
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 100

10 de octubre 2016

ISSN 1068-2341

Conceptualizando Prácticas de Liderazgo de las TIC: Un Estudio en la Educación Superior Colombiana

Gary Alberto Cifuentes Alvarez
Universidad de los Andes
Colombia

Citación: Cifuentes, G. (2016). Conceptualizando prácticas de liderazgo de las TIC: Un estudio en la educación superior colombiana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(100).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2535>

Resumen: Basado en un estudio empírico sobre el liderazgo para innovar con TIC en procesos educativos, este documento estudia ciertas prácticas de liderazgo que resultan relevantes en el contexto de las instituciones de educación superior. En este estudio se hace referencia a unidades de apoyo para la innovación con TIC, las cuales son designadas por muchas instituciones educativas para ejercer el liderazgo de la innovación educativa apoyada con tecnología, trascendiendo un rol de soporte tecnológico, y orientadas más hacia la transformación de las prácticas educativas con TIC. Como se demuestra en este escrito, al analizar las prácticas que llevan a cabo estas unidades se hace evidente su estrecha relación con la realización de las políticas educativas en educación superior. Como parte de los hallazgos se mencionan cuatro características en este tipo de unidades: su conocimiento centralizado y a la vez distribuido; su participación en la traducción de la política educativa; la sujeción a una lógica de demanda permanente del entorno; y un carácter político más allá de sus funciones administrativas. Este escrito demuestra que estas unidades, sin ser aún exploradas dentro de la literatura, resultan relevantes para estudiar las condiciones políticas y organizacionales que intervienen en una innovación educativa apoyada con tecnología.

Palabras clave: Liderazgo de las TIC; políticas TIC; educación superior; innovación educativa

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 10-5-2016
Revisiones recibidas: 15-7-2016
Aceptado: 14-9-2016

Conceptualizing ICT leadership practices: A study in Colombian higher education

Abstract: Based on an empirical study on ICT leadership for educational innovation, this document analyze some leadership practices that become relevant in the context of higher education institutions. This paper explores specific units within institutions that promote innovation with ICT. These units are appointed to lead educational innovation with ICT beyond technical support, focusing instead in transforming teaching practices with technology. As it is shown in this work, the analysis of these leadership practices reveals a strong relationship with higher education policies. The findings of this study mention four characteristics of these units: their knowledge is both centralized and distributed; they participate in the translation of education policies; they experience external demands; finally, they have a political nature beyond their administrative functions. This work shows that these units—underexplored in the current literature—become relevant for studying political and organizational conditions involved in educational innovation supported by technology.

Key words: ICT leadership; ICT policies; higher education, educational innovation

Conceitualização prática da liderança das TIC: um estudo na educação superior colombiana

Resumo: Baseado em um estudo empírico sobre a liderança para inovar com TIC em processo educativos, este documento estuda certas práticas de liderança que resultam relevantes no contexto das instituições de educação superior. Neste estudo faz-se referência a unidades de apoio para a inovação com TIC, as quais são designadas por muitas instituições educativas para exercer a liderança, orientadas em direção à transformação das práticas educativas com TIC. Como se demonstra neste escrito, ao analisar as práticas que realizam estas unidades, faz-se evidente a sua estreita relação com as políticas educativas na educação superior. Como parte das descobertas mencionam-se quatro características neste tipo de unidades: seu conhecimento centralizado e ao mesmo tempo distribuído; sua participação na tradução da política educativa; subordinação a uma lógica de demanda permanente do entorno; e um caráter político além de suas funções administrativas. Este documento demonstra que estas unidades, sem ser ainda explorada na literatura, resultam relevantes para estudar as condições políticas e organizacionais que intervêm em uma inovação educativa apoiada na tecnologia.

Palavras-chave: Liderança das TIC; políticas de TIC; educação superior; inovação educacional

Conceptualizando Prácticas de Liderazgo de las TIC: Un Estudio en la Educación Superior Colombiana

Liderar la Innovación Educativa con TIC

Liderar innovaciones a través de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha empezado a ser un factor clave dentro de las transformaciones educativas en educación superior (Dexter et al., 2002; UNESCO, 2011). Este trabajo analiza prácticas de liderazgo para innovar con TIC, una práctica en educación superior que aún necesita ser explorada a profundidad (Cifuentes & Vanderlinde, 2015; Van Ameijde, Nelson, Billsberry & Van Meurs, 2009). En este artículo, el foco de análisis son los grupos que lideran innovaciones educativas apoyadas con tecnología con fines pedagógicos. Como se demostrará, en las prácticas de estos grupos - denominados unidades TIC para el apoyo pedagógico- hay una conexión explícita con la puesta en práctica de las políticas TIC.

Como lo afirman Ball et al. (2012), el contexto es algo que importa y debe ser tomado en cuenta al analizar la puesta en práctica de las políticas educativas. En el caso de la integración de las TIC para apoyar procesos educativos, una gran variedad de dimensiones han sido consideradas, desde aspectos tecnológicos y pedagógicos, hasta organizacionales. Sobre este último cabe decir que muchos estudios se refieren a los equipos de apoyo en TI (Tecnologías de la información), y recientemente, al campo de la gestión de las TIC en la educación superior (Balocco et al., 2013). De igual forma, el énfasis en países como Colombia ha sido hacia la planeación estratégica (Osorio et al., 2011). Sin embargo, la investigación sobre los efectos y las dinámicas de la dimensión política y organizacional permanecen aún inexploradas.

Atendiendo al llamado de Ball et al. (2012) este trabajo recoge hallazgos a partir de un análisis del contexto universitario en el que la innovación con TIC se hace relevante desde el estudio de las prácticas de liderazgo. Como se verá, es en el estudio de estos contextos donde se ponen en práctica las promesas y tensiones que plantea la política educativa, a su vez que se hace evidente la dimensión política y organizacional en el que se desarrollan sus prácticas.

Contexto y Diseño Metodológico

El estudio del cual parte esta investigación se llevó a cabo en Colombia, un país con una trayectoria de más de 25 años en el desarrollo de políticas educativas sobre TIC para apoyar procesos educativos. Cuatro tendencias caracterizan a este país en relación a la política TIC: provisión de infraestructura; desarrollo de talento humano; mejoramiento de prácticas docentes usando tecnología; y gestión y producción de recursos educativos digitales (UNICEF, 2014).

En educación superior varias políticas TIC han sido formuladas desde hace más de diez años, con diferentes propósitos: formación docente, virtualización de programas, producción de recursos educativos digitales, planeación estratégica para incorporar TIC, por solo nombrar los más importantes. Teniendo presente este reconocimiento de tendencias en el campo de producción de política TIC, se realizó un trabajo investigativo que buscaba acercarse a un conjunto de instituciones de educación superior en una región de Colombia que sirvió como caso de estudio. Dicha región se seleccionó por el nivel de avance que tenían sus instituciones en la integración de las TIC para apoyar procesos educativos.

La investigación tuvo dos etapas, lo cual permitió tener una comprensión más amplia del fenómeno a estudiar. La primera fue de tipo exploratorio, la cual tenía como objetivo comprender cómo estas instituciones han problematizado la integración de tecnología para la innovación en

educación superior. En esta etapa se hizo una aproximación a siete instituciones universitarias utilizando entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis de documentos entre otros. Una estrategia común que se encontró en todas las instituciones fue la designación de un equipo para dirigir esas estrategias (unidades TIC para el apoyo pedagógico, como las hemos llamado en este documento).

Uno de los primeros hallazgos en esta etapa fue la identificación de unidades encargadas de conducir la integración de las TIC en instituciones de educación superior. Estas unidades se convirtieron en el foco de análisis de este estudio, dada la relevancia que tienen para la comprensión de la puesta en escena de las políticas TIC. Vale la pena aclarar que estas unidades no se han estudiado profundamente en términos de sus prácticas, es decir, su naturaleza, su función y sus posibilidades de acción. Si bien se ha afirmado recientemente la importancia que tiene el estudio de las prácticas de liderazgo de las TIC a través del análisis de estas unidades (Cifuentes & Vanderlinde, 2015), es evidente la necesidad de contar con mayor investigación en este sentido.

Una segunda etapa del estudio, prestó especial atención a las prácticas de tres unidades TIC. Estas unidades encargadas del liderazgo de las TIC para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje fueron identificadas como relevantes e indispensables dentro de las instituciones, y por lo tanto, fue necesaria una investigación más profunda de las mismas para comprender sus prácticas y su naturaleza. Por tal motivo, para complementar el análisis de la primera etapa y ampliar la mirada sobre estas unidades, se definió asistir a reuniones estratégicas que ellas organizaban. Como lo plantea Freeman (2008), la naturaleza social y singular de las reuniones ha sido aún poco explorada; sin embargo estos encuentros representan un espacio de desestabilización y cambio (Jarzabkowski & Seidl, 2008) en el que se ponen en juego toda una materialidad y agenciamiento que merece ser estudiado con mayor detenimiento. En el estudio empírico que se llevó a cabo, se atendió a por lo menos tres reuniones estratégicas en las que se realizó observación no participante para cada una de las instituciones visitadas. Lo que se presenta a continuación se desprende del análisis de estas unidades al analizar su naturaleza.

Conceptualizando la Naturaleza de las Unidades TIC

Al estudiar estas unidades TIC, emergieron algunos aspectos relevantes que permiten entender su naturaleza. En primer lugar, estas unidades van más allá del apoyo tecnológico, es decir, más allá de un servicio que se brinda típicamente en muchas instituciones educativas (soporte TI). Por el contrario, estas unidades están a cargo de la integración pedagógica de las TIC, por lo que la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de tecnologías es la principal preocupación. De hecho, al menos tres funciones diferentes están presentes en estos equipos, una función tecnológica, una función pedagógica y una función de planificación o financiera (Cifuentes & Vanderlinde, 2015).

Un segundo aspecto, es la diversidad de denominaciones para estas unidades. De acuerdo al lugar que tienen en los organigramas, algunas de ellas son designadas como centros de apoyo a la innovación tecnológica, unidades de virtualización, o como unidades para apoyar la enseñanza y el aprendizaje con TIC. En este trabajo, estos equipos serán nombrados como unidades TIC para el apoyo pedagógico (unidades TIC de aquí en adelante). Sin embargo, esta es una designación provisional para fines analíticos que no pretende asumir una designación única sino entender una práctica compleja y cada vez más común en muchas instituciones de educación superior.

Un tercer aspecto, es su posición e identidad dentro de la organización. El hecho de que estas unidades existan al interior de las instituciones da cuenta del interés institucional para promover un enfoque pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá del apoyo técnico. Precisamente, estas unidades son reconocidas como fundamentales en el liderazgo de la

innovación con TIC, lo que implica una naturaleza singular y posibilidades de intervenir dentro de la institución.

Una de las instituciones participantes en esta investigación realizó un estudio exploratorio para establecer el número de unidades TIC que habían en el país. Del total de 356 instituciones de educación superior que existían para el año 2014 (cuando se realizó esta exploración), se encontró que existían alrededor de 176 instituciones que decían tener al menos una persona responsable de las integración de las TIC con propósitos educativos. Para realizar esta exploración el contacto con las instituciones fue tanto telefónico como por la información expuesta en su página web. Resulta muy difícil determinar si esta cifra es cercana al número de unidades TIC de las que acá se hace referencia. Sin embargo, una política TIC que tuvo gran incidencia en Colombia desde el año 2007 - Planeación estratégica de incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en instituciones de educación superior (PlanEsTIC en adelante)- permite pensar que existe un gran número de instituciones con unidades TIC. La razón es que este programa convocó a instituciones que tuviesen un grupo conformado en la institución para liderar la formulación e implementación de un plan estratégico para incorporar TIC. Al año 2012 se contaban más de 100 instituciones que participaron a nivel nacional en este programa bajo una modalidad escalonada en las diferentes regiones del país, y cuyo efecto principal fue la capacidad instalada (institucional y regional) para liderar la integración de las TIC. Precisamente la selección de la región a estudiar para esta investigación sobre las prácticas de liderazgo fue derivada del nivel de avance que tenían las instituciones en sus niveles de integración de TIC, algo que se ha denominado como E-maturity en el marco del proyecto PlanEsTIC (Osorio et al., 2011).

Hasta acá se han mencionado los aspectos que permiten comprender la naturaleza de las unidades TIC, que como se ha dicho aún están poco exploradas en la literatura reciente. Por su parte, el siguiente apartado enuncia aquellas características que resultaron comunes en las instituciones estudiadas, lo cual parte de un análisis transversal a las dos etapas del trabajo empírico, y que las vincula con la política TIC en Colombia.

Cuatro Características que Definen su Relación con la Política TIC

Al plantearse la pregunta por la naturaleza y relevancia que tienen estas unidades TIC, cuatro características emergieron en el estudio:

Característica 1. En estas unidades el conocimiento está centralizado y al mismo tiempo es distribuido Aunque muchas instituciones educativas proveen servicios de soporte técnico, las unidades encargadas de llevar las TIC a los procesos educativos tienen una configuración y una función diferente. La tarea de estas unidades no se circunscribe al mantenimiento tecnológico dentro de la institución, como se espera de un servicio de soporte de TI. El hecho de que estas unidades existan, sugiere una voluntad desde el nivel directivo para trabajar en este campo. Ciertamente, estas unidades TIC tienen como propósito específico promover la integración de las TIC para la innovación educativa, pero el conocimiento que adquieren resulta ser tanto especializado como distribuido.

¿En qué sentido es centralizado? Un análisis histórico sobre dos políticas TIC concretas permite entender por qué estas unidades lograron adquirir un conocimiento especializado y por ende centralizado en cada una de las instituciones analizadas. En efecto, estas dos políticas determinaron el origen de las directrices para que las instituciones de educación superior definieran quienes serían los principales miembros de estas unidades. Así, programas como la Metodología para la transformación de programas presenciales a virtuales (Ministerio de Educación Nacional, 2007, en adelante MEN) o el ya mencionado PlanEsTIC (MEN, 2007) dieron las condiciones para que las instituciones de educación superior definieran los roles fundamentales que debían tener las unidades

designadas para desarrollar programas virtuales o liderar estratégicamente la integración de las TIC. Dentro de los roles claves que se encontraron en la primera etapa del estudio están el pedagógico, el tecnológico, el organizacional, y aquel encargado de las comunicaciones, los cuales debían apoyar la inclusión de la innovación con TIC en cada institución.

Por lo anterior, estas unidades TIC desde su misma fundación generan un saber especializado que centraliza en ellos la experticia sobre lo que significa innovar con TIC para apoyar procesos educativos. Por lo tanto, ni una unidad de soporte de TI, un departamento de pedagogía, o una unidad de planificación pueden competir con la experiencia y el valor agregado, en términos de conocimiento, que se encuentra en estas unidades. Como resultado, estas unidades han acumulado un saber-cómo (know-how) con respecto al acompañamiento pedagógico, el diseño instruccional, la evaluación del aprendizaje con TIC, los desarrollos informáticos educativos, la producción de materiales educativos digitales, etc.

Ahora bien, ¿en qué sentido se vuelve distribuido este conocimiento? Un efecto inevitable de aquellas directrices para la conformación de las unidades TIC ha sido la duplicación de roles (funciones y ámbito de intervención) dentro de cada institución estudiada. Así por ejemplo, el apoyo tecnológico encontraría su par en una unidad de soporte de TI; el rol pedagógico lo encontrará en una facultad (o departamento) de educación; el rol organizacional lo encontrará en la vicerrectoría o en las oficinas de planificación y administración (incluyendo temas como el aseguramiento de la calidad); por su parte, el diseñador gráfico también tendrá su contraparte en los departamentos de comunicación y diseño. En consecuencia, el conflicto entre las unidades que comparten el mismo nivel de funciones en una institución educativa resulta un problema común en todas las instituciones, dado que el conocimiento es, en cierta medida, replicado. Otra posible forma de entender la distribución del conocimiento que producen estas unidades se da a nivel de su dinámica interna, pues al ser grupos interdisciplinarios que trabajan sobre proyectos comunes, esto les obliga a resolver problemas de un orden complejo cuya solución amerita ir más allá de un solo campo de experticia. Como lo plantean teóricos de la educación contemporáneos (Salomon et al., 1993), es necesario ir más allá de un saber centralizado y concebir la distribución abierta en la que se desarrolla el pensamiento.

Vale la pena mencionar que precisamente uno de los hallazgos más importantes respecto a esta doble faceta del conocimiento centralizado y distribuido es la necesidad (sentida desde ellas mismas o percibidas desde fuera) por documentar las prácticas, los procedimientos y estrategias que finalmente le darían valor a estas unidades.

Característica 2. Estas unidades son espacios de articulación y traducción de la política educativa. Estudios recientes han criticado la idea de una implementación lineal de las políticas en educación desde una lógica instrumental y técnica (Ball, 2000; Honig, 2006; Koyama & Varenne, 2012). Esto es, una lógica basada en la transmisión de un mensaje (política) a un receptor (usuario) que, se espera, interprete el mensaje apropiadamente. Por esa razón, la traducción de la política ha surgido recientemente como un campo de estudio, analizando en particular cómo ciertos discursos (ej. pedagogías, políticas) son realizados (enacted) en las prácticas educativas (Fenwick et al., 2011).

Las unidades TIC analizadas en este trabajo son espacios singulares para la traducción de las políticas educativas, en este caso, relacionadas con la integración de las TIC en la educación. Estas unidades se encargan de traducir las políticas, planteando preguntas del tipo: ¿qué significa innovar con TIC? ¿Cómo debe entenderse una competencia en TIC? ¿Cómo podrían ser desarrolladas estas competencias en los profesores? ¿Cómo producir y gestionar un recurso digital para una disciplina en particular? Todos estos son ejemplos de traducciones que van más allá de una implementación lineal y predeterminada. De hecho, en este tipo de prácticas se hace evidente que la formulación de

un documento de política pública no resolverá todos los problemas que se plantean en contextos educativos (Ball, 2000).

En toda traducción de una política educativa se deben tener en cuenta las condiciones históricas y materiales, las cuales son determinantes más allá de simplemente transportar un mensaje de un lugar a otro (Ball et al., 2012; Fenwick et al., 2011). Desde este mismo marco analítico se ha diferenciado la interpretación de la traducción de una política educativa. La primera relacionada con el esfuerzo por entender el significado de una política recibida (¿Qué quiere esta política que hagamos?); la segunda referida a una actividad que pone en práctica la política misma, un uso que puede implicar ya no inferir su significado, sino una recodificación e incluso distorsión del sentido original (Ball et al., 2012). A partir del estudio empírico realizado, se identificaron diferentes prácticas de interpretación y traducción en las reuniones estratégicas de estas unidades: encuentros frecuentes para definir conceptos (cómo entender una competencia TIC desde los lineamientos del MEN), diseñar estrategias (cómo formar docentes en el desarrollo de contenidos educativos), elaborar artefactos (cómo adoptar una ruta de formación docente o un proceso de virtualización), toma de decisiones estratégica (cómo atender una demanda del MEN o de la gobernación frente a una política TIC). En todos estos ejemplos, las unidades TIC eran las encargadas de interpretar y traducir políticas educativas que otras instancias de la institución quizás no estarían en capacidad de atender.

Característica 3. Estas unidades están sujetas a una lógica de demanda permanente del entorno. Los equipos encargados de llevar a cabo la integración de las TIC en las instituciones de educación superior son el lugar designado para poner en marcha todas las iniciativas en Colombia para transformar los programas en línea, para capacitar a los maestros en las competencias TIC, para planificar una estrategia para la integración de las TIC, para producir o administrar recursos educativos digitales, o para fomentar la investigación con apoyo de las TIC en los docentes. Una consecuencia que se desprende de esta función es que estas unidades mantienen un nivel de exigencia permanente. Así, las diferentes iniciativas que reciben las presionan hacia la especialización y la actualización, funcionando así bajo una lógica de demanda permanente del entorno.

Un ejemplo importante es la formación del profesorado en competencias TIC. En el 2008 el MEN le proporcionó a las instituciones de educación superior, un conjunto de competencias TIC como marco de referencia para la formación del profesorado (tecnológica, pedagógica y comunicativa). Teniendo en cuenta la traducción de la política (característica 2), muchas de estas instituciones diseñaron su propia ruta para la formación de maestros de manera creativa, adaptando el marco de referencia en un contexto particular. En este esfuerzo, las unidades TIC fueron las principales mediadoras y traductoras de estas políticas de formación (Ball, 2000). Cinco años más tarde, el MEN propuso dos nuevas competencias (gestión e investigación) planteando un pentágono de competencias TIC como el nuevo artefacto que las instituciones educativas deberían considerar en la formación de sus docentes (MEN, 2013). Este nuevo ajuste modeló muchas de las estrategias que las unidades TIC lideraron en sus propios contextos en un esfuerzo por alinearse, sin perder al mismo tiempo la orientación misional en su propia institución.

Cabe mencionar que haciendo una traza de este mismo artefacto, se encuentra que un año más tarde, el MEN puso en marcha otro programa de formación que incluyó una sexta competencia: diseño de entornos de aprendizaje (MEN, 2014). En resumen, entre el año 2008 y el 2014 hubo un aumento de la demanda en la formación del profesorado respaldado por un conjunto de tres competencias que más adelante se amplió a seis. En este ejemplo, es claro que el tipo de demandas que reciben estas unidades TIC no es necesariamente estable: se vuelven complejas o se transforman según lógicas complejas del entorno. De este modo, dichas demandas requieren una dirección particular, capaz de hacer frente a las estrategias de una manera creativa.

Otro caso más reciente en Colombia es el de los MOOC (cursos masivos abiertos en línea, por sus siglas en inglés). Hasta hace unos años atrás muchas de estas unidades TIC no contemplaban en su quehacer el desarrollo de este tipo de cursos. Sin embargo, en Marzo de 2011 varios rectores del país viajaron a la ciudad de Miami invitados por UNIVERSIA y universidades de gran reputación tales como la Universidad de Stanford y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). En dicho encuentro los invitados recibieron un mensaje claro sobre las potencialidades de este tipo de cursos. En los meses posteriores a este encuentro varias universidades empezaron tanto la gestión como el desarrollo de MOOCs. Para 2014 se lanzó el primero en Colombia (siendo una de las instituciones visitadas quien hizo este lanzamiento) y a 2016 ya se registran más de una docena. En todas estas iniciativas, son preferencialmente las unidades TIC quienes lideran la construcción de este tipo de cursos, en alianza con la facultad o departamento que tenga la experticia disciplinar. De nuevo, son las presiones y demandas del entorno (global y nacional en este caso) quienes determinan el quehacer de estas unidades en una época donde el discurso del cambio educativo y los nuevos paradigmas educativos se operacionalizan en iniciativas como estas.

Característica 4. Estas unidades tienen un carácter político más allá de sus funciones administrativas. Una creencia común acerca de la naturaleza y el alcance de estas unidades es que a ellas solo les conciernen cuestiones pedagógicas y tecnológicas relativas a su quehacer. Esta creencia común se encuentra tanto en la literatura sobre la integración de las TIC en educación, como en los fundamentos organizacionales de estas unidades. Pedagógicamente hablando, la integración de las TIC mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje soportadas bajo una racionalidad de cambio educativo (Tearle, 2004; Watson, 2006). Aquí, las unidades TIC son las designadas para llevar a cabo esta misión pedagógica dentro de las instituciones que dependen de ellas para que esos cambios se produzcan. Sin embargo, una comprensión más profunda de su práctica también revela una estrecha relación con cuestiones políticas. En efecto, bajo la dimensión política se entrelazan cuestiones académicas, administrativas y organizacionales, afectando la integración de las TIC. Aquí resulta necesario concebir que el término política debe incluir el trabajo que se realiza con artefactos en un contexto institucional.

En otras palabras, en una institución educativa las políticas pueden ser concebidas como artefactos que representan estructuras técnicas y simbólicas que apoyan el trabajo diario de un líder para influir en la práctica de una comunidad. Lo que Halverson define como un sistema de práctica no es más que la interacción dinámica de los artefactos y las tareas que cualifican, limitan y configuran las prácticas locales (Halverson, 2003). Los artefactos direccionan las prácticas, circulando y reforzando lo que se debe hacer.

Teniendo en cuenta esta concepción ampliada de la dimensión política, se pueden considerar todo el conjunto de políticas institucionales que limitan y potencian la práctica de las diferentes unidades dentro de la institución. En el estudio empírico realizado, dos tipos de políticas institucionales fueron determinantes para las unidades TIC: las políticas de financiación y el estatuto de docencia. Comúnmente, se suele resaltar en una innovación educativa con TIC aspectos tecnológicos (accesibilidad, ancho de banda, etc.) o pedagógicos (diseño instruccional, evaluación del aprendizaje, etc.). Sin embargo, el análisis de las prácticas de liderazgo de estas unidades permitió destacar la dimensión organizacional que apoya estas innovaciones en relación a las políticas institucionales mencionadas anteriormente. Un ejemplo de ello es que si no se asigna el tiempo suficiente a un docente para el desarrollo de proyectos innovadores, habrán menos posibilidades para la innovación, e incluso, habrá mayor resistencia a la innovación. Problemas similares igualmente si el régimen salarial no está claramente regulado para los programas de formación apoyados con tecnología. Por ejemplo, bajos sueldos a pesar de una gran cantidad de tiempo invertido en la enseñanza de cursos en línea.

Otro problema recurrente para las unidades TIC consiste en hacer frente a la resistencia de los profesores para utilizar la tecnología. En este sentido, una de las preocupaciones que más se identificó al estudiar las prácticas de estas unidades TIC era la necesidad de comprender las actitudes reticentes a la tecnología a través de un diagnóstico y seguimiento de los docentes. Igualmente relevante, estaba la preocupación sobre cómo intervenir a través de diferentes estrategias con el fin de superar este tipo de actitudes. En este sentido, las unidades TIC problematizan este tipo de actitudes ideando estratégicamente el modo de atender e intervenir.

En el análisis de las estrategias que diseñan estas unidades, era necesario ir más allá de los estereotipos y lugares comunes sobre esta problemática. Dicho de otro modo, en contra de la creencia común en las instituciones acerca de la "falta de motivación" de los docentes para integrar la tecnología, la práctica de estas unidades destaca otros aspectos críticos como los reglamentos (estatuto docente), la financiación (regímenes salariales) y cuestiones culturales (diferentes comunidades disciplinares) como determinantes para la comprensión y la intervención sobre las prácticas educativas de los docentes. En suma, la innovación con TIC implica cuestiones políticas que en el proceso de investigación fueron evidentes cuando se presta atención a la práctica de estas unidades.

A Modo de Conclusión: Entre el Cambio Educativo y el New Management

Se puede afirmar que cada vez que se propone una reforma educativa, las TIC juegan un papel clave. En este contexto, el análisis de las unidades TIC debe destacarse porque su práctica permite comprender cómo el liderazgo de las innovaciones guarda relación con aspectos que van más allá de la pedagogía y la tecnología. En efecto, la dimensión política se hace evidente al analizar este tipo particular de liderazgo. Basándose en la investigación de estas unidades TIC y sus prácticas, surge una estrecha relación con el debate sobre la reforma universitaria. En otras palabras, la práctica de estas unidades está vinculada al discurso sobre el cambio en las instituciones a las que pertenecen. Afirman Fullan y Scott (2009) con respecto al cambio educativo en la educación superior "las universidades, con toda su capacidad intelectual, son mucho más resistentes al cambio que otras instituciones. Las universidades son fuertes en estudiar y recomendar cambios para los demás, pero cuando se trata de ellas mismas, la cuestión cambia" (Fullan & Scott, 2009, p. 9).

Las TIC como motor para la innovación (OCDE, 2004) se han convertido en una forma de ejercer presión para el cambio educativo, y lo que hemos mostrado acá es que en la práctica las unidades TIC son el lugar para dirigir ese cambio. Sin embargo, siguiendo, la posición crítica de Fullan y Scott, habría que preguntarse si las unidades TIC son coherentes con la transformación de las prácticas educativas más allá de cualquier retórica del cambio.

Ciertamente, en el análisis de estas unidades hay que decir que algunas de sus prácticas están relacionadas con una racionalidad técnica y de gestión. Bajo una racionalidad de gestión, los sistemas de aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas se convierten en el objetivo a alcanzar. Por ejemplo, asegurar los estándares de calidad en los cursos, hacer seguimiento de la evaluación docente para verificar el logro de metas, diligenciar formatos para los procesos de calidad institucional, etc. Estas prácticas diarias de monitoreo e inspección se convierten en la naturaleza y el alcance de algunos de estos equipos, insertados en las culturas institucionales que dirigen este tipo de prácticas. Una característica adicional bajo esta lógica es la rentabilidad, pues algunas de estas unidades dependen de fuentes externas para su sostenibilidad y financiación. Por lo tanto, diseñar y ofrecer programas de formación son actividades comprometidas con la rentabilidad y no necesariamente vinculadas a las necesidades locales de formación.

Cowen (2009) se ha referido a esta racionalidad de gestión en el gobierno interno de las universidades contemporáneas, puestas en escena a través de la asignación de los sistemas de aseguramiento de calidad y prácticas de rendición de cuentas para el personal administrativo y académico. Este “new public management” y racionalidad del desempeño institucional (Ball, 1998) también incluye discursos de eficiencia que tienen que ser implementados a través de prácticas de gerencia pública en las instituciones educativas (Shore et al., 2013; Teelken, 2012). En virtud de esta racionalidad técnica, estas unidades promueven enfoques instruccionales para apoyar la alfabetización tecnológica en docentes y estudiantes. Aquí los discursos sobre habilidades del siglo XXI o el “maestro innovador” son el objetivo a lograr mediante la tecnología.

A pesar de que esta racionalidad técnica y de gestión está presente en la naturaleza y funciones de muchas de estas unidades TIC, es necesario estudiar más a fondo estos equipos. En este trabajo, se ha mostrado la capacidad de estas unidades TIC para poner en práctica discursos de cambio educativo, el cual se encuentra embebido en las políticas TIC para la educación superior contemporánea. El valor agregado al estudiar estas unidades es que esto puede arrojar luces sobre la forma en que las instituciones de educación superior conducen o incluso se resisten al cambio. En este sentido, estas unidades son espacios potenciales para el debate crítico y para fomentar la transformación en educación; al mismo tiempo, son susceptibles de promover lógicas tecnócratas en tiempos de “new managerialism” (Ball, 1998). Las investigaciones futuras deberían empezar a considerar estas *zonas de realización* de la política educativa (Spillane et al., 2002) como la clave para el análisis de las políticas educativas contemporáneas en un contexto Latinoamericano.

Referencias

- Balocco, R., Ciappini, A., & Rangone, A. (2013). ICT governance: A reference framework. *Information Systems Management*, 30(2), 150–167.
<http://doi.org/10.1080/10580530.2013.773808>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. (Ed.). (2000). *Sociology of education: Major themes*. London: Routledge.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policies. *Comparative Education*, 32(2), 119–130.
- Cifuentes, G., & Vanderlinde, R. (2015). ICT leadership in higher education: Findings from a multiple case study. *Comunicar*, 45(23), 133 - 141.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315–327.
<http://doi.org/10.1080/03050060903184916>
- Dexter, S., Anderson, R.E., & Ronnkvist, A. (2002). Quality Technology Support: What is it? Who has it? And what difference does it make? *Journal of Educational Computing Research*, 26, 287–307.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.
- Fullan, M., & Scott, G. (2009). *Turnaround leadership for higher education*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Freeman (2008) Learning by meeting. *Critical Policy Studies*, 2(1), 1-24,
<http://doi.org/10.1080/19460171.2008.9518529>

- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/265>
- Honig, M. (Ed.). (2006). *New directions in education policy implementation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jarzabkowski, P., & Seidl, D. (2008). The role of meetings in the social practice of strategy. *Organization Studies*, 29(11), 1391–1426. <http://doi.org/10.1177/0170840608096388>
- Koyama, J., & Varenne, H. (2012). Assembling and disassembling: Policy as productive play. *Educational Researcher*, 41(5), 157–162. <http://doi.org/10.3102/0013189X12442799>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning. *Ministerio de Educación Nacional*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Ministerio de Educación Nacional*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). CREATIC. Inspirar, crear y diseñar aprendizajes con TIC. *Ministerio de Educación Nacional*.
- OECD. (2004). *Innovation in the knowledge economy*. Paris: OECD.
- Osorio, L., Cifuentes, G., & Rey, G. (2011). Incorporación de TIC en Educación Superior: E – Maturity en el proyecto PlanEsTIC. En Uniandes (Ed.), *Educación para el siglo XXI: Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación* (Vol. 2). Uniandes.
- Salomon, G. (compilador) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Shore, C., & Davidson, M. (2013). *Methodologies For Studying University Reform and Globalization: Combining Ethnography and Political Economy*. EPOKE / Aarhus University.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Tearle, P. (2004). A Theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in education. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 331–351.
- Teelken, C. (2012). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37(3), 271–290.
- Van Ameijde, J., Nelson, P., Billsberry, J., & van Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective. *Higher Education*, 58(6), 763–779.
- Watson, D. (2006). Understanding the relationship between ICT and education means exploring innovation and change. *Education and Information Technologies*, 11(3), 199–216.
- UNESCO. (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Argentina: UNICEF.

Sobre el Autor

Gary Alberto Cifuentes Alvarez

Universidad de los Andes

gcifuent@uniandes.edu.co

Gary Cifuentes es un investigador en educación que se enfoca en la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en educación. Su experiencia e interés están centrados en el análisis crítico de las políticas educativas, el liderazgo de las TIC en instituciones educativas, y la investigación crítica sobre la innovación educativa. Es psicólogo, con maestría en filosofía y con un doctorado en Human Centered Communication and Informatics (Universidad de Aalborg, Dinamarca). Empezó su carrera como investigador en la Universidad de los Andes (Colombia) en la que actualmente es profesor asistente en la Facultad de Educación. Allí coordina la línea de educación y TIC. Su participación en proyectos con el Ministerio de Educación de Colombia inició su interés por las políticas TIC y fue el punto de partida para su reflexión académica sobre el papel de las tecnologías en el campo de la educación.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0778-0658>

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 24 Número 100

10 de octubre 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a audrey.beardsley@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

- | | | |
|--|--|---|
| Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile | Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España | Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México |
| Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad de México | María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España | José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia |
| Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España | Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España | Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México |
| Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España | Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México | José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo, España |
| Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España | María Guadalupe Olivier Tellez ,
Universidad Pedagógica Nacional, México | Jurjo Torres Santomé , Universidad de la Coruña, España |
| José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile | Miguel Pereyra Universidad de Granada, España | Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana, México |
| Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México | Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina | Juan Carlos Tedesco Universidad Nacional de San Martín, Argentina |
| Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de México | Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) | Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México |
| Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México | José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora, México | Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales Santiago, Chile |
| Inés Dussel , DIE-CINVESTAV, México | Paula Razquin Universidad de San Andrés, Argentina | Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de Barcelona, España |
| Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México | José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España | Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés, Argentina |
| Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina | | Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México |

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Sherman Dorn, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil