos los estudios que profundizan en el rol o función del directivo en relación al tema. Hay abundante información sobre las TIC y la enseñanza, pero falta construir o profundizar estudios sobre la realidad particular del directivo. La existencia de dichos estudios permitiría comprender cuáles son sus sensaciones, pensamientos y percepciones cuando llegan las *netbooks* a la escuela.

Existen numerosos estudios realizados en diferentes países y con diversas metodologías. Por ejemplo, se han publicado trabajos en los que Area Moreira (2005) presenta una síntesis a modo de “estado de la cuestión” y menciona los estudios de Cubn (2001), Grunberg y Summers (1992), Reeves (1998), Honey, Mcmillan y Carrig (1999), Mcmillan, Hawkins y Honey (1999), Heinicke (1999) y Ringstaff y Kelley (2002), entre otros.

Siguiendo a Area Moreira (2005) en lo relativo a los estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares, se pueden citar trabajos como el National Center for Education Statistics (NCES, 2000), que identifica el grado y tipo de uso de las computadoras que realizan los profesores así como las percepciones de éstos en relación al uso en sus aulas. Otro estudio es el de Solmon, L.C. y Wiederhorn (2000); estos autores indagaron en las actitudes de los profesores hacia las nuevas tecnologías. También existe el trabajo desarrollado por Cope y Ward (2002), que consiste en conocer la relevancia que tienen las percepciones del profesor con relación a las potencialidades de la tecnología en el aprendizaje de sus alumnos.

En el contexto español se evaluó el Proyecto Atenea con la participación de distintos actores institucionales. Otros estudios como los de la Universidad de Sevilla exploraron las visiones de los docentes respecto del uso de los medios audiovisuales e informáticos: entre ellos es posible mencionar los trabajos de Cabero (2000), De Pablos y Colás (1998), Rodríguez Mondejar (2000), Galicia Fernandez y Cebreira (2003) e Iglesias y San Mamed (2001). Asimismo, Area Moreira (2008) indagó acerca de la innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales. El mismo autor analizó casos en Canarias sobre la integración y uso de las tecnologías en centros educativos.

En relación al PCI, contexto en el que se desarrolla esta investigación, existe un estudio evaluativo sobre el Programa elaborado desde el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con once Universidades del país. La investigación presenta los impactos positivos y las cuestiones a mejorar en relación con todos los actores educativos.

Referentes teórico-conceptuales

Las TIC forman parte de nuestras estructuras económicas sociales y culturales. Inciden, directa e indirectamente, en casi todos los aspectos de nuestra vida. Su impacto en todos los ámbitos hace cada vez más difícil prescindir de ellas. Martín Barbero (2002) expresa que lo que la revolución tecnológica introduce no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas, sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de bienes y servicios. La tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón.

Sin duda, este proceso está configurando un nuevo tipo de relación comunicativa en la sociedad y, por extensión, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no solo en el proceso como tal, sino también en su organización, gestión y significado. Se está transformando la ecología del aula y las funciones docentes y directivas. Y no solo eso. También se modifican y reestructuran las estructuras cognitivas por los diversos sistemas simbólicos movilizados, favoreciendo habilidades nuevas al ofrecer diferentes formas de codificar la realidad y potenciar el desarrollo cognitivo.

Las instituciones de educación secundaria, dado este avance de las tecnologías y, en consecuencia, el cambio en las formas de hacer y pensar, deben ir gradualmente reorientando su quehacer como responsables de la formación de jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores (CFE, Res. 161/11) con esta nueva perspectiva y definiendo nuevas estrategias y políticas de calidad para mantenerse vigentes.

La escuela secundaria en la cultura digital

La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TIC, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos. La introducción de las nuevas tecnologías implica nuevos desafíos para las escuelas, tanto en términos de cambios en los espacios y tiempos como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. La escuela es una institución organizada alrededor del conocimiento disciplinar y una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías. En los comienzos del siglo XXI la escuela se encuentra en un momento de fuerte transición y ante el desafío de la difusión y apropiación del conocimiento, función compartida con las tecnologías de la información y la comunicación.

Este escenario obliga a la escuela, y a los directivos en particular, a pensar y a pensarse con nuevos desafíos epistemológicos, culturales, políticos y éticos. Es imprescindible que asuman lugares de liderazgo al interior de las escuelas y que desde allí puedan comprender estas mutaciones socioculturales, percibir la complejidad de estos procesos y repensar las prácticas pedagógicas. Las nuevas tecnologías abren un espacio amplio en posibilidades de innovación del proceso educativo escolar, poniendo una atención especial en el valor formativo de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Pero no se trata de la mera presencia de computadoras en el aula; tampoco de hacer lo que ya se viene haciendo con un nuevo instrumento. Se trata de aprovechar el sinfín de recursos para incentivar la creatividad y un nuevo modo de conocer y comprender el mundo. Obligan a pensar cuánto de la vieja estructura del aula se debe conservar y cuánto demanda una transformación de sus formas de hacer conocimiento y de su propia estructura como institución social. El papel de las TIC en las escuelas secundarias supone la vía de acceso a la Sociedad de la Información y el Conocimiento. El liderazgo ejercido por los directores deberá favorecer, en este sentido, fines promovidos por el aprendizaje constructivo, activo, situado, autorregulado e interactivo. De allí que, en definitiva, esos cambios se vinculan de manera directa con los diferentes actores escolares, y en especial con el director, que si bien no es el único, es decisivo para recrear la enseñanza.

El proceso de integración de las TIC y el papel de los directivos escolares

En este contexto se puede decir que se reconoce la importancia del directivo escolar en la integración curricular de la tecnología.

Sin embargo es bien sabido que las instituciones educativas son complejas. Conocerlas, dirigir las, supervisarlas, exige un acopio de saberes que no siempre figuran en el currículum de formación (Frigerio y Poggi, 1997). El campo es tan grande que es impensable abordarlo todo en un texto. Los directivos toman decisiones todos los días, y frente a la incorporación de las TIC, el desafío se refuerza; deben buscar información, decodificar una nueva escena pedagógica, entender el nuevo mapa institucional, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar.

Tienen un “saber” acerca de sus instituciones escolares que organiza sus representaciones o percepciones acerca de lo escolar, es decir, la óptica con la que la miran. Asumiendo las definiciones de Moscovici y Jodelet (citado en Martinic, 2002), las representaciones aluden a los conocimientos compartidos y construidos socialmente que permiten dar sentido y coordinar las acciones en un contexto organizacional como es la escuela. Permiten describir, clasificar, ordenar y jerarquizar el significado atribuido a la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de la vida cotidiana y de las prácticas pedagógicas. Constituyen un sistema de referencia que vuelve coherente el mundo organizando las explicaciones que los sujetos construyen socialmente para la comprensión y acción en la realidad.

Este saber, estas representaciones, se ven interrogadas por las nuevas tecnologías, ponen en tensión las experiencias e interpelan los saberes heredados.

El desafío para el directivo está entonces en comprender por qué y cómo es necesario trabajar con ellas y, al mismo tiempo, reconocer los problemas que enfrenta la escuela con esta incorporación. El director como líder y movilizador de la institución tiene un papel fundamental en la implementación de todo proceso de innovación con TIC. Sin un cierto nivel de involucramiento personal y respaldo al equipo docente con que trabaja, se debilitan las posibilidades de consolidación y crecimiento del proyecto.

No se trata de que los directores sean expertos en tecnologías, sino de que puedan liderar los diferentes procesos que se desencadenan cuando las TIC llegan a las instituciones, de modo que éstas se encuadren dentro de un proceso de innovación pedagógica que les dé sentido. Enfrentar este desafío no solo consiste en equipar a los centros educativos o a los alumnos, sino también en desarrollar estrategias que apunten a superar el paradigma pedagógico tradicional hacia nuevas maneras de enseñar y aprender. La realidad muestra que la integración plena de las TIC no es tarea sencilla ni fruto de una acción espontánea, sino que requiere de la participación de todos en la que el líder se instala como pieza clave del proceso.

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela. Como expresa Javier Murillo Torrecilla (2006), si se quiere cambiar la escuela se necesita contar con personas que ejerzan una dirección escolar para el cambio, que impli-

ca pasar de un liderazgo transformacional (Bass, 1985, citado en Murillo Torrecilla, *ibídem*) al distribuido (Harris y Chapman, 2002, citados en Murillo Torrecilla, *ibídem*).

En esta investigación se considera que el peso que posee el directivo en el proceso de implementación y mantenimiento de las innovaciones con TIC es debido al potencial que tienen estos actores para otorgar dirección, para apoyar al personal en su desarrollo, para rediseñar la organización y para administrar el proyecto institucional. Estas cualidades constituyen lo que Leithwood (2006) ha denominado el “núcleo esencial de las prácticas de liderazgo”, cualidades que, a su vez, son delimitadas por la naturaleza misma de la innovación y por las características de la cultura escolar.

Pero también es sabido que existe una estrecha relación entre las formas de pensamiento o de representación de la realidad y las acciones que los sujetos (directivos) desarrollan en la vida diaria. En este sentido, esos significados generan realidades y producen efectos que inciden en la identidad y características de la cultura escolar. De este modo las representaciones son ideas sobre algo y organizan la percepción de la experiencia, se construyen en interacción, se discuten y transforman en el marco de situaciones comunicativas en las cuales los sujetos participan, que, en este caso, refieren a la implementación del programa Conectar Igualdad.

La teoría de las representaciones sociales y el objeto de investigación

Las representaciones sociales (en adelante, RS) son un marco de lectura de la realidad. Son sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales. Expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros, formadas por la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público. Son programas de percepción, construcciones que sirven de guía para la acción y para la lectura de la realidad. Se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas, en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para categorizar el mundo. Permiten reconocer modos y procesos de elaboración del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Nos aproximan a la “visión del mundo” que las personas o grupos de personas tienen.

En este sentido se puede pensar entonces que el estudio de las RS de los actores de la educación permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos. Se busca la interpretación de los significados que se tejen en los espacios particulares de las instituciones educativas. Es un enfoque que cruza lo psicológico y lo social y viene siendo empleado en las últimas décadas en investigaciones cualitativas en salud y educación, pues las expresan sujetos y se refieren a algo o alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento. Esta teoría resulta oportuna en el camino de hacer inteligible la subjetividad individual y social, en este caso, en relación con las nuevas tecnologías y su

gestión en la escuela. Así lo expresa D. Jodelet (2011): el estudio de los procesos simbólicos que operan en esta dinámica es susceptible de ser esclarecido por el enfoque de las representaciones sociales. Afirma, además, que el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas entre los diferentes elementos del sistema escolar, por ejemplo, el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, o el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y docentes frente a su función.

Es necesario considerar que en las instituciones educativas participan seres humanos portadores de valores, creencias, anhelos, ideas que no pueden eliminarse. Los agentes educativos se integran en comunidades en donde cultivan formas de pensamiento cercanas o apartadas de los lineamientos académicos considerados como legítimos. Un plan o programa, como PCI, fue diseñado por diversos motivos; sin embargo, los actores educativos, en particular los directores, son quienes se encargan de instrumentarlo. Las creencias de algunos de ellos sobre lo que es el ideal de la inclusión de las TIC en los procesos de enseñar y aprender, pueden propiciar o no giros en el diseño y la implementación del programa en la escuela. Esto indica que las creencias, ideas, teorías implícitas, entre otras, también hacen su aparición en las instituciones educativas. Dentro de un territorio aparentemente homogéneo como lo es la escuela, se encuentra una diversidad social interesante y, por eso mismo, hay diversidad en las representaciones sobre un mismo acontecimiento. No solo es el pensamiento científico el que aparece sino que éste coexiste con numerosas expresiones de sentido común. Entre éstas se encuentran las RS.

Lo importante es reconocer que las RS son un objeto de estudio interesante porque indican las formas de pensamiento de los agentes educativos, haciendo una interpretación de las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de los directores en la vida cotidiana de las escuelas, desde que se implementó el PCI. Partiendo de entender al ser humano como productor de sentidos, esta investigación se centra tanto en el aspecto constituyente de las representaciones como en el aspecto constituido, poniendo el interés en aquello que se representa de acuerdo a la particularidad de cada individuo y el grupo en el que se inserta, y el lugar que ocupa en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto.

Las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos acontecimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en la vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema.

Se presentan bajo formas variadas y condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede y dar sentido a lo inesperado. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, las personas que se relacionan en la vida cotidiana. Conciernen a la manera como los sujetos sociales capturan los acontecimientos de la vida diaria, las características del ambiente, las informaciones que circulan en él, las personas del entorno. Constituyen el conocimiento espontáneo o de sentido común que viene de las experiencias, las informaciones, los conocimientos y modelos de pensamiento que transmitimos a través de la tradición, la educación, la comunicación social y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este tipo de conocimiento intenta comprender y explicar hechos e ideas, actuar con otras personas, responder preguntas, saber lo que significa la ciencia y el devenir histórico.

Las RS integran una gran cantidad de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, modas, costumbres, creencias, sentimientos, entre otras cosas, que permiten vivir a los sujetos. Este contenido se relaciona con un objeto, un trabajo, un acontecimiento o un sujeto. Toda representación es de algo o de alguien. Serge Moscovici (1979) fue el creador del concepto de RS, presentado en París en 1961 en su tesis doctoral *La Psychoanalyse, son image et son public*. Las RS son para Moscovici una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Son prácticamente entidades tangibles, circulan, se interceptan y cristalizan continuamente a través de un mundo, un gesto, o en un encuentro en nuestro mundo ordinario. Para Moscovici, las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social.

Las RS no solo determinan la acción sino que también pueden cambiar las acciones y originar nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, las RS son un pensamiento constituido y constituyente: constituido porque genera productos que intervienen en la vida social y se usan para la explicación y comprensión de la vida cotidiana; constituyente porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana y condensan significados que son una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana. Por eso hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, es decir, aquello que se representa de acuerdo a la particularidad de cada individuo

y el lugar que ocupa en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto.

Surgen determinadas por condiciones en las que son pensadas y constituidas, y tienen como denominador común el hecho de que aparecen en momentos de crisis y conflictos. De allí que considera que hay tres condiciones para su emergencia: dispersión de la información, focalización y presión a la inferencia. Estos “universos de opinión” tienen además tres dimensiones: información, campo de representación y actitud.

Toda RS se organiza alrededor de un nodo central y de un sistema periférico. El nodo central es el sistema que da significado a la representación social y está constituido por aquellos elementos ligados a eventos históricos, sociológicos e ideológicos del grupo que se caracterizan por su estabilidad, rigidez y continuidad, lo que permite la permanencia de la representación. El sistema periférico se caracteriza por estar determinado por la historia individual de las personas y sus experiencias particulares. La función del nodo central es garantizar la estabilidad de la representación, mientras que el sistema periférico protege el nodo central de las amenazas que lo cuestionan mediante la incorporación y asimilación de nuevas informaciones.

Jean Claude Abric (citado en Aguirre Dávila, 2004) es quien elaboró la teoría del nodo central que da estructura a la representación y enriquece su significado. Es el principio organizador que hace estable la representación social.

En este proceso de generación de las RS, Moscovici señala que se pueden aislar dos subprocesos fuertemente imbricados, los cuales son la expresión de una actividad social y cognitiva, que contribuyen a la construcción de un tipo de conocimiento compartido de la realidad cotidiana de los grupos; se trata de la objetivación y el anclaje. Estos dos procesos explican la interdependencia de lo psicológico y lo social; lo social transforma un conocimiento en representación y ésta modifica a su vez lo social.

Las RS son entidades casi tangibles; circulan, se cruzan y se cristalizan en el universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Existen tres tipos: representaciones hegemónicas, emancipadas y polémicas (Moscovici, 1988: pp. 211-250).

Perspectiva metodológica

Para comprender la estructura y cualidades de las representaciones que tienen los directivos escolares sobre las contribuciones y limitaciones del uso de las netbooks en el aula, se realizó un estudio cuali-cuantitativo, poniendo énfasis en el primero dadas las múltiples dimensiones que un estudio acerca de las representaciones implica y porque, siguiendo a Eisner (1998), los investigadores que estudian escuelas o aulas y que se ocupan de ese oficio llamado “trabajo de campo” harán cosas de manera que las doten de sentido. La complejidad del fenómeno representacional legitima combinar enfoques o perspectivas teóricas, que de modo complementario se articulan y asumen diferentes abordajes metodológicos, articulando técnicas y métodos (Perera Pérez, 2003).

Desde lo cuantitativo, se buscó un abordaje numérico que mida aquellos elementos que fueron indispensables para un primer mapeo en la descripción de la estructura de las representaciones sociales. Lo cualitativo buscó hacer visible procesos y perspectivas profundizando en las experiencias, opiniones y significados de los participantes de la investigación. De allí que esta investigación presenta un enfoque procesual y otro estructural, ambos complementarios. El primero (procesual) enfatiza el aspecto constituyente de las RS, esto es, los procesos, mientras el enfoque estructural se centra en lo constituido, productos o contenidos, puesto que el análisis de una RS necesita la identificación de sus contenidos y estructura.

Esta complementariedad metodológica tiene como fin obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Según Hernández Sampieri (2010), este enfoque, al que llama “método mixto”, representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, y busca lograr un mayor entendimiento del fenómeno, producir datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes, contextos y análisis.

Por lo tanto, el diseño metodológico se basa en la triangulación de procedimientos cualitativos y cuantitativos de modo de aprovechar las ventajas de cada método. En lo cuantitativo se aplicó una encuesta y la técnica de evocación por asociación libre, previa a las entrevistas semiestructuradas. Desde lo cualitativo se buscaron datos como conceptos, percepciones, creencias, emociones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestados en el lenguaje de los participantes. La recolección de datos tuvo lugar en los ambientes naturales y cotidianos, en este caso, durante una jornada escolar. En este caso se implementó la técnica de entrevistas semiestructuradas.

Siguiendo los estudios de Jean Claude Abric (citado en Perera Pérez, 2003) se recurrió a los sujetos en más de una ocasión, en la búsqueda de un análisis más profundo, la comparación y jerarquización de sus propias elaboraciones, analizadas mediante métodos cuantitativos y cualitativos. Se trabajó con cantidades de sujetos que transitan entre el pequeño número en las entrevistas, y el gran número en los cuestionarios.

En cuanto a la aplicación de técnicas cuantitativas (encuesta), las respuestas fueron tabuladas estableciendo magnitudes para cada una de ellas, como un modo de describir la cantidad de respuestas de cada tipo y así hacer una caracterización general del grupo, con gráficos de torta y de barras para hacer visibles las tendencias más marcadas en los discursos.

Estas técnicas de análisis de datos cuantitativos se emplearon además para analizar los datos provenientes de las evocaciones por asociación libre para contrastar luego con el análisis cualitativo. Se procuró así una triangulación cuali-cuantitativa de los datos. En relación a esta técnica, se implementó el método del análisis prototípico y categorial de RS desarrollado por el profesor Pierre Vergés en Francia (Vergés y Boumediene, 2001, citado en Valencia y Larrañaga, 2004) que permitió identificar

y analizar un mapa de la estructura de las RS de los participantes, con su núcleo central y las periferias.

El análisis del conjunto de los términos resultantes de la evocación aportó también en el logro de datos cualitativos que contribuyeron en la construcción de teoría a través del método comparativo constante, por lo que facilitaron la agrupación en categorías construidas a partir del análisis de las entrevistas y encuestas aplicadas. El método comparativo constante se enmarca dentro de la Teoría Fundamentada atribuida a los trabajos desarrollados por Glaser y Strauss en la década de los años ‘60. Se justifica el uso de este método en el marco de la presente investigación por cuanto es un método cualitativo que utiliza un conjunto de procedimientos sistemáticos y flexibles de análisis que explica teóricamente un fenómeno en particular generando una teoría fundamentada en los datos que emergen directamente de la realidad de la vida cotidiana. Es una forma de pensar acerca de los datos para poder conceptualizarlos.

Presentación y análisis de resultados

El cuestionario

El cuestionario permitió partir, en este estudio, de una descripción general del contexto de las escuelas, sus directores y las actitudes hacia el uso del equipamiento del PCI. Esta primera aproximación al fenómeno estudiado fue particularmente provechosa para caracterizar perfiles actitudinales frente al uso del equipamiento.

Los resultados muestran, en términos generales, que los directores poseen actitudes positivas hacia los aspectos evaluados con respecto al uso del equipamiento del Programa. Una posible explicación es que las TIC habrían tenido una rápida penetración dentro de la dinámica de la vida cotidiana de la escuela, comenzando a romper algunas barreras tradicionales de la gestión institucional, primera dimensión estudiada en el cuestionario.

En relación con la gestión curricular se encontró que 43 de los 73 directores encuestados expresaron que solo se hace alguna mención de las tecnologías en el proyecto pedagógico de la escuela, sin destacarse demasiado, y que, por lo tanto, la evaluación institucional sobre su uso es una práctica poco habitual como posibilidad de mejorar su implementación.

En su mayoría, los directores expresan que los cambios logrados a partir de la llegada del PCI tienen que ver con la duración de las clases pues les lleva más tiempo a los docentes prepararlas con la *netbook*, y en menor medida, en la promoción y aumento de trabajos por proyectos pedagógicos. En este mismo sentido, 45 de los 73 directores expresan que solo algunos docentes están involucrados en la integración pedagógica de las TIC, y algunos de ellos manifiestan que es necesaria la presencia de otros actores institucionales. Esta respuesta se vincula con lo que expresan en lo relativo al desarrollo profesional docente, cuando la mayoría afirma que la formación y/o capacitación que reciben los docentes en el uso del equipamiento recibido contribuyó parcialmente a mejorar las prácticas.

Se destaca la importancia que le conceden a la elaboración de políticas de uso y cuidado responsable del equipamiento recibido.

Los directores como parte de este nuevo contexto en la escuela no han estado ajenos al fenómeno de penetración de las TIC, el cual puede haber hecho sus actitudes hacia el PCI como positivas, siendo uno de los factores que influyen en este sentido los procedimientos administrativos. Los directores observan en esta dimensión del cuestionario que el equipamiento recibido generó mayormente cambios en los procedimientos relacionados con la documentación de los alumnos, profesores y otro personal y, en menor medida, en aquellos relacionados con la comunicación con los supervisores u otras autoridades ministeriales, y con los docentes.

Consideran que los factores que favorecen desde la gestión directiva el uso del equipamiento tienen que ver con los relacionados con las tareas que agilizan los procesos administrativos y la comunicación al interior de la institución, como así también la sistematización de datos. Se destaca luego la promoción del trabajo por proyectos áulicos, el interés y el compromiso del equipo directivo y el acceso a la información junto con la promoción de la capacitación. En menor medida, los directivos mencionan como factores que favorecen el uso la posibilidad de salvar la ausencia del docente, el acompañamiento del RTE o ETT (referente técnico escolar o equipo técnico territorial), Internet y la mejora de la trayectoria escolar.

Las dificultades tienen relación directa con problemas técnicos y la falta de conectividad, y no se pueden explicar con base a las actitudes sino en relación con los problemas del soporte técnico, la instalación del piso tecnológico y los aplicativos de seguridad. Sin embargo, aparece en forma destacada la escasa capacitación docente, el escaso conocimiento sobre el uso de las tecnologías y la resistencia a su implementación.

En cuanto a las actitudes hacia el uso del equipamiento, muestra los resultados de una escala Likert que evalúa actitudes y opiniones. Los puntajes indican que en el nivel global y en los factores estudiados, los directores manifestaron una actitud positiva hacia el uso del equipamiento recibido por el Programa.

Si bien las actitudes son positivas, reconocen que a partir de la llegada del equipamiento se le sumaron nuevas funciones y tareas, en especial las administrativas, al mismo tiempo que saben que su función principal es la de motivar a los docentes porque la integración de las TIC favorece la mejora en el rendimiento de los alumnos y aumenta su participación. Saben que están afrontando grandes cambios, y que si bien las tecnologías son valoradas y se reconocen sus posibilidades, no dejan de enfrentar dificultades técnicas, datos ya identificados y que sobrepasan el ámbito de las actitudes.

Se ve entonces cómo las actitudes manifestadas por los directivos funcionan como elementos constitutivos de sus sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativa-afectiva derivada de valores y normas del grupo de referencia. Los elementos cargados valorativamente se convierten en sistemas de significación que orientan los comportamientos.

Las actitudes positivas hacia el uso del equipamiento entregado por el PCI que se evidencian en las encuestas se entienden como esquemas con historia, ligados a la

actitud propia del directivo, enraizada a su vez en la cultura escolar y el contexto social de cada una de sus instituciones. Recuperan el carácter fundamental de la estructura de creencias y se enriquecen al considerar la importancia del contexto en el que se producen.

Evocación por asociaciones libres

La técnica de evocación por asociación libre permitió la construcción de un mapa de la estructura de las RS de los directores. Para el tratamiento de los datos recolectados se organizaron las palabras encontradas en base a jerarquías entendidas como frecuencias y orden de evocación, favoreciendo la construcción de gráficos y un cuadro de cuatro cuadrantes, donde se ubicaron estos valores.

Al analizar esta estructura se puede ver que las RS de los directivos acerca del uso de las netbooks en el aula aparecen vinculadas principalmente con la conectividad, aprender, comunicación, capacitación e igualdad. Se puede observar que en el núcleo central de las RS se encuentran cuestiones que, si bien están relacionadas al uso de las netbook en el aula, aparecen como conceptos más generales. Los aspectos que hacen más a la gestión de las TIC y su proceso de integración curricular no están presentes en el núcleo.

Se puede decir entonces que en la zona central se encuentran las dos dimensiones expuestas en la teoría y que componen el núcleo central: la dimensión normativa, evidenciada en los términos “igualdad” y “comunicación”, que expresa el elemento socio-afectivo e ideológico del objeto de representación, y la dimensión funcional, que expresa la finalidad operativa, expresada en términos que refieren al funcionamiento del objeto: “conectividad”, “aprender”, “capacitación”, como utilidades del recurso.

En la zona periférica de la representación se encuentran palabras que describen el objeto de representación, ligado fuertemente al contexto inmediato del mismo, al estado percibido del recurso: “posibilidades”, “enseñanza”, “programas”, “motivación”, “aceptación”, “alegría”, “apertura”, “apostar a más”, “apropiación”, “búsqueda”, “calidad”, entre otros términos. Al mismo tiempo, la percepción de dificultades se encuentra en la misma zona: “distancia entre culturas”, “temor”, “decepción”, “incertidumbre”, “problemas técnicos”. En esta zona aparecen elementos más propios de algunos individuos y que menos se han afianzado en el conjunto de directores.

En la zona ambigua se encuentran términos más próximos al núcleo central. Palabras como “ansiedad”, “interés”, “desafíos” y “equidad” formarían parte de la dimensión normativa, y “videos”, “películas”, “información”, “libros digitales”, serían parte de la dimensión funcional.

Entrevistas

Los pasos estratégicos considerados para el análisis de la información de las entrevistas siguieron las etapas denominadas por Strauss y Corbin (2002) “codificación abierta”, “codificación axial” y “codificación selectiva”. La codificación abierta consistió en separar frase por fra-

se cada entrevista a fin de codificar segmentos de texto referidos a un mismo tema, escribiendo simultáneamente memorandos que facilitaron, junto a la comparación de la información obtenida en las asociaciones libres, establecer provisoriamente denominaciones comunes o categorías que permitan iniciar la indagación e interpretación conceptual. Estas fueron refinadas y redefinidas en la codificación axial. Así se logró una integración y refinación de los temas clave obtenidos determinando las relaciones entre categorías y subcategorías.

Luego se construyeron categorías lo suficientemente saturadas, lo que garantiza el surgimiento de un modelo teórico explicativo. Así se lograron categorías interpretativas producto del cruce de categorías y subcategorías agrupadas de acuerdo a sus similitudes.

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), se trabajó en el proceso de construcción de significados constituyendo un modelo teórico explicativo que sirve para explicar e interpretar el fenómeno estudiado. Se procedió entonces a la codificación selectiva, reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno al fenómeno descubierto en el transcurso del proceso investigativo. Esta codificación se concentró en la formulación de una categoría central o tema principal producto de la reflexión constante entorno a las entrevistas y la revisión bibliográfica realizada.

Una vez formulada la categoría central, y en una segunda fase de la codificación selectiva, se procedió a la redacción de un conjunto de postulados interpretativos, producto de la integración de las categorías interpretativas. La relación establecida entre postulados emergentes permitió posteriormente la construcción de un esquema teórico aproximado del fenómeno que explica las percepciones de los directivos sobre las contribuciones y limitaciones del uso de las *netbooks* en el aula.

Dimensión Técnica

Esta dimensión incluye cuestiones relacionadas con la infraestructura y soporte informático, en especial aquellas en relación con la conectividad y el uso del equipamiento entregado por el PCI entre 2010 y 2013 a ciento cuarenta y cuatro escuelas secundarias de las diversas regiones educativas de la Provincia.

Esta dimensión se relaciona con la dimensión pedagógica en tanto la infraestructura y su mantenimiento garantizan el uso de las *netbooks* en el aula y el uso del servidor escolar. También se relaciona con la dimensión afectiva ya que las actitudes orientan el hacer deseable del Programa, especialmente aquellas que resultan necesarias y favorecen un uso adecuado y un funcionamiento correcto, sosteniendo cierta ética pedagógica en la escuela. Del mismo modo, se relaciona con la dimensión identitaria dado que el tipo de liderazgo que se asume determina reglas de comportamiento en la institución, y con la dimensión ideológica en tanto valoración que se hace del Programa.

Para esta dimensión las significaciones más claramente planteadas son aquellas que tienen que ver con la conectividad y el uso del equipamiento. Algunas de éstas, referidas a Internet y a los recursos humanos, ambas bastante difundidas en el colectivo, como quedó evi-

denciado en las encuestas, pueden considerarse como nucleares o muy próximas al centro de la estructura representacional.

La conectividad es una categoría que puede considerarse como un contenido hegemónico en tanto es colectivamente compartido por los directores. Este contenido se hace visible en el discurso a través de enunciados en los que aparece *Internet* como un elemento esencial para el trabajo con las *netbooks* en el aula, y en la mayoría de los casos, al no tener el acceso en la escuela, se torna una dificultad y, a la vez, una necesidad.

No sé si está al alcance de un directivo, pero es de buscar gestionar la conexión a *Internet*, porque nos damos cuenta que sin una conexión a *Internet* o con una conexión lenta, digamos que llegamos a un punto y ahí nos paramos. La conexión es muy interesante, para todos los aspectos, no solamente para lo didáctico pedagógico, sino también para lo administrativo.

La conectividad está asociada exclusivamente a Internet como una herramienta necesaria para la enseñanza y el aprendizaje y el trabajo administrativo; es algo así como una “promesa de innovación”, aunque desde una mirada de la tarea tradicional de la búsqueda de materiales en ese gran reservorio de información y la posibilidad de estar “conectados” con el mundo.

Del análisis de las entrevistas realizadas, el uso del equipamiento emerge como una categoría que permite acercarse a la representación de los directores acerca de la implementación del Programa, apareciendo conceptos en relación al funcionamiento y los recursos humanos, que permiten hacer una primera imagen de la representación social.

El funcionamiento del equipamiento se relaciona directamente con las necesidades de bloqueos, desbloqueos, mantenimiento del piso tecnológico, garantías, el uso del servidor escolar, entre otros, que también se sienten como problemas técnicos que dificultan el normal desarrollo del Programa.

Este concepto va de la mano del de los recursos humanos como soporte esencial para el uso del equipamiento. Así, los RTE aparecen como una figura necesaria para la marcha de cualquier proyecto o iniciativa de trabajo con las *netbooks* y son los encargados del funcionamiento y mantenimiento técnico. Los directores depositan en el RTE toda la responsabilidad técnica y pasa a ser un rol clave en la implementación del PCI.

(...) creo que una de las primeras era la organización de cómo atender las nuevas necesidades de que este nuevo equipamiento funcione y funcione bien. Entonces, como en ese entonces había una sola persona que se encargaba de la habilitación, de la activación, todo (...). Por eso lo primero fue cómo atender a los chicos y las necesidades de bloqueo y desbloqueo. Esa fue la primera o el primer desafío (...).

Sin embargo, hay directores que supieron incorporar a docentes y otras figuras institucionales de modo de

ir formando un equipo de trabajo con las TIC de la escuela, dejando entrever la cultura institucional, lo que explica algunas variaciones en la representación. (...) “hubo que capacitar a profesores para que pudieran enlazar las *netbooks* al servidor cuando llegaran” (...).

En general, en las entrevistas se recogen incidencias asociadas más a las limitaciones o dificultades en relación a esta dimensión, derivados de la implementación del PCI: paro de RTE, bloqueos, garantías, servicio técnico, aunque con expectativas positivas en la comunidad escolar.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión incluye aspectos vinculados con la gestión curricular, la gestión administrativa y la formación de docentes.

Los directores realizan interesantes manifestaciones en relación a lo que se categorizó como gestión curricular considerando el uso concreto de las *netbooks* en materias y clases con aplicación de las tecnologías. Destacan la motivación que las TIC generan en los alumnos con nuevas herramientas como *power point* o videos. Sin embargo su uso es más limitado haciendo hincapié en el tema del control de la clase por parte del profesor. Se observa cierta “vigilancia”, en tanto su uso en el aula tiene que ver con el control en una clase marcada por un modelo tradicional, cuestiones que también se evidencian en las encuestas. Podría afirmarse que se habla de una representación hegemónica porque se caracteriza por un alto grado de consenso entre los directivos de las escuelas; la mayoría de ellos expresó la necesidad de normas de uso y control:

(...) Que se trabaje con las net, que se les vaya pautando a los chicos la manera de cómo, de cuándo, del buen uso, más allá de haberlo trabajado con los chicos y en reuniones de padres y reuniones con ellos, porque ellos juegan en red en horas de clase. ¡Acá hay culpas compartidas, aclaro! No toda la culpa es de los chicos, sino también del docente que no sabe pautar y poner el límite que corresponde: “ahora trabajamos, cerramos las net” (...).

Si tenemos en cuenta las prácticas docentes, la mayoría de los consultados las definen desde un enfoque tecnológico funcional o instrumental, valiéndose de términos como “herramienta” o “recurso”. Esta percepción se ve reflejada en las estrategias y actividades de los docentes, y que mencionan los directivos, como bajar información, uso del *power point*, trabajos prácticos con Word, hacer videos, mapas conceptuales, obedeciendo a ciertas prácticas moldeadas por comportamientos que se mantienen sin cambiar demasiado. Se puede decir que estas significaciones responden a la dimensión funcional de la representación, en tanto expresa una finalidad operativa o de funcionamiento del objeto.

(...) “¿Y qué vamos a hacer?” “Vamos al laboratorio y traigan la *netbook*”. “¿Y qué vamos a hacer con la *netbook*?” “Tienen que elaborar un informe, y con la *netbook* pueden grabar, sacar fotos, pueden hacer

gráficos, podemos hacer muchas cosas con la *netbook*”. Entonces, ellos vieron que lo que podían hacer antes con papel y lápiz se transformaba en un video, en un *power point*, o en otra cosa que nos ayudaba a presentar (...).

En ésta y otras expresiones se observa que el uso de la *netbook* en el aula tiene relación con una vertiente instrumental, algo así como “poner el libro o la carpeta en la pantalla”, sin el aprovechamiento de la riqueza expresiva, creativa y comunicativa de las tecnologías. Esto refuerza la lógica tradicional de la escuela, aunque con la presentación de trabajos más prolijos, “hechos en la compu”, como refuerzo del orden y la pulcritud.

Puede observarse con frecuencia una suerte de “denuncia” sobre el uso de las *netbooks* fundada en los valores tradicionales que regulan la enseñanza y el aprendizaje. “Jugar”, “escuchar música”, deforman o degradan el proceso en su sentido más tradicional. “Entonces era un reclamo permanente: que juegan, que no nos hacen caso, que ahora están con la *netbook*, que se distraen (...).”

La tecnología como manual de instrucciones, con énfasis en el “con qué”, tecnología como fin en sí mismo, deja clara la diferencia entre nativos e inmigrantes digitales; hace hincapié en el enseñar. En muchos casos se refuerza la idea de que el estudiante es percibido por los directores como “aquel que sabe más que el docente”. Reconocen un cierto preconceito por parte de los docentes de que la mayoría de los alumnos tienen sobradas competencias informáticas y destrezas garantizadas que condicionan la práctica educativa. Esto tiene relación con lo que se analiza en la dimensión identitaria, evidenciado en el estilo de gestión con tecnologías; este concepto se ve reflejado en frases como la siguiente:

(...) Trabajar junto con nuestros alumnos porque no está mal que un alumno nos enseñe cómo se usan estas tecnologías. La verdad que ellos entienden a veces más que nosotros. Por ahí lo que tenemos que entender es que el docente enseña, da los conocimientos; por qué no el alumno también, desde su lugar, y no pasa nada, seguimos siendo docentes.

Considerar el equipamiento del Programa como una herramienta y no como la posibilidad de un nuevo espacio educativo o escenario pedagógico hace suponer que siguen siendo el aula y la enseñanza tradicional la centralidad para el aprendizaje. El enfoque tradicional transmisivo (Kaplún, 2005) atraviesa prácticamente todas las propuestas de la práctica pedagógica con el uso de las *netbooks* en el aula y, por lo tanto, la mirada hacia la trayectoria escolar sigue el mismo enfoque.

Se sabe que la noción de trayecto supone un proceso de transformación de los sujetos que se da en el transcurrir del tiempo y que supone la apropiación, la significación y la utilización contextualizada de objetos y recursos tanto intelectuales como institucionales. Sin embargo, en las significaciones de los directores, por el método comparativo constante, es fácil advertir que el término “trayectoria” está estrechamente vinculado a la eficiencia y a la

cuantificación del comportamiento escolar, así como su permanencia y egreso, siendo ésta una representación hegemónica.

En cuanto al nivel de repetición, yo no sé cuánto, pero en el tema de la contención de los chicos te puedo decir que hay chicos que han vuelto. ¡Han vuelto! Porque en la escuela estaban las TIC...han vuelto para que le den la *netbook*. Y también el tema de que saben que si un chico de quinto año termina, hasta marzo va a tener su *netbook*. Ese condicionamiento los tiene a ellos interesados en terminar (...).

En sintonía con este enfoque tradicional aparecen expresiones en relación a la gestión administrativa. La organización y administración escolar tienen una lógica de vinculación vertical, descendente y unidireccional entre el director y los otros actores escolares, mirada que atraviesa la representación sobre la gestión administrativa con uso de tecnologías. Un sector mayoritario afirma que las tecnologías generaron un nivel de organización que se asocia a una base de datos de la que, además, se tiene el control.

(...) En lo administrativo se usa para el ingreso de toda la documentación de lo que es legajo de profesores, los alumnos, para el relevamiento de lo que nos piden de resultados de los trimestres, los espacios críticos (...) y todo queda informatizado, archivado en el momento, y eso pasa derecho a la información del director, del asesor pedagógico, lo tenemos todo (...).

Resulta evidente la disyuntiva que representan, en la función directiva, lo curricular y lo administrativo.

Creo que por la tarea directiva tenemos mucha parte administrativa y yo tengo muy poco personal administrativo, tengo que dedicarme el 80 por ciento a estas tareas y no a lo pedagógico. Al tener ese déficit, no pude dedicarme a los alumnos (...).

La RS de la formación de los docentes en tecnologías está fuertemente ligada a las características del Programa. Esta categoría evidencia en relación al conocimiento sobre TIC que tanto aquellos docentes que tienen relación con las tecnologías por haberse capacitado o haberlas usado con sus alumnos alguna vez, como los que experimentan perplejidad y confusión, necesitan participar de una formación en TIC. Esta significación del director, que se encuentra en el núcleo central de la representación, se manifiesta en las dificultades que existen para la implementación del PCI, transformándose a la vez en una necesidad y una exigencia.

(...) Han hecho trabajos muy lindos. Éstos son los logros. Pero creo que básicamente esto se da en función de la capacitación que tiene el docente. Creo que es necesaria mayor intensidad en las capacitaciones, porque es como que la capacitación queda y no se está transfiriendo al aula, aplicando todo lo que se debería (...).

Dimensión socio-cultural

Esta dimensión incluye aspectos que tienen que ver con el contexto de la escuela secundaria y con las características del barrio en el que está inserta, y de las familias. Esta dimensión destaca la importancia del contexto en el que emerge la representación social, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales en las que se desarrollan y desenvuelven los directivos. Es el medio en el que el director interactúa con los docentes, los alumnos y sus familias, y se inserta en términos de pertenencia institucional y barrial en la que se produce y reproduce la cotidianeidad.

Lo que en esta dimensión manifiestan los directivos permite la construcción de la RS articulada con la realidad social de los individuos. Esto favorece significaciones en función de un entendimiento entre los sujetos y su reconocimiento.

Las características del barrio aparecen como indicadores importantes a la hora de la toma de algunas decisiones institucionales, en la mayoría de los casos asociadas a la seguridad:

(...) Nos hacíamos problemas por el cuidado de las máquinas. ¿Por qué? Porque decíamos cómo lo harán los chicos, porque es un objeto que tienen que llevar y traer todos los días (...). Esa ha sido nuestra primera preocupación (...) y la seguridad, porque el lugar donde nosotros estamos ubicados, la escuela, es un lugar que tiene inseguridad; los chicos sufren arrebatos. Tratamos de ver de qué manera se les iba a hacer la entrega para que el chico no salga de la escuela y a la vuelta lo estén esperando (...).

Asimismo, la familia, sus características, el trabajo de los padres y su composición, su condición socioeconómica y educativa, son temas que atraviesan las RS cuyos contenidos se ponen en juego a la hora de tomar decisiones en la institución:

Los padres, contentos: ven que los hijos tienen un elemento que quizá ellos no pueden darles (...). Lamentablemente, los papás, los tutores, sabemos cómo hoy está constituida la familia, si es que la tienen, y muchas veces ellos son también el gran freno porque no concientizan a los hijos de la importancia que tiene este Programa para sus estudios, para su crecimiento, porque ellos lo dejan a los chicos y convengamos que están solos (...).

Se observan en estas opiniones elementos muy particulares pero confluyentes en comportamientos y distintas actitudes, expectativas y necesidades que evidencian rasgos característicos del nivel económico, social y educativo. Es necesario recordar que uno de los objetivos del Programa es que las máquinas tengan un impacto directo en las familias, mejorando sus posibilidades de formación y trabajo. En este escenario se encuentran los directivos teniendo que responder a nuevos conocimientos y sentidos que permitan resignificar la identidad de la escuela inserta en una comunidad en particular, al llegar el PCI.

Dimensión afectiva

Esta dimensión está relacionada con el grado de valoración del PCI, reflejada en las actitudes de padres, docentes, alumnos y directivos. Da cuenta de los pensamientos, sentimientos, afectos y actitudes, y sus manifestaciones en la escuela, en el aula y en la familia. Tiene que ver con significaciones que imprimen un carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento. A medida que se avanzó en la construcción de categorías de acuerdo al método comparativo constante, y para indagar esta dimensión de la representación, surgió la categoría “factores afectivos y emocionales” que caracteriza la valoración que los directivos tienen de la comunidad educativa al recibir el PCI.

En el diseño de la entrevista, la indagación de esta dimensión se basó en dos preguntas que interrogaron acerca de cómo recibió la comunidad la llegada del Programa, aunque las distintas valoraciones se evidencian también en respuestas a otras preguntas. El análisis de la categoría resulta alentador por cuanto, en general, la valoración afectiva establece adhesión al PCI aunque con afirmaciones que expresan impulsos emotivos que se polarizan entre la alegría y el temor, reduciendo la realidad a una expresión afectiva: “los padres lo recibieron contentos”; “los estudiantes lo recibieron felices”; “con mucha alegría y con mucho interés”; “con mucha inquietud e incertidumbre”; “los profesores estaban más angustiados”; “los profes lo recibieron con algunas reticencias”; “una dificultad: la resistencia de algunos docentes”; “el temor de algunos docentes”; “lo recibieron con agrado”. Se observa que la repetición de estas expresiones en las entrevistas es un indicador del valor expresivo de una creencia o imagen argumentando su centralidad. Está indicando la importancia de las creencias que les producen tales emociones. En este sentido, identificar el tipo de emociones que generan los significados culturales en cada caso particular permite enfrentar metodológicamente la complejidad de la significación cotidiana y sus niveles de apropiación (Rodríguez, citado en Rodríguez y García Curiel, 2007). Para Strauss (2002), las ideas que se asocian con momentos emotivos son también indicadores de centralidad.

Asimismo, se observa que la resistencia, inquietud y angustia de algunos docentes se constituye como una tendencia a construir contenidos polémicos que generan dudas y temores y amenazan la representación más sólida de la educación tradicional en términos de reconocimiento, aceptación y legitimidad.

Los directivos, con entusiasmo, con ganas de ver que se trabaje con las *netbooks*. Lamentablemente, observamos que, por desconocimiento, por una cuestión de “¿qué hago ahora?”, de no tener las pautas claras y precisas, en general es la historia: “¿qué hago?” Hay quienes ya estuvieron con cursos de Conectar y trabajaron espectacularmente. Pero aquí hay muchos que se resisten (...).

Estos contenidos son conscientes y tienden a socavar aquellos que son hegemónicos, construidos en el grupo para hacer valer nuevas significaciones. El avance de las

TIC y la llegada del Programa abren un espacio para nuevos interrogantes que inducen a pensar desde ese “nuevo paisaje”, al decir de un director; qué tipo de dinámicas se presentan en los actuales escenarios educativos.

En algunos casos, lo afectivo está atribuido a la utilidad y funcionalidad del equipamiento y al sentido del PCI. Estas significaciones están orientadas a destacar la función de acceso a la información, a estrategias didácticas nuevas y a la ampliación de la accesibilidad a las TIC por parte de los alumnos, valores que también se evidencian en el análisis de la dimensión ideológica.

Las metáforas, al igual que en la dimensión identitaria, como se verá más adelante, constituyen una vía importante para determinar el valor simbólico de una experiencia. Las palabras “regalo”, “moño”, “fiesta” y “puerta” así lo manifiestan.

Las asociaciones emocionales constituyen una subcategoría como indicador cualitativo que identifica la carga emocional con que se manifiesta una idea o creencia o se narra un acontecimiento.

Estas asociaciones emocionales implican a distintos sectores de la comunidad: docentes, alumnos y padres, y evidencian una visión compartida de la realidad y un marco referencial común.

Dimensión identitaria

Esta dimensión refiere a una categoría que tiene que ver con los valores, actitudes o significados vinculados con la identificación del rol directivo y el liderazgo. Incluye sus formas de pensamiento, haciendo una interpretación de las concepciones y prácticas que orientan su experiencia desde su autovaloración.

Si bien a lo largo de la entrevista se evidenciaron sus representaciones, hubo una pregunta específica que buscó la reflexión sobre su rol y favoreció la construcción de esta dimensión.

Caracteriza esta dimensión un liderazgo transaccional, que tiene como nota esencial la figura del director controlador, con una lógica verticalista y eficientista de la gestión educativa y del ejercicio del rol docente. Esto es fácil advertir en frases como: “cuando voy circulando por los distintos sectores de la escuela, y desde afuera, desde el pasillo, desde al lado de la ventana o de la puerta, puedo advertir” o “todo pasa derecho a la información del director, del asesor, lo tenemos todo”. Aparece nuevamente la lógica del control, evidenciada en el análisis de otras dimensiones.

Sin embargo, se observa cierta conciencia de que se trata de un programa cuya efectividad depende del estilo de gestión. Así se manifiestan muchos directores que ven la gestión con tecnologías desde la necesidad del trabajo en equipo con docentes y otros actores, como los RTE. Se observa la incidencia de la dimensión normativa de la RS y de una actitud reflexiva y crítica que busca superar la mirada del liderazgo transaccional e intentar construir un liderazgo distribuido. Esto tiene una íntima relación con lo analizado en la dimensión técnica al evidenciar la necesidad de formar equipos de trabajo que colaboren como soporte técnico; no se pierde de vista promover las capacidades y el conocimiento de las personas de la organización, tratando de crear “equipo”.

(...)” El directivo solo no puede. Tiene que haber un grupo de docentes que acompañe. Y creo que es un trabajo de todos los días” (...).

Estas expresiones que se observan en el discurso de muchos de los directores aparecen en contraste con la visión tradicional, transmisiva y vertical de una gestión que atraviesa fuertemente su subjetividad, pero que deja vislumbrar un posible cambio de mirada al escenario educativo con inclusión de las tecnologías. Ello determina cierta configuración de la RS con una apropiación de un recurso pero no aún con toda su potencialidad constructivista, de colaboración, de innovación, tal como se analizó en la dimensión afectiva.

Se observan significaciones que son asumidas como evidentes en la cultura del grupo de los directores, que toman forma de imágenes ampliamente compartidas, que tienen tanto un poder generativo como normativo en la formación de la RS. Un ejemplo de esto son las metáforas del “bombero” o “director de orquesta” como definición que caracteriza la gestión. Estas metáforas pueden ser una manera de encontrar jerarquías en los contenidos de la RS. Demuestran cómo esta estructura imaginativa influye en el concepto del rol directivo. Introducen a su mundo subjetivo y revelan un modo de pensar y un modo de ver la propia gestión con tecnologías como una demanda o como un desafío.

“El directivo es en el que cae toda la responsabilidad, es el bombero que apaga incendios todo el tiempo (...)” Esas demandas también se evidencian en frases como “es más trabajo para el director”, o “el directivo es en el que cae toda la responsabilidad”.

Se observa, como comenta Fullan (2002), que los líderes saben que cuando están en un proceso de cambio experimentan dos tipos de problemas: el miedo sociopsicológico y la falta de *know how* técnico o de habilidades para poner el cambio en marcha. Sienten que las TIC están modificando su manera de hacer gestión en la escuela, pero a la vez experimentan confusión frente a ellas. Esto quiere decir que, de alguna manera, los referentes con los que piensa la escuela ya no explican las nuevas dinámicas que implican las TIC.

Varios directores perciben su condición de “inmigrante digital”, representación ya analizada en la dimensión pedagógica. Sin embargo, reconocen la potencialidad del uso de las *netbooks* aunque limitada a un uso instrumental.

(...) “Entonces, cuando yo no sé algo, les digo: “a ver, vení, vení, ustedes que saben tanto y que son tan rápidos, ¿cómo se hace esto?” Y entonces ellos me enseñan a mí” (...).

La autovaloración es vista como posibilidad de reflexión que facilita pensar en estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad y un nuevo sentido de hacer escuela.

Hasta que interpretamos el programa no sabíamos hacia dónde íbamos, y cuando lo interpretamos nos dimos cuenta qué es lo que queríamos, porque hoy charlaba con los colegas y me decían “nosotros no sabemos cuál es la misión de esta escuela”, y yo creo que si entendemos cuál es la trayectoria que queremos para nuestros alumnos, creo que ya la misión de la escuela sale. Creo que me han faltado muchas cosas

sobre todo el tema de la comunicación, de la socialización. (...) El tema de socializar las cosas que hacen mis colegas ha sido muy difícil. Se socializa internamente pero no hacia la comunidad. Entonces, vemos como que la escuela de a poquito va teniendo su lugar, pero ahí está, digamos; mi contribución al programa impacta de la misma manera: tuve el mismo efecto que con la comunidad, con el programa. No pude socializar todo lo bueno que hacen los docentes (...).

Si bien hay dificultades, las expresiones de los directivos parecen indicar que la incorporación de las TIC no es asunto solamente de capacitación o de disposición personal, sino de una construcción social de representaciones que permitan valorar apropiadamente su importancia y motivar el esfuerzo que requiere su introducción en las prácticas cotidianas.

Dimensión ideológica

Numerosa bibliografía pedagógica suele acordar que las motivaciones y consecuencias ideológicas están implícitas en toda práctica educativa y en cualquier momento histórico. Por eso, esta dimensión refiere a las categorías que como significados subyacen en la concepción que tienen los directivos del Programa. Pone de manifiesto la valoración que adquiere un contenido significativo y pasa a categoría de vivencia perceptiva.

Las opiniones en torno al PCI varían en función de la visión que tienen de éste. Por un lado están los que se han planteado el Programa desde un enfoque tecnócrata; por otro, aquellos que apuntan a que es una herramienta esencial para la vida de un ciudadano en democracia y para el futuro (perspectiva democratizante) y los que se expresaron como un programa que favorece la mejora de la calidad educativa.

Por un lado, y como noción mayoritaria y casi dominante de las tecnologías en el aula, se evidencia un enfoque tecnócrata. Las escuelas se adaptan realizando pequeños cambios con la capacitación o con proyectos para el uso de las tecnologías, primero como instrumento de uso en el aula (aprender sobre la *netbook*, uso y cuidado), y luego como instrumento para el acceso a la información y proveedor de materiales didácticos (aprender de las TIC), pero todavía no aparece el “aprender con las TIC”, es decir, como un nuevo escenario para el proceso de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con lo analizado en otras dimensiones.

Por otro lado, se construye una perspectiva democratizante que tiene que ver con el acceso a la información, la igualdad de oportunidades, la inclusión y el derecho al acceso a las tecnologías y la información. Se observa el imaginario que instala el concepto de que la llegada del Programa produce más democracia e igualdad social. Identifican a la tecnología con el acceso a la información y, en ese marco, como un fuerte igualador de oportunidades, valoraciones que se evidencian también en las encuestas. Esta significación está en el centro de la representación:

Yo entiendo que es igualdad de oportunidades para todos los chicos y también tiene que ser igualdad de oportunidades para los docentes (...).

(...) Es un derecho, porque es lo que me brinda una mejor trayectoria en la escuela secundaria (...).

(...) Es una herramienta, es un programa que da posibilidades para que los alumnos, los jóvenes de Huacalera puedan tener el mundo en Huacalera. Da mayor posibilidad de acceso a la información que se maneja por el tema de Internet. El programa Conectar Igualdad es para nosotros la posibilidad de que al menos hagan un terciario o ingresen a la universidad en igualdad de condiciones con otros alumnos porque el mundo de las TIC es un mundo al que, lamentablemente, el que no accede queda afuera. Y eso gracias a Conectar. Si no fuera así, los alumnos no hubieran tenido la net en la mano (...).

Como significado emergente del análisis de los discursos por método comparativo constante, algunos directores asumen que el PCI favorecerá la calidad educativa desde una perspectiva de un nuevo sentido de hacer escuela. De esta reflexión, orientada a la construcción de una representación emancipada, surgen algunas expresiones que sostienen que las nuevas tecnologías estarían viniendo a renovar el paisaje escolar y a mover los viejos procesos de enseñanza y aprendizaje:

Yo diría que es como un aporte que se hace a la educación con una herramienta que ayuda en el sentido de que pueda ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (...). Creo que la finalidad es para que todos puedan aprender mejor. Que el docente también pueda enseñar mejor (...).

(...) Es un programa que les va a permitir abrir una ventana nueva al conocimiento, va a permitir tener otra mirada de la realidad de lo que se enseña en la escuela y que le va a dar más y mejores posibilidades de aprender de una manera diferente ese conocimiento que hasta ahora lo venía haciendo con otro sistema y de otra manera.

Finalmente, puede decirse que, en relación a la capacidad de percibir relaciones entre PCI e ideología, muy pocos son los directivos que asumieron una posición acrítica al responder vagamente la pregunta de la entrevista que indaga esta dimensión, aunque puede considerarse esa vaguedad como motivación ideológica implícita en su práctica educativa.

La complementariedad metodológica que constituyó una dialéctica entre los instrumentos aplicados, cuestionario, técnica de asociación libre y entrevistas, permite advertir que las RS de los directores están vinculadas, aunque con disyuntivas decisionales, con cuestiones que alientan o dificultan la implementación del PCI. Los relatos generalizan y reproducen esa disyunción.

Estas disyuntivas decisionales, núcleo figurativo de la RS, son inclusivas por cuanto se manifiestan en situaciones en las que cada alternativa de decisión o acción conecta dos situaciones, ambas deseables. Por ello es posible afirmar que se refieren a aquellos conflictos relacionados con la resistencia que muchos directores tienen cuando se trata de modificar sus esquemas de acción, puesto que ello implica tener que cambiar una forma de

terminada de hacer las cosas, la cual les resulta cómoda y conocida. Los objetos físicos y la información normativa son mucho más fáciles de introducir en una institución que los cambios en actitudes, prácticas y valores.

Conclusiones

El recorrido teórico, en diálogo con el análisis de datos, favoreció la construcción del contenido de la representación. Ésta se constituye como una visión compartida y un marco referencial entre los directivos desde la que manifiesta las cuestiones que contribuyen o dificultan el uso de las *netbooks* del PCI en el aula.

Tal como lo expresa Abric (2001), la RS puede aparecer como contradictoria: es a la vez estable y flexible, porque el núcleo central está anclado en el sistema de valores, pero a la vez las experiencias individuales y el contexto inmediato del sistema periférico alimentan y protegen el núcleo central, permitiendo un anclaje en la realidad. Así aparecen las disyuntivas decisionales como la expresión de una contradicción en las prácticas cotidianas de los directores; sin embargo, estas disyuntivas son inclusivas por cuanto implican tomar decisiones frente a alternativas todas deseables. Puede pensarse la llegada del PCI como un desafío que interpela esquemas y estructuras previas con las que se identifican y reconocen y con las que resuelven las nuevas necesidades mediante usos adquiridos que no suscitan vacilaciones ni causan ansiedad.

Las disyuntivas decisionales aparecen por cuanto los referentes con los que piensan la escuela ya no explican las nuevas dinámicas que ordenan la vida de las instituciones a partir de la inclusión de las tecnologías. Lo curricular, lo administrativo, entre otros, organizados dentro de un cierto orden racional moderno, dejan de ser instancias estables y van asumiendo otras formas, transformándose las marcas de identidad, pertenencia y seguridad, poniendo en tensión numerosos aspectos del formato escolar tradicional. Parafraseando a Z. Bauman (1999), los territorios domesticados, conocidos e inteligibles a los fines de las actividades cotidianas de aldeanos o parroquianos siguen siendo confusa y aterradoramente foráneos, inaccesibles y salvajes para las autoridades.

Además, esa recepción del PCI no fue aislada, sino que se dio dentro de un espacio de intersección entre la cultura institucional y la propia biografía, y por tanto, se entretiene en el conjunto complejo de las prácticas cotidianas. Así, las actitudes y valores son parte indisoluble de una subjetividad constituida y simultáneamente constituyente de la representación, en la trama de condiciones materiales y simbólicas en las que se produjo.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B5UfjjAP-0C2FWFVYLXdJVEFsT3c/edit?pli=1>
- Aguerrondo, I. (2007). *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Aguilar, D., Verdún, N., Silin, I., Capuano, A. y Aristimuño, F. (2014). *Las TIC en la educación media:*

- ¿una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? *Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina*. Magistro. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5023876.pdf>.
- Aguirre Dávila, E. (2004). *Representaciones sociales y análisis del comportamiento social*. Recuperado de: http://www.academia.edu/1089095/REPRESENTACIONES_SOCIALES_Y_ANALISIS_DEL_COMPORTE_SOCIAL1.
- Alasino, N. (2011). *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación n.º 56/4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>.
- Araya Umaña, S. (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Costa Rica. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>.
- Area-Moreira, M. (mayo, 2005). *Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 11. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
- Area-Moreira, M. (2008). *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales*. Investigación en la Escuela, 64. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2593487>.
- Area-Moreira, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de -las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. Revista Educación 352. Universidad de La Laguna. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_04.pdf.
- Area Moreira, M., Cepeda Romero, O., Sanabria Mesa, A. (enero, 2011). *Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación secundaria*. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, N° 38. Sevilla. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36816200015.pdf>.
- Banchs, M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Paperson Social Representation. Volume 9, Peer Reviewed online Journal. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf.
- Batista, M, Celso, V. y Usubiaga, G. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Repositorio institucional. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110047>.
- Bauman, Z. (1999). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Colección cuadernos metodológicos N° 37. Centro de Investigaciones sociológicas*. Madrid.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. La sociedad red. Vol I. México: Siglo XXI Editores.
- Chiavenatto, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. La dinámica del éxito en las organizaciones. México: Mc GrawHill.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1), 1-18. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/articulo/viewFile/177/307>.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución CFE N° 188/12*. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/files/2011/06/188-12-COMPLETA.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N° 123/10*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N° 123/10*. Anexo I. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf.
- Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N° 123/10*. Anexo II. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_02.pdf.
- Cuevas López, M., Díaz Rosas, F. (s.f.). *El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta*. Revista Iberoamericana de Educación. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdf>.
- Cuñat Giménez R. (s.f.) *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Thoery) al estudio del proceso de creación de empresas*. Recuperado de: <file:///D:/Documents/Dialnet-AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryALes-2499458.pdf>.
- Decreto 459/10. EDUCACION. *Crea Programa Conectar igualdad.com.ar*. Recuperado de: <http://www.conectarigualdad.gov.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf>.
- Diaz Rato, S.L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa*. El Programa Conectar igualdad entre 2010 y 2011. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Farr, R.M. (1986). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. (compilador). Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Fernández Tilve, M.D. (2007). *¿Contribuyen las TIC a hacer de los profesorados mejores profesionales?: ¿Qué dicen los directivos escolares gallegos? Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación, 30, 5-15. Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36803001.pdf>.

- Frigerio, G y Poggi, M. (1997). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, revista de currículum formación del profesorado, 6 (1-2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.
- Gómez Malagón, M. de G. (s.f.). *Prácticas de liderazgo en la incorporación de proyectos de innovación con tecnología en la escuela secundaria. Una perspectiva desde la cultura escolar*. Comunicación de investigación de tesis doctoral 'Leadership practices on the adoption of an ICT innovation in a Mexican secondary school', Instituto de Educación. Universidad de Londres. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178989407.pdf>.
- Gómez Malagón, M. de G. y Castañeda Salgado, M.A. (2010). *TIC y educación. El papel del liderazgo distribuido y la formación de docentes en la incorporación de Tic en la escuela*. Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/R2048_Gomez.pdf.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. Perú: Mc Graw Hill. Interamericana Editores.
- IPE- UNESCO. Sede regional Buenos Aires. (2006) INTEGRAL. *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158068s.pdf>.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco*. Serie indagaciones. Vol 21 n° 1. Tandil. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006.
- Kaplún, G. (2005). *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías. Cinterfor/OIT: Montevideo.
- Longo Martínez, F. (2008). *Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación*. Capital humano N° 226. Recuperado de: http://horarios-centros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/676894/larticuloliderazgodistribuido.pdf.
- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2008). *La gestión de las Tic en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación*. En: Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. UNICEF. IPE- UNESCO. Sede regional Argentina.
- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las Tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires. IPE- UNESCO. Sede regional Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/el-modelo-1-1-un-compromiso-por-la-calidad-y-la-igualdad-educativas-la-gesti-n-de-las>.
- Martinic, S. (2002). *Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. Persona y sociedad*. Chile: Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES. Recuperado de: http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/pys/docs/2003/abril/17_1_pp129_145.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. ENLACES. (2011) *Competencias y estándares TIC para directores/as de Establecimientos Educativos*. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/001741067e1eaac3816f8>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://observatoriotic.gobiernoabierto.gob.ar/multimedia/files/Conectar%20Igualdad%20-%20Nuevas%20voces%20nuevos%20escenarios.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Programa Conectar Igualdad. Informe de Avance de Resultados 2010*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003242.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno*. América Latina: el caso de Argentina. Buenos Aires.
- Moñivas, A. (1994). *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. Revista de psicología general y aplicada. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <file:///D:/Documents/Dialnet-EpistemologiaY RepresentacionesSociales-2385297.pdf>.
- Morse, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Moscovici, S y otros (1988). *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). *Notes towards a description of social representations*. European Journal of social psychology, N° 18, pp 211-250. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303/abstract>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athenea Digital*, 2. Revista de pensamiento e investigación social. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/55/55>.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 4 N° 4e. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Navarro Carrascal, O. (2008). *Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios*. En: *Revista Educación y pedagogía*, vol XX, núm 50. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9931/9128>.

- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones*. Recuperado de: <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2015/07/Nicastro-Revisitar-la-mirada-sobre-la-escuela.pdf>.
- OEI. Fundación Telefónica (2011). *La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/idie/IntegracionTIC.pdf>.
- Ordóñez, M. y García de Merlano, M. (2014). *Caracterización de directivos docentes de instituciones educativas de básica y media respecto a sus competencias TIC*. Actas del Simposio Las sociedades ante el reto digital. Recuperado de: http://www.icono14.es/files_actas/7_simposio/25_ordonez.pdf.
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CIPS. Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/cu/cu-013/index/assoc/D8527.dir/Perera_perez_repr_sociales.pdf.
- Perkins, D. (2001). *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje, en Salomón, G. (comp) Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez Salazar T. y García Curiel, M. (coord.) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Editorial Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara: Guadalajara.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). *Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales*. En: Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. Representaciones sociales. Teoría e investigación. México: Editorial CUCSH-UDG. Universidad de Guadalajara.
- Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Noveduc.
- Romero, C. (comp) (2012) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Noveduc.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sancho Gil, J. (s.f.). *Implicaciones pedagógicas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado de: <http://sidui.info/teledmc/doc/multimedia/act7.pdf>.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía. Recuperado de: http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada.
- Tamayo W. y Navarro O. (2009). *Representación social del habitante en situación de calle*. Revista de Psicología. Universidad de Antioquía. Medellín. Colombia. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/10025/9242>.
- Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Jujuy (2013). *Estudio evaluativo. Segunda etapa – Año 2012. Cambios en las instituciones, aulas, sujetos y comunidades a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Jujuy*.
- Valles Martínez, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas Melgarejo, L.M. (1994). *Sobre el concepto de percepción. Alteridades, volumen 4, número 8*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>.

Abstract: In the complex process of curricular integration of technology there are many agents involved and many factors that determine their quality. In the research project that is communicated here, one looks at the school manager and his representations about the use of netbooks and the impact of the Conectar Equality Program in the teaching-learning process in secondary schools in Jujuy. This qualitative and quantitative study is taking place within the framework of the Final Work of the Master's Degree in Educational Processes Mediated by Technologies, from the Center for Advanced Studies of the National University of Cordoba.

Keywords: perceptions - attitudes - school Readers

Resumo: No complexo processo de integração curricular da tecnologia há muitos agentes implicados e muitos fatores que determinam sua qualidade. No projeto de pesquisa que aqui se comunica se põe a mirada no diretivo escolar e seus representações a respeito do uso das netbooks e o impacto do Programa Ligar Igualdade no processo de ensino-aprendizagem em escolas secundárias de Jujuy. Este estudo quali-quantitativo em processo tem lugar no marco do Trabalho Final da Maestría em Processos Educativos Mediados por Tecnologias, do Centro de Estudos Avançados da Universidade Nacional de Córdoba.

Palavras chave: percepções – atitudes - diretivos escolares

(*) **Alejandra Patricia Maccagno:** Maestranda en “Procesos Educativos Mediados por Tecnologías”. CEA. UNC. Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas. UCSE. Especialista en Ciencias Sociales con mención en curriculum y prácticas escolares. FLACSO. Especialista en educación y TIC. FLACSO.