



Ciencia, Docencia y Tecnología  
ISSN: 0327-5566  
ISSN: 1851-1716  
cdyt@uner.edu.ar  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Argentina

## Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos de docentes

**Cariaga, Romina**

Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos de docentes

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 29, núm. 56, 2018

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244007>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

## Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos de docentes

Experiences in the use of ict. Analysis of teachers' narratives

Experiências no uso das tic. Análise de relatos de professores

Romina Cariaga rominacariaga@gmail.com  
*Universidad Nacional del Comahue, Argentina*

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 29,  
núm. 56, 2018

Universidad Nacional de Entre Ríos,  
Argentina

Recepción: 08 Junio 2019  
Aprobación: 16 Junio 2019

Redalyc: [https://www.redalyc.org/  
articulo.oa?id=14559244007](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244007)

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo producir conocimiento sobre la educación mediada por tic desde un enfoque contextualizado, con énfasis en las experiencias de los sujetos docentes y en sus prácticas. Se apoya en herramientas de la investigación cualitativa interpretativa desde una perspectiva etnográfica: la observación externa y las relatorías de experiencias. El trabajo propone un análisis de relatos docentes a partir de dos dimensiones: la experiencia y las buenas prácticas educativas con TIC. Los resultados muestran que las experiencias con tic han sido muy diversas. En algunos relatos se observa la huella de la experiencia en el saber pedagógico construido. En otros, se advierte que el sujeto ha padecido la experiencia y ha dificultado su transformación. Se concluye que algunos profesores han instrumentado cambios favorables en sus prácticas en aspectos centrales, aunque otros revelaron prácticas tradicionales en las que se usan las tic sólo para apoyar viejos modos de enseñar.

**Palabras clave:** Relatos de experiencia, TIC, Experiencia, Buenas prácticas.

**Abstract:** This work aims to produce knowledge about ict mediated education from a contextualized approach, with emphasis on the experiences of teachers and their practices. This study is based on tools of qualitative interpretive research from an ethnographic perspective: external observation and experience narrative. The paper proposes an analysis of the narrations from two complementary dimensions: the notion of experience and good educational practices with ict. The results show that the experiences with ICT have been very diverse. In some of the narratives the trace of the experience is observed in the constructed «pedagogical knowledge». In others, it can be noticed that the subjects have «suffered» the experience and have made their own transformation more difficult. It is concluded that some teachers have implemented favorable changes in their practices in key aspects; others, however, have revealed traditional practices in which icts are only used to support old ways of teaching.

**Keywords:** Experience narrative, ICT, Experience, Good practices.

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo produzir conhecimentos sobre a educação mediada por TICs a partir de uma abordagem contextualizada, com ênfase nas experiências dos sujeitos docentes e suas práticas. Baseia-se em ferramentas de pesquisa qualitativa interpretativa desde uma perspectiva etnográfica: a observação externa e os relatos de experiências. O trabalho propõe uma análise de relatos dos professores a partir de duas dimensões: a experiência e as boas práticas educacionais com as TIC. Os resultados mostram que as experiências com as tic têm sido muito diversas. Em alguns dos relatos observa-se o traço da experiência no saber pedagógico construído. Em outros, percebe-se que o sujeito tem sofrido com a experiência e tem dificultado sua transformação. Conclui-se que alguns professores instrumentaram mudanças favoráveis em suas práticas em aspectos fundamentais, embora outros tenham revelado práticas tradicionais nas quais as tic são usadas apenas para apoiar velhas formas de ensino.

**Palavras-chave:** Histórias de experiência, TIC, Experiência, Boas práticas.

## I. Introducción

La presencia de las tecnologías en la educación ya no es una novedad sino una realidad. Los contextos de enseñanza y aprendizaje han cambiado con su sola aparición en las aulas. La pregunta que surge inmediatamente es qué relación tenemos los docentes con ellas. No hay una respuesta unívoca y sencilla para esta pregunta. Quienes trabajamos en educación sabemos que la escuela no es una institución compacta y homogénea sino que en su seno coexisten diversas lógicas, muchas veces enfrentadas entre sí. Si bien las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, tic) representan una oportunidad de enriquecer nuestras propuestas de enseñanza, también encarnan el desafío de encontrar nuevas formas de abordar el conocimiento para nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje. Su inclusión en nuestras prácticas educativas, nos obliga a detenernos en nuevos y viejos interrogantes pedagógicos como los relacionados con los contextos de práctica, las posibilidades y retos que representan y las mejores formas de utilizarlas.

Tras el propósito de producir conocimiento sobre la educación mediada por tic en aulas de nuestra región, con énfasis en los sujetos docentes y sus prácticas, el CURZA-UNCo (Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue) organizó, en septiembre de 2016, Jornadas sobre Educación Mediada por Tecnología Digital Investigación participante: «experiencias de formación y contextos de articulación»<sup>1</sup>. Esta actividad proponía espacios de taller y de plenario y tenía como objetivo generar un ambiente para que los actores de instituciones formadoras del medio local<sup>2</sup> compartieran sus experiencias áulicas con tic y nos permitieran indagar sobre la heterogeneidad de perspectivas que ponen en juego al educar con mediación tecnológica.

La consigna para participar del panel de relatoría de experiencias docentes era describir una experiencia educativa con tic. Esta debía contener referencias sobre sus aspectos didácticos (objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación –si la experiencia se cerró–), sobre el soporte tecnológico que se usó (dispositivos, entornos, recursos tecnológicos) y sobre los recursos humanos que la llevaron a cabo. La duración de la exposición no debía superar los 15 minutos. De los diez resúmenes de relatos que pretendían participar del plenario, se seleccionaron ocho en forma arbitraria intentando ordenar las presentaciones por ejes comunes o próximos (se establecieron dos mesas organizadas a razón de cuatro relatorías por mesa). Además, se contempló que los resúmenes de relatos elegidos conformaran una muestra que abarcara experiencias de los diferentes niveles de enseñanza: primario, medio y superior.

Sin embargo, la convocatoria tuvo un resultado inesperado. Los docentes interpretaron la consigna de narrar una experiencia pedagógica con tic desde dos miradas o dimensiones diferentes del término experiencia. Algunos la asociaron a situaciones que les acontecieron, que los atravesaron y dejaron sus huellas, que los transformaron en algún

modo. Otros, en cambio, la relacionaron con «la práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo»<sup>3</sup>. Los primeros interpretaron la experiencia como un proceso de transformación interna; los segundos como su quehacer en el aula. Consecuentemente, en este trabajo<sup>4</sup> nos propusimos sistematizar, analizar y reconstruir estas narrativas contemplando ambas dimensiones<sup>5</sup>. Para analizar la primera dimensión tomamos el concepto de experiencia desde los aportes del filósofo de la educación Jorge Larrosa (2006). Para la segunda, y siguiendo a De Pablos y Jiménez (2007), el de buenas prácticas con tic.

Al contar historias sobre sus propias experiencias, los docentes hablaron de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico. Disertaron sobre los cambios en sus representaciones, en su saber, en sus sentimientos a partir de la incorporación de las tic a sus prácticas pedagógicas. Y al hacerlo, nos dieron la posibilidad de escuchar los diversos matices de la polifonía de voces; de aproximarnos a la singularidad de cada experiencia vivida; de comprender la compleja trama de sucesos que cargan de sentidos las prácticas docentes.

## II. Marco teórico

Para la interpretación de los relatos se tuvieron en cuenta aportes de la perspectiva etnográfica y de la perspectiva pedagógica dado que ambas poseen un marcado carácter social y holístico. Entendemos que las dos miradas epistemológicas permiten orientar la investigación en el campo de la educación y realizar un análisis integrado y comprehensivo de su realidad. En la primera perspectiva incorporamos la noción filosófica de experiencia. Con relación a la segunda tuvimos en cuenta el sentido de las tic en la educación, y el concepto de buenas prácticas educativas con tic. El entrecruce de ambos enfoques de análisis nos permitió identificar las relaciones entre las percepciones docentes respecto de las transformaciones experimentadas a partir de la incorporación de las tic y los cambios efectivos en sus prácticas.

Por lo general, interpretamos las tic con nuestros propios prejuicios y predilecciones que tienen que ver con las formas de uso y aplicación que consideramos más adecuadas para nuestros objetivos. Las tic tienen tanto posibilidades inéditas para buscar información y acceder a ella, represen

tarla, procesarla, transmitirla y compartirla, como limitaciones en sus usos especialmente didácticos. No son, en ningún caso, herramientas neutrales. Concebimos el término tic como lo propone Cobo Romaní (2011) desde una perspectiva multidimensional:

dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (Cobo Romaní, 2011: 313).

Desde esta mirada, las mediaciones tecnológicas propician modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, diferentes a los que proponen la lectura y la escritura tradicional lineal. Las tic promueven el trabajo cooperativo, potencian habilidades como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes, etc.; al tiempo que generan nuevos modos de producción y circulación del saber.

En palabras de Coll «las tic se presentan como instrumentos poderosos para promover el aprendizaje, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo... en prácticamente cualquier escenario» (Coll en Carneiro, et. al. 2008: 114). Pero este autor también pone en evidencia que no es en las tic, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes con ellas, donde están las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para analizar la experiencia manifestada en los relatos, tomamos los aportes del filósofo de la educación Jorge Larrosa (2006). Este autor entiende por experiencia lo que nos pasa interiormente y sin preverlo, algo que mientras lo vivimos impacta nuestros sentidos, nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestra forma de pensar un tema particular. Así vista, la experiencia es un acontecimiento que marca nuestras vidas en un momento particular, que sella nuestra manera de ser. La experiencia, cuando nos la permitimos, nos forma y nos transforma (Melich, 2002). Ésta nos brinda la posibilidad de descubrir:

la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (Larrosa, 2003: 4).

En palabras del autor, la experiencia<sup>6</sup> permite pensar la educación desde un punto de vista que reivindica la subjetividad y se constituye en una fuente de aprendizajes verdaderos.

La experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso (Larrosa, 2006: 7).

Cabe destacar que existe un matiz interesante entre experiencias y prácticas educativas. No son sinónimas. Es necesario separar claramente la experiencia de la práctica. La práctica nos remite a la actividad dinámica y reflexiva que comprende los hechos acontecidos en la interacción entre el docente y sus alumnos aunque no se limita a los procesos educativos que tienen lugar dentro el aula, sino que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de esos procesos interactivos (García Cabero et al., 2008). Cuando nos referimos a la experiencia deberemos considerar los aspectos más profundos y transformadores de nuestra existencia. Pero es igualmente importante decir que la práctica puede ser un lugar de experiencia. A veces, en la práctica, algo nos sucede y nos cambia.

Las tic están cargadas de sentidos muy diversos para quienes las utilizan. Así, cuando los docentes las incorporan a sus prácticas les otorgan significados particulares, producto de sus vivencias y de la experiencia

de vivir en un tiempo y lugar particular, bajo circunstancias sociales irrepetibles. De allí que las mediaciones con tic cobran sentido al ser experimentadas, contadas y recreadas por los que a través de sus prácticas las desarrollan cotidianamente.

En cuanto al uso del concepto buenas prácticas en este análisis, acordamos que «una buena práctica puede ser un modelo que permita enfocar los procesos cara a la optimización de los resultados» (De Pablos y Jiménez, 2007: 17). Desde hace tiempo, diferentes autores (Epper y Bates, 2004; Chickering y Gamson, 1987) se han interesado por su conceptualización, intentando establecer una serie de rasgos que pudiesen hacerlas identificables. Así pues, Epper y Bates (2004) describen las buenas prácticas con las siguientes características: contribuyen a mejorar el desempeño de un proceso; responden a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada; su diseño se realiza desde un enfoque innovador; aplican métodos de excelencia basados en la

innovación y son transferibles a otros contextos. Precisamente, un aspecto esencial del concepto es su carácter de transferibilidad. Para que una buena práctica sea considerada como tal es necesario que pueda ser aplicada en nuevas situaciones. Del mismo modo, Chickering y Gamson (1987) identifican siete principios que configuran una buena práctica educativa y que emplean seis fuerzas poderosas en educación: la actividad, las expectativas, la cooperación, la interacción, la diversidad y la responsabilidad.

Desde esta mirada y tomando los aportes De Pablos y Jiménez (2007), definimos como buenas prácticas con tic a aquellas experiencias educativas y prácticas docentes que integran recursos digitales y vías de comunicación para crear nuevos contenidos y formas de organización escolar, promocionar otros tipos de actividades educativas y fomentar estrategias de trabajo colaborativo.

Tanto el análisis crítico de las prácticas como la reflexión sobre la experiencia se constituyen en una fuente inagotable de aprendizajes que son transferibles a diversos contextos. A partir de estas propuestas realistas podríamos dar respuesta a las necesidades detectadas en nuestro entorno desde el mundo de la practicidad.

### III. Marco metodológico

Este trabajo se apoya en herramientas de la investigación cualitativa interpretativa, con soporte cuantitativo, desde una perspectiva etnográfica: la observación externa y las relatorías de experiencias en espacios de plenarios en función de analizar el objeto de estudio a través de sus relatos, sus puntos de vista, sus propias evaluaciones. Adopta una aproximación epistemológica desde de los propios actores –en este caso– profesores del sistema escolar de los niveles primario, secundario y superior, y pretende explorar sus experiencias –a partir de una dimensión singular– al incorporar las tic a sus prácticas.

El proceso de investigación emprendido se basó en las siete fases concretas (de carácter circular y emergente) propuestas por Murillo y



Martínez (2010). Cabe mencionar que su diseño se fue reformulando y reenfocando constantemente y las fases, en ocasiones, no fueron seguidas en forma lineal<sup>7</sup>.

En la recolección de datos pretendimos observar el todo aunque de hecho fuese imposible. Prestamos atención a los detalles y a las señales que proporcionaron los sujetos y que indicaron relaciones significativas. Las formas de registro utilizadas fueron grabaciones en video, audio y fotografía de las exposiciones docentes. Además, estas fueron complementadas con escritos o notas descriptivo-narrativas de la realidad observada. El resultado fue un

banco de datos compuesto por notas de las impresiones, transcripciones de los relatos, imágenes, videos, etc.

Para el análisis de la muestra tuvimos en cuenta, primero, los relatos y los lenguajes de la experiencia en las narraciones docentes. Luego, examinamos las crónicas docentes en relación con las buenas prácticas con tic, concepto ya presentado.

Primeramente, consideramos los relatos desde las tres dimensiones que conforman la experiencia según Larrosa (2006): el principio de exterioridad que sostiene que no hay experiencia sin la aparición de un acontecimiento exterior al sujeto; el principio de subjetividad que supone que algo le sucede a ese sujeto y el principio de transformación que es el resultado de la experiencia y provoca la transformación de las ideas, sentimientos, representaciones, etc., de ese sujeto.

En segundo lugar, continuamos indagando en las narraciones desde seis de los principios que configuran una buena práctica educativa con tic según Chickering y Gamson (1987), es decir, la que promueve las relaciones entre profesores y alumnos; desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos; aplica técnicas activas para el aprendizaje; permite procesos de retroalimentación; comunica altas expectativas y respeta la diversidad de formas de aprender.

#### **IV. Caracterización de los sujetos y la muestra**

La muestra se compone de ocho (8) relatos de nueve (9) docentes que se desempeñan en instituciones del ámbito local de diferentes niveles educativos. Sus edades oscilan entre 40 y 67 años, por lo que ninguno tuvo formación de grado en el uso pedagógico de las tic. Todos tienen una larga trayectoria en la formación presencial y han comenzado a incluir las tic en sus prácticas por diferentes motivos. Los docentes de instituciones de educación superior, por ejemplo, han tenido que adaptarse a modalidades de formación alternativas a la presencial (semipresencial, virtual) acordes con las necesidades actuales y a nuevas exigencias de incorporación de las tic como apoyo a la enseñanza presencial.

La riqueza de los relatos de experiencias nos brinda la posibilidad de relacionar múltiples dimensiones para comprender los procesos transitados por los profesores en sus prácticas pedagógicas a partir de la incorporación de las tic y para realizar una aproximación reflexiva de estos procesos.

Si bien los docentes fueron convocados a compartir el relato de una experiencia que debía contener referencias sobre sus aspectos didácticos, sobre el

soporte tecnológico que utilizaron y sobre los recursos humanos que la llevaron a cabo, la mayoría de los docentes no respondió a la consigna original. Algunos, haciendo una reinterpretación de esa consigna, describieron su concepción de las tic, otros narraron secuencias didácticas con tic que percibían como innovadoras, al tiempo que otros relataron el proceso de transformación personal vivido a partir de la incorporación de las tic a sus prácticas.

#### *IV.1. «Procesos de aprendizajes en entornos virtuales. Una experiencia en escuela primaria»*

El primer relato describe el proceso a través del cual las tic ingresan a una escuela primaria de la mano del expositor, quien intenta detallar aquellas fuerzas que lo facilitaron y las que lo obstaculizaron. Desde su perspectiva, las tic poseen un papel fundamental para acceder a la información, para transformar los espacios de aprendizaje, para desarrollar nuevas relaciones y ofrecer diversas maneras de acceso al conocimiento.

El narrador sintetiza su rol de puente, por ser el referente de la institución, entre las tic y los docentes y se define como «un protagonista que ayudó a descubrir y comprender sus oportunidades» (Comunicación personal). Destaca, por ejemplo, su función de iniciar a docentes y alumnos en el uso de una plataforma virtual para estimular el trabajo en red así como de promover la alfabetización digital a través del software libre Huayra Primaria<sup>8</sup>.

El relato revela que el docente usa las tic para motivar y focalizar la atención de los alumnos, para aprovechar –pedagógica y escolarmente– su capacidad de movilizar, de atraer, de impactar.

#### *IV.2. «Las tic favoreciendo los procesos de construcción de identidad»*

El segundo relato se centra en la descripción de una secuencia didáctica, realizada en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, en el espacio curricular Inglés según la metodología del trabajo con proyectos como estrategia didáctica. Su objetivo principal fue que los alumnos iniciaran un proceso de construcción de su identidad, utilizando el discurso multimodal.

La experiencia relatada tuvo como objetivo principal destacar el desarrollo de estrategias que promovieran la competencia digital en una lengua extranjera y pretendió aproximar los aprendizajes formales a los informales y combinarlos en el ámbito escolar. Se observó que en el desarrollo de la secuencia la docente tuvo en cuenta las dimensiones curricular, cognitiva y didáctica, y dejó traslucir su visión de las «tic como una oportunidad para crear escenarios de aprendizajes donde los alumnos sean protagonistas y se empoderen a través de la creatividad, la reflexión y la producción conjunta» (Comunicación personal).



#### *IV.3. «Software Libre, Escuela Libre. ¿Productores de contenidos o simples consumidores?»*

El tercer relato describe el complejo escenario educativo como un espacio de conflictos, donde sus protagonistas deben decidir qué rol asumir entre posiciones antagónicas: por un lado, el de aquellos que se apropian de las tic y son artífices de sus propios materiales, creadores y libres; por el otro, el de consumidores, pasivos y acríticos. En ese espacio dicotómico, el expositor concibe las tic focalizando en los alumnos. Las interpreta como «instrumentos para la liberación», basándose en la filosofía del software libre, la cultura de emancipación y la pedagogía del oprimido.

Las tic permiten a los docentes, repensar sus prácticas e integrarlas para la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables desarrollando propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los distintos alumnos (Comunicación personal).

Además, en su discurso el docente refuerza la centralidad de la escuela como institución, como lugar de transmisión cultural y reflexiona que las tic permiten a la escuela incorporar nuevas formas de hacer, de producir, de interactuar y, por tanto, de aprender a lo largo de toda la vida, adecuando, de este modo, los saberes escolares a las transformaciones socioculturales contemporáneas

#### *IV.4. «Desde la Didáctica General: narrando una experiencia con las tic en el curza»*

Las autoras del cuarto relato destacaron que la inclusión de las tic en sus prácticas significó un gran desafío, al tiempo que especificaron las razones por las cuales utilizaban un aula virtual como complemento de sus clases presenciales en una propuesta de clases teórico prácticas. Mencionaron entre las razones, por ejemplo, la posibilidad de ofrecer nuevas experiencias educativas, formativas y expresivas así como también el hecho de no quedarse afuera de la innovación educativa «la materia didáctica no puede permanecer ajena a las potencialidades y a los obstáculos de las tic» (Comunicación personal).

Ellas definen las tic «como los nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, internet, la realidad virtual o la televisión por satélite» (Comunicación personal). Se puede observar un uso con estricto sentido pedagógico y subordinado a claros objetivos educativos, aunque predomina en sus enunciados el valor instrumental. Por ejemplo, entre los beneficios de incorporar las tic a sus clases resaltan el hecho que la digitalización del

material bibliográfico de la cátedra resulta ser «una gran ventaja económica para los alumnos».

#### *IV.5. «El aula virtual ¿es una simulación del aula real?»*

El quinto relato corresponde a una docente con larga trayectoria en formación presencial que se inició en la educación semipresencial recientemente. La docente admite el desconcierto frente a la distancia y demuestra reacciones adversas ante la invasión de las tic que, en gran medida, provienen de un menosprecio por estas. Compara las modalidades presencial y a distancia desde su propia experiencia, atribuyéndole a la primera características como la previsibilidad, y estar basada en el contacto físico. En cambio, a la segunda, la falta de contacto físico y el remitirse únicamente al saber epistémico «no hay contacto real y por tanto no hay construcción con el otro» (Comunicación personal). En su crónica, la profesora revela su visión de las tic como meros instrumentos invasores del ecosistema escolar.

#### *IV.6. «Experiencia de uso de tic para el desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios»*

El sexto relato detalla una propuesta didáctica para aprovechar la potencialidad de las tic en el desarrollo de habilidades como el trabajo colaborativo e interdisciplinario en la formación universitaria de los futuros profesionales. La docente puntualiza la idea que «el aprendizaje colaborativo mediado enfatiza el rol de las herramientas tecnológicas como elementos mediadores, facilitando los procesos de interacción y la solución conjunta de los problemas» (Comunicación personal).

También, la docente destaca que a con el uso de las tic los estudiantes «desarrollaron habilidades sociales como la colaboración, la planeación de proyectos y la toma de decisiones en forma conjunta» (Comunicación personal).

De su narración se desprende su visión del aprendizaje como un proceso social y de las tic como instrumentos que facilitan el trabajo colaborativo. Se observa el compromiso de la docente para promover en sus alumnos el desarrollo de habilidades como el trabajo colaborativo al planificar el uso de diversas estrategias, actividades y recursos en pos de intervenciones didácticas innovadoras.

#### *IV.7. «Cómo interviene la tecnología digital al enseñar géneros cinematográficos. Experiencia con alumnos de primer año universitario»*

El séptimo relato describe cómo los docentes debieron capacitarse en el proceso de edición de materiales didácticos relacionados con el contenido cine. La exposición gira mayoritariamente en torno al proceso que atravesaron

para convertir una película en objeto de estudio, descubriendo la manera en que fue construida, develando las formas que se utilizaron en su realización, explorando el proceso de su construcción; en suma, formando a los alumnos como receptores críticos.

En su crónica, se evidencia que la profesora interpreta las herramientas tecnológicas como instrumentos capaces de lograr una transformación significativa de los contextos de enseñanza y aprendizaje siempre y cuando estén sostenidas por un proyecto educativo. Además, ella da testimonio de que la incorporación de las tic a la formación docente es un imperativo, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de sus alumnos.

#### *IV.8. «El proceso de incorporación de tecnología digital en una asignatura desde una perspectiva experiencial»*

El último de los relatos corresponde a una docente con larga experiencia como docente en distintos niveles educativos, que recopila su propia experiencia con la tecnología en sus prácticas educativas. Recuerda las diversas tecnologías utilizadas en su carrera docente y admite que la educación no se caracteriza por ser una actividad productora de transformaciones en el uso de las tecnologías, que «no es pionera».

Recuerda el uso de diapositivas creadas en forma manual como su primera innovación con las tecnologías; así como también hace mención a que las tic cambiaron su práctica docente destacando el rol central del procesador de textos, del PowerPoint<sup>9</sup> por su utilidad para producir esquemas y del chat.

La exposición de la docente gira mayoritariamente en torno a lo que podemos denominar tecnología artefactual sin suspender por un instante las emociones y sentimientos que sus usos provocan «yo me enamoré del procesador de textos» o «el chat me cambió la vida» (Comunicación personal).

### **V. Interpretación general de los relatos**

El análisis de los mundos cotidianos descritos en los relatos nos permitió comprender la singularidad de las personas en su rol docente dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Los docentes fueron a un mismo tiempo sus narradores, los personajes protagónicos y los autores de sus relatos. Desde los enunciados en sí mismos observamos que, a pesar de la heterogeneidad, es posible identificar un hilo común y es que la mayoría comparte la idea de que la incorporación de las tic en educación puede ser positiva y rescatan su potencial contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza.

Al contar historias sobre sus propias prácticas pedagógicas, sobre sus alumnos, sobre las odiseas a las que se enfrentan en cada institución, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan, los docentes hablaron de sí mismos y de las formas en que entienden la educación mediada por tic. Si bien era de esperar que encontráramos tantas visiones de la educación mediada por tic como expositores, el conjunto podría agruparse en dos grandes miradas: una visión instrumental construida desde el imperativo tecnológico, que identifica la tecnología con los

artefactos, y que la incorpora para hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje; y una visión crítica, cuestionadora, que concibe a las tic como instrumentos que permiten preparar al alumnado para saber hacer y para estar en condiciones de elegir, que basa su incorporación en la igualdad de oportunidades, el respeto por el otro y la comprensión de la diversidad.

Varios relatos, además, hicieron hincapié en los usos que les dieron a las tic y/o en las adecuaciones basadas en el contexto de uso que debieron realizar al planificar, desarrollar y evaluar proyectos y actividades. Se pudo advertir que una parte significativa de las acciones que desplegaron los docentes surge de sus expectativas e impresiones acerca de las tic y de lo que ellos consideran una buena práctica de enseñanza con éstas. También mostraron los criterios de intervención pedagógica que utilizan y el rol que adoptan en estas mediaciones. En sus relatos expusieron parte del saber pedagógico que construyeron en la multiplicidad de experiencias vividas en su carrera (Suárez, 2011).

Más allá de la consigna original que los convocaba, al narrar las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, algunos docentes se centraron más en la descripción de la propia experiencia, otros en la experiencia de sus alumnos, al tiempo que otros refirieron a ambas, reflejando, de este modo, experiencias singulares y colectivas de los sujetos involucrados.

## VI. Resultados

Tratando de analizar las diferentes aristas que nos propone la muestra y entendiendo que existen muchas miradas de un mismo objeto de estudio, creemos necesario integrarlas, articularlas para poder decir algo más preciso y cercano a la verdad sobre las mediaciones con tic en las aulas de nuestra región. Por tal motivo, este trabajo propone un análisis de relatos docentes a partir de las dos dimensiones ya mencionadas: la experiencia y las buenas prácticas educativas con tic.

### *VI.1. La experiencia*

Para examinar la primera dimensión, tomamos los principios que establece Larrosa

#### *VI.1.1. Principio de exterioridad*

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o suceso, algo que no depende de mí, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis intenciones. Así, la inclusión de las tic en las prácticas de enseñanza surge a partir de la aparición de un acontecimiento exterior que los docentes perciben como ajeno, y que demanda complejas transformaciones. Según ellos, esta integración se dio como resultado de diversos factores:

-Tres de los narradores expresaron que integraron las tic a sus prácticas principalmente como consecuencia de los cambios en el contexto educativo de las últimas décadas promovidos tanto desde las teorías de Aprendizaje Multimedia como desde las políticas públicas vinculadas a la valoración del aprendizaje con tecnología desde los niveles más básicos.

-Dos de los relatos mostraron que la integración se debió a la creciente penetración de recursos tic en las instituciones educativas de nivel primario y secundario a partir de la creación del programa Conectar Igualdad<sup>10</sup>: computadoras de escritorio, portátiles, netbooks, conexión a Internet, software educativo, pizarras, lms y proyectores digitales. Así lo describe un profesor de nivel medio:

El hijo del trabajador accede por primera vez a las tic a través del Conectar Igualdad. Es un cambio de paradigma. Este programa configuró un modelo escolar nuevo, que produjo grandes cambios en la cultura institucional, nos revolucionó a los docentes y estableció bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos (Comunicación personal).

-Dos de las narraciones expusieron que la incorporación de las tic fue impulsada por la implementación de propuestas educativas con diversas modalidades de cursada en el nivel superior. Los docentes mencionan, por ejemplo, la creación de la modalidad semipresencial en algunas carreras universitarias, que demanda el uso de una plataforma virtual y el empleo de lms<sup>11</sup>. Uno de ellos describe ese momento y dice:

Yo me choqué con esto de la semipresencialidad. Me dije: ¿Qué hago ahora?... Yo no veo a mis alumnos, no los escucho, no advierto qué relaciones se dan... al aula yo no la encuentro. No está... (Comunicación personal).

También los docentes hacen referencia a la modalidad de cursada Extended Learning basada en el dictado de un curso de modalidad presencial, que utiliza soportes tecnológicos para extender la acción docente más allá de los medios tradicionales de la propia clase.

-Una de las exposiciones indicó que la inclusión surge a partir de la familiaridad de jóvenes y adolescentes (alumnos) con las nuevas prácticas letradas que incorporan diferentes modos de representación del conocimiento. La docente de nivel medio reflexiona: «A muchos recursos (tic) me los presentan los chicos, y estoy feliz porque al usarlos aproximo sus aprendizajes formales a los informales y los combino» (Comunicación personal). Además, esta docente manifestó que otra razón para la incorporación de las tic fue la irrupción del teléfono celular en el aula y el intento de utilizar este artefacto tecnológico como un recurso didáctico de uso pedagógico evitando así su impacto distractor. La docente dice: «tenía que hacer algo con el celular: o lo usan para trabajar o lo usan para jugar, pero del aula ya no se va» (Comunicación personal).

#### *VI.1.2. Principio de subjetividad*

El lugar de la experiencia es el sujeto, es decir, la experiencia es siempre subjetiva. Algo le pasa, le sucede en sus palabras, en sus ideas, en sus

sentimientos, en sus representaciones, etc. Analizando los relatos vemos que la inclusión de las tic en las prácticas educativas provoca en los sujetos distintas actitudes. Observamos que no hay una única y definitiva posición docente frente a las tic. Con fines analíticos, pudimos identificar en los relatos la presencia de tres actitudes o reacciones:

-En tres de los relatos se observó una actitud de aceptación por el papel motivador y la fuerza formativa, reconociendo su poder de persuasión, su capacidad de atraer a los estudiantes y su potencial para fortalecer el trabajo pedagógico del docente. Uno de los expositores afirma sobre el uso de las tic:

las uso (a las tic) porque me sirven para motivar a los alumnos, despiertan su curiosidad y eso hace más fácil el aprendizaje. Las aprovecho porque los chicos se enganchan. (Comunicación personal).

-En una de las narraciones se advirtió reticencia por miedo y/o falta de formación tecnológica. La resistencia a las tic se debió a la creencia de no estar cualificado para la integración de la tecnología en sus clases. De hecho, una profesora del nivel superior advierte su desconcierto con el mundo virtual y usa la metáfora del simulador de vuelo:

Veo a la educación virtual como una manera de recrear situaciones reales de aprendizaje. Siento que falta el encuentro de los cuerpos y eso no se puede suplir. No se cómo hacer. No hay contacto real y por tanto no hay construcción con el otro (Comunicación personal).

-En cuatro de las narrativas se pudo distinguir una actitud inclusiva crítica, entendiendo que la tecnología per se no genera una mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los expositores manifestó que las tic facilitan la organización y el desarrollo de procesos de aprendizaje pero que:

(...) sería ingenuo suponer que por el mero hecho de incorporar las tic a los procesos de enseñanza, éstas mejorarán la calidad del proceso educativo (...) Las incluyo porque creo que constituyen una oportunidad para crear escenarios donde nuestros alumnos pueden ser protagonistas de su propio aprendizaje... No me dejó deslumbrar por los recursos. Lo importante son siempre los fines educativos, los métodos didácticos y las actividades que realizan los alumnos con ellas. (Comunicación personal).

### *VI.1.3. Principio de transformación*

La experiencia es algo que sucede interiormente, que puede gustarnos, dolernos, molestarnos, incomodarnos, etc., pero que siempre hace cambiar nuestra forma de ver algo. Así, el resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto. En seis de los relatos, los enunciados resaltan que la experiencia produjo una transformación significativa e implicó cambios en el desarrollo profesional, en los hábitos y en las prácticas. Al respecto uno de los docentes exponía:

A partir del procesador de textos, yo me enamoré de la computadora porque me cambió la experiencia y la relación con la escritura. Me dio mucha más libertad de la que tenía... El segundo elemento que cambió mis prácticas docentes fue



el PowerPoint porque me permitió armar síntesis y esquemas con anticipación y detenimiento y el tercer elemento que cambió mi vida fue el chat porque me permitió materializar la comunicación con mis alumnos, mis colegas, referentes importantes, etc. (Comunicación personal).

Tres de esos docentes también manifestaron que la incorporación de las tic en sus prácticas, incidió en su concepción de la enseñanza, la selección de contenidos, la metodología, las actividades del aula, y las estrategias de evaluación de aprendizajes. Ellos también precisaron que la experiencia innovó sus modos de colaboración con otros (docentes, alumnos, etc.), de participación, de aceptación e integración de la diversidad. Así lo expone un docente:

El trabajo (con tic) demandó modificaciones de roles, de metodologías, de formas de evaluación, etc. Requerí, por ejemplo, de alumnos que participaron activamente del proceso de aprendizaje y de un docente facilitador de ese aprendizaje, que dejara de controlar todos los aspectos y estimulara la autonomía (Comunicación personal).

Asimismo, dos de esos docentes señalaron que desean ampliar su formación en el uso de las tic como recurso didáctico a través de diversas formas de capacitación y destacaron en sus enunciados que estaban convencidos de que esta integración sería una acción que mantendrían en el tiempo. Colectivamente los docentes subrayaron que el camino de la integración de las tic era largo e incierto, ya que la tecnología nos pone siempre ante un nuevo desafío para su apropiación y uso educativo, pero que la formación, la reflexión y la investigación resultaban de gran ayuda. Uno de los asistentes recordó: «cuando yo me dejé llevar por las tic y me decidí a aprender, todo cambió» (Comunicación personal).

Si bien los profesores afirman haber transitado algún cambio a partir de la incorporación de las tic en sus prácticas, lo cierto es que la experiencia no ha sido la misma en todos los sujetos, sino que la experiencia ha sido, para cada cual, la propia. Tratamos de pensar la experiencia a partir de la experiencia con tic. Seis de las historias narradas constituyen interpretaciones pedagógicas construidas desde la experiencia que incitan a la reflexión y a la discusión. Describen potencialidades inéditas de las tic, advierten sobre sus debilidades, en síntesis, dan testimonio de la huella que la experiencia les ha dejado, del saber pedagógico construido (Suárez, 2011).

Por otra parte, los dos relatos restantes revelan que el sujeto ha padecido la experiencia. Muestran niveles crecientes de tensión, estrés, angustia provocado por la aparición de las tic. En algunos casos los docentes intentaron dificultar su transformación resistiendo el cambio por miedo a la frustración, por falta de disposición o de apertura para explorar y aprender con las tic. Para estos docentes la tecnología representa un tiempo más allá de su propio tiempo, un mundo alejado de su propio mundo.

En suma, la experiencia supone una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. Eso que nos pasa deja una huella, un rastro, una herida. Tanto la reflexión, la subjetividad, la

transformación como el dolor, la bronca o la angustia son la marca de la experiencia vivida.

## *VI.2. Las buenas prácticas*

Partimos de considerar a la docencia como un tipo particular de práctica educativa que tiene lugar en el contexto del aula pero que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos que allí suceden. Vale decir que abarca, tanto los procesos de planeación y diseño, como los de evaluación de los resultados. La práctica educativa es una actividad dinámica y reflexiva. Cada docente redefine y recrea sus prácticas con herramientas tecnológicas a partir de una serie de factores como son los conocimientos previos (propios y de sus alumnos), las expectativas, la motivación, el contexto institucional y socio-institucional, etc.

En este trabajo, para analizar las prácticas descritas en los relatos, utilizamos seis de los siete principios que configuran una buena práctica educativa, propuestos por Chickering y Gamson (1987), basados en la investigación sobre la buena enseñanza y aprendizaje. Esos principios son:

### *VI.2.1. Promueve las relaciones entre profesores y alumnos*

Este principio sostiene que la comunicación entre profesores y alumnos dentro y fuera de las clases es el factor más importante en la motivación y la participación de los estudiantes. En seis de los relatos los docentes expusieron varios ejemplos de usos habituales de las tic para relacionarse con sus alumnos: intercambios a través de foros, chats, mensajería, e-mails, etc. También tres de esos docentes manifestaron hacer uso de las redes sociales para comunicarse con sus alumnos; realizar consultas, seguimiento de avances; resolver dificultades, etc. Uno de ellos expresó: «El chat me cambió la vida.» (Comunicación personal).

### *VI.2.2. Desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos*

Seis de los docentes indicaron que con el uso de las tic los estudiantes pueden desarrollar habilidades sociales como la colaboración, el trabajo en proyectos de forma conjunta, la toma de decisiones en grupo, etc. Estos narradores coinciden en que el uso de aplicaciones gratuitas y sencillas (como Google Drive, Dropbox, Wikis, Moodle) favorece la construcción colectiva del conocimiento. También destacan otro aspecto que beneficia la cooperación: el uso fuera del aula –o alrededor del aula– de las redes sociales como Facebook o WhatsApp, aunque sólo en uno de los relatos se dio detalle de las actividades que los participantes debieron desarrollar a través del diálogo constante y la creación conjunta con los recursos que la plataforma moodle les ofrecía.

### *VI.2.3. Aplica técnicas activas para el aprendizaje*

El aprendizaje activo implica que los alumnos deben estar expuestos a situaciones que les demanden operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación (González, 2000 en Sierra Gómez, 2013). Se trata de que los estudiantes «aprendan haciendo». Seis de los docentes coinciden en que las tic han facilitado el salto de una metodología más tradicional y rígida, a una dinámica de clase más centrada en la acción. En sus relatos se mencionan las siguientes operaciones o tipos de aprendizaje:

VI.2.3.1. Aprendizaje basado en problemas: Esta técnica permite enfrentar al alumno con situaciones reales. La actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema. Al respecto, dos docentes de matemática señalaron el uso del software libre Geogebra12 y uno de ellos manifestó que el uso de software para resolver problemas le permitió «reorganizar las clases para lograr otras dinámicas de trabajo áulico, descartando la marcada dicotomía teoría-práctica y las clases expositivas» (Comunicación personal).

VI.2.3.2. Uso de Portafolio: Este es un método de enseñanza y aprendizaje y evaluación que consiste en una selección deliberada de los trabajos de un alumno que cuenta la historia de su progreso, sus logros y sus ideas. Permite el registro del aprendizaje y la reflexión sobre la tarea. En tres de los relatos se mencionó que su uso fue muy positivo aunque ninguno de ellos especificó qué tipo de portafolio usaba, con qué actividades y/o propósitos, etc.

VI.2.3.3. Aprendizaje por proyectos: Con esta técnica los alumnos aplican en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en clase. Además pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje. Sólo en un relato se describió un proyecto áulico cuyo objetivo principal era que los alumnos iniciaran un proceso de construcción de su identidad, utilizando el discurso multimodal. Al respecto se expresó:

Durante el proyecto los alumnos exploraron, reflexionaron sobre la práctica, debatieron, buscaron y seleccionaron información y recursos. Las actividades ofrecieron nuevos espacios de autoría, de creación (Comunicación personal).

VI.2.3.4. Ensayo: El ensayo es una composición donde se exponen, analizan y comentan de manera clara ideas alrededor de un tema que el escritor del mismo maneja. En dos relatos se mencionó que utilizaban esta técnica en sus au

las virtuales aunque ninguno de los docentes especificó qué tipo de ensayos producían sus alumnos, con qué propósitos, etc.

VI.2.3.5. Debate en foros: Cinco de los docentes del nivel superior comentaron que consideraban muy valiosa esta actividad en sus aulas virtuales, ya que garantizaba que cada alumno pudiera expresar su opinión y permitía conocer las distintas posturas sobre un determinado tema. Sin embargo, ningún relato detallaba qué tipo de participación

estimulaban (permanente, periférica, etc.) ni con qué estrategias estimulaba la participación de sus alumnos (de enfoque/ profundización/ redireccionamiento del diálogo, etc.) ni a través de qué actividades (discusión, exposición, etc.).

Como resultado, concluimos que, si bien la mayoría de las prácticas narradas incluían la descripción de técnicas activas para el aprendizaje, algunas mostraban un uso muy limitado de los recursos tic. En una de las exposiciones, por ejemplo, se observaba su uso sólo para apoyar viejos modos de enseñar, sin que esta incorporación representara una alteración sustantiva de sus principios y métodos de enseñanza. Tal es así, que entre las actividades innovadoras el docente mencionó la de resaltar los elementos que conforman la estructura de las oraciones simples usando un programa editor de textos.

#### *VI.2.4. Permite procesos de retroalimentación*

En todas, excepto una de las narraciones se hizo referencia a diferentes recursos de las aulas virtuales para vehiculizar distintos tipos de interacciones: foros, mensajería, chat, videoconferencia, etc. También una docente afirmó que «la retroalimentación, debe ser una actividad sistemática y continua, que tenga por objeto orientar a los estudiantes en la construcción del conocimiento» (Comunicación personal). Sin embargo, sólo uno de los relatos detalló las actividades con las que utilizó esos recursos para estimular el feedback permanente, al tiempo que en otra exposición se evidenció la presencia de ideas antagónicas y así lo indicó la docente:

Los alumnos tienen mucha resistencia a ingresar a la plataforma al principio... Nosotras les decimos: guarden sus opiniones para el final y exprésenlas en el portafolio virtual de evidencias de aprendizaje (Comunicación personal).

#### *VI.2.5. Comunica altas expectativas*

El quinto principio consiste en esperar buenos resultados de los alumnos. En la medida en que los docentes confían en las posibilidades de los alumnos, estos desarrollan un concepto positivo de sí mismos propiciando logros significativos en su desarrollo. Sin embargo, no todos los docentes actúan en consecuencia. Una docente declara: «El aula es sencilla, tiene una linealidad... si ponemos muchas direcciones para buscar un texto, participar de un foro, esto suele aburrirlos o perderlos» (Comunicación personal).

#### *VI.2.6. Respeta la diversidad de formas de aprender*

El último principio se basa en reconocer los múltiples caminos hacia el aprendizaje, los diferentes talentos y estilos para aprender. Sólo en dos relatos se menciona el respeto por la diversidad. Un profesor detalla «es necesario desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses,

necesidades y potencialidades de nuestros alumnos» (Comunicación personal). No obstante, en otro de los relatos se plantea:

Entendemos la enseñanza como un acto de intencionalidad, por eso nuestra idea de propiciar puentes para el aprendizaje de la didáctica general. El aula virtual tiene esa función, pero los alumnos presenciales tienen mucha resistencia a su uso... Vemos que usan el celular para todo, cómo no van a poder usar el aula... El aula es sencilla... Los estudiantes no saben editar un perfil, pero tienen Facebook, cómo puede ser (Comunicación personal).

En general, los docentes mostraron en sus relatos momentos importantes de sus propias biografías profesionales, nos confiaron sus perspectivas, sus propios roles en la mediación con tic, los aprendizajes de sus estudiantes, etc. En cierta medida, las narrativas constituyen una oportunidad para comprender el universo policromático de las prácticas individuales y colectivas que se recrean en un determinado territorio.

Algunos profesores manifiestan haber instrumentado cambios favorables a partir de la inclusión de las tic a sus prácticas en aspectos como el diseño de la clase, el uso de estrategias didácticas y de evaluación. Otros aún permanecen apegados a sus viejas creencias y modos de hacer, aferrados a sus certezas sin percibir que la educación, como la vida misma, es un proceso continuo y en permanente cambio.

## VII. Conclusiones

Al objetivar, sistematizar, analizar y reconstruir estos relatos, pudimos comprender las trayectorias en el uso pedagógico de las tic de los docentes, sus concepciones –muchas veces de carácter intuitivo–, sus certezas y sus incógnitas, sus virtudes y sus falencias, las influencias que subyacen a sus prácticas,

sus convicciones ideológicas y pedagógicas; también sus inquietudes y sus miedos.

Con las limitaciones que este análisis supone pudimos observar que las experiencias que han dado vida a las prácticas no han sido las mismas para todos los docentes, sino que han sido, para cada cual, la propia. Los relatos dieron testimonio de eso que les pasó, de ese proceso de transformación interna desde de la aparición de las tic en un espacio que no les era propio: el aula.

A partir de esta reconstrucción, detectamos que, aunque es casi imposible negarse a la experiencia, podemos oponernos a ella y dificultar nuestra transformación. Descubrimos que con la aparición de las tic algunos docentes quedaron expuestos, dolidos, sensibles, vulnerables. La pulsión por innovar los presionó de tal forma que les dificultó el cambio que lleva a la experiencia. Algunos intentaron en vano entorpecer la experiencia emitiendo su opinión sobre las tic sin darse un tiempo para la reflexión. La obsesión por ese elemento invasor les quitó el tiempo necesario para la transformación. La experiencia requiere detenerse, hacer una pausa y así permitir que nos suceda.

Otros, en cambio, se dieron el tiempo para conocer eso nuevo, para establecer conexiones significativas, para reflexionar, para madurar. Se

transformaron en sujetos abiertos, permeables, sujetos de la formación (Larrosa, 2006). Suspendieron la opinión y el prejuicio, para cultivar la mirada atenta y permitirse la experiencia. Para ellos, las jornadas resultaron el espacio propicio para pensar esas experiencias, elaborarlas, darles sentido con relación a la vida propia y compartirlas.

De igual modo, hemos advertido en algunos casos, una clara diferencia entre las percepciones respecto de las transformaciones experimentadas a partir de la incorporación de las tic y los cambios que se manifiestan –o no– en el quehacer cotidiano. Algunos profesores creen haber instrumentado cambios favorables pero sus relatos revelaron prácticas tradicionales en las que se usan las tic sólo para apoyar viejos modos de enseñar. Tal vez les faltó detenerse, procesar la nueva información, reflexionar o darse el tiempo para el encuentro con los otros.

Otros discursos, en cambio, dan cuenta de prácticas docentes innovadoras que implican un cambio en la concepción de enseñanza a partir de la incorporación de las tic. Estas usan los recursos tecnológicos para facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje, para propiciar las habilidades sociales, para atender a la diversidad, estimular la autonomía y las estrategias de autoaprendizaje.

Ciertamente, el docente se enfrenta hoy a una tarea mucho más compleja que para la que fue formado. Los cambios que demanda esta labor exigen un proceso de reflexión, requieren detenerse, hacer una pausa en la actividad

que les permita reelaborar sus concepciones sobre las tic de manera que se genere un cambio en sus maneras de actuar y en sus actitudes. De la misma forma, requiere de un tiempo para el encuentro con los otros, para escuchar y escucharse.

Actualmente no abundan los estudios que indaguen sobre las necesidades en relación a los procesos y los modos de hacer con tic de los profesores de la región. En consecuencia, no proliferan acciones sistemáticas que repercutan en el mejoramiento de la práctica docente desde un enfoque contextualizado. A partir de este trabajo presentamos argumentos a favor del uso de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como insumo para el diseño de programas de formación docente permanente.

Consideramos que habilitar espacios como el de estas jornadas para reflexionar, comprender y problematizar con los mismos actores resulta esencial. Estas experiencias relevantes para sus protagonistas, narradas en primera persona constituyen un material inigualable para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes día a día hacen su mejor esfuerzo por incorporar las tic a sus prácticas y por planificar las estrategias de intervención necesarias. Estos relatos conforman un saber situado que evita las generalizaciones.

En consecuencia, estimamos que la recreación de la memoria pedagógica realizada en este trabajo podría ser un insumo valiosísimo para desarrollar trayectos formativos basados en la revalorización del papel de maestros y profesores como activos productores de saberes. Entendemos que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas



tiene enormes potencialidades que permitiría dejar atrás las modalidades de capacitación centralizada y verticalistas (Suárez, 2011).

## Referencias bibliográficas

- Boza, Á.; Toscano, M. (2011). Buenas prácticas en integración de las tic en educación en Andalucía: dos estudios de caso. In Ponencia: VI Congreso Virtual de aidipe. Disponible en [http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia\\_VIICongresoVirtual\\_AIDIPE.pdf](http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf) [18 de diciembre 2016].
- Cobo Romani, J. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las tic en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27): 295-318. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf> [11 de noviembre 2016].
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7. Disponible en <http://www.lonestar.edu/multimedia/sevenprinciples.pdf> [10 de enero 2017].
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las tic. ( pp. 113-126). En: Carneiro, R. y otros. (Comp.). Los desafíos de las tic para el cambio educativo, Madrid: OEI-Santillana, Fundación Santillana.
- De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Modelos de «buenas prácticas» con tic apoyados en las Políticas Educativas. *Comunicación y Pedagogía*, 222: 36-41. Disponible en [http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia\\_VIICongresoVirtual\\_AIDIPE.pdf](http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf) [22 de enero 2017]
- Epper, R. M.; Bates, T. (2004). Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes. Editorial uoc.
- García Cabrero, B.; Loredó Enríquez, J.; Carranza Peña, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 10(SPE.), 1-15.
- Henry, J.; Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34:1. Disponible en <https://www.learntechlib.org/p/43238> [17 de octubre 2016]
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19:87-112.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Barcelona: Laertes.
- Mélich, J. C. (2002). La experiencia. Mélich, J.- C. *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder: 59-90.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. New York: cup.
- Murillo, J.; Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en [http://uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf) [20 de noviembre 2016].
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Editorial Episteme.
- Sierra Gómez, H. (2013). Aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. Disponible en <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9834/TFM>

%20HELENA%20SIERRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [19 de diciembre 2016].

Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1): 387-416. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf> [20 de enero 2017].

## Notas

- 1 Esta actividad estuvo organizada en forma conjunta por dos proyectos de investigación del CURZA-UNCo: PI 04-V088: «Educación mediada por tecnología digital: espacios, sujetos y prácticas» y PI 04-V096: «Formación Superior en Administración Pública. Innovaciones y permanencias».
- 2 La UNCo (Universidad Nacional del Comahue) está formada por diecisiete sedes, asentamientos y/o facultades ubicadas en las provincias de Río Negro y Neuquén. El curza es el Centro Regional Zona Atlántica, y se encuentra en la ciudad de Viedma, Río Negro.
- 3 Definición tomada del diccionario de la lengua española de la Real Academia Española.
- 4 Cabe destacar que este trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación del CURZA-UNCo: PI 04-V088: «Educación mediada por tecnología digital: espacios, sujetos y prácticas» que se desarrolló desde 2014 y hasta el año 2017. Este artículo presenta un informe de resultados de una investigación completa.
- 5 Las exposiciones fueron grabadas lo que permitió obtener reproducciones fieles a los relatos originales.
- 6 Larrosa trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto.
- 7 Las etapas fueron las siguientes: selección del diseño, determinación de la técnica, acceso al ámbito de investigación, selección de los informantes, recogida de datos, procesamiento de la información y elaboración del informe.
- 8 Huayra Primaria es el sistema operativo libre desarrollado por el Estado Argentino para el Nivel Primario en el marco del Plan Nacional de Inclusión Educativa.
- 9 Microsoft PowerPoint es un programa de presentación desarrollado por la empresa Microsoft.
- 10 Conectar Igualdad es el nombre de un programa surgido como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, lanzado en el año 2010 mediante Decreto 459/10. La iniciativa está enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino.
- 11 Learning Management System (lsm) o Sistema de Gestión de Aprendizaje. Es un término global para un sistema informático desarrollado específicamente para la gestión de los cursos en línea, la distribución de los materiales del curso y permitir la colaboración entre estudiantes y profesores.
- 12 GeoGebra es un software de matemáticas dinámicas para todos los niveles educativos que reúne geometría, álgebra, hoja de cálculo, gráficos, estadística y cálculo en un solo programa fácil de usar. Referencias bibliográficas
1. Boza, Á.; Toscano, M. (2011). Buenas prácticas en integración de las tic en educación en Andalucía: dos estudios de caso. In Ponencia: VI Congreso Virtual de AIDipe. Disponible en [http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia\\_VIICongresoVirtual\\_AIDIPE.pdf](http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf) [18 de diciembre 2016].
2. Cobo Romaní, J. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las tic en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27): 295-318. Disponible en <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf> [11 de noviembre 2016].

3. Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE bulletin, 3, 7. Disponible en <http://www.lonestar.edu/multimedia/sevenprinciples.pdf> [10 de enero 2017].
4. Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las tic. ( pp. 113-126).En: Carneiro, R. y otros. (Comp.). Los desafíos de las tic para el cambio educativo, Madrid: OEI-Santillana, Fundación Santillana.
5. De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Modelos de «buenas prácticas» con tic apoyados en las Políticas Educativas. Comunicación y Pedagogía, 222: 36-41. Disponible en [http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia\\_VIICongresoVirtual\\_AIDIPE.pdf](http://www.uv.es/AIDIPE/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf) [22 de enero 2017]
6. Epper, R. M.; Bates, T. (2004). Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes. Editorial uoc.
7. García Cabrero, B.; Loredó Enríquez, J.; Carranza Peña, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 10(SPE.), 1-15.
8. Henry, J.; Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34:1. Disponible en <https://www.learntechlib.org/p/43238> [17 de octubre 2016]
9. Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma, 19:87-112.
10. Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Barcelona: Laertes.
11. Mélich, J. C. (2002). La experiencia. Mélich, J.- C. Filosofía de la Finitud. Barcelona: Herder: 59-90.
12. Mayer, R. (2001). Multimedia learning. New York: cup.
13. Murillo, J.; Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en [http://uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf) [20 de noviembre 2016].
14. Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Editorial Episteme.
15. Sierra Gómez, H. (2013). Aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. Disponible en <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9834/TFM%20HELENA%20SIERRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [19 de diciembre 2016].
16. Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Educação em Revista, 27(1): 387-416. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf> [20 de enero 2017].