

***Concepciones de la enseñanza y nuevas tecnologías de la  
información y la comunicación. Un enfoque descriptivo-  
comprensivo***

**Proyecto N° 484**

**EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

**Director:** Sergio Antonio Leiva Giardinieri

**Integrantes:** Ramona Beatríz Soto, Nilda Lucía Sanz, Iris Claudia  
Noemí Vazquez, Analía Rodríguez Moreiro

**ISFD Sede:** Instituto Superior de Formación Docente “José Manuel  
Estrada”, Ciudad de Corrientes, Corrientes

## Resumen

La inclusión en la enseñanza de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) vislumbra el riesgo de convertir un problema pedagógico en un problema instrumental. Consideramos la enseñanza como el nivel de concreción curricular que involucra directamente el ámbito de acción del docente. Consideramos que el impacto de la inclusión de las NTIC en la enseñanza estará condicionado por la perspectiva de los docentes sobre los motivos vigentes para dicha inclusión. Así, buscamos identificar dichos motivos y comprender las concepciones de la enseñanza implícitas en los mismos.

Desde la metodología cualitativa-interpretativa, seguimos el enfoque Comprensivista de Dhillthey, según el cual se puede conocer los motivos de la acción. La población estudiada se conformó intencionalmente por docentes del área de Ciencias Sociales de tres Escuelas de nivel Secundario.

Se encontraron justificaciones del uso áulico de las NTIC en dos dimensiones: a) como soporte de la transmisión y acceso a la información, y b) como herramienta mediadora de los aprendizajes. En éste último aspecto, se pueden diferenciar dos abordajes: b.i.) las NTIC como recursos didácticos (las más referidas), y b.ii) las NTIC como nuevas plataformas de las que se derivan modalidades propias de enseñanza (las menos referidas). Con distintas consecuencias, las NTIC son referidas más como tecnologías de la Información que como tecnologías de la Comunicación. Consideramos que el uso de NTIC en la enseñanza no debe reducirse a una tecnificación o informatización del aula, sino explicitar una concepción de la enseñanza que oriente el uso pedagógico de dichas tecnologías.

## Introducción

Para abordar el tema del presente Informe, consistente en una puesta en relación entre concepción de la enseñanza y nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)<sup>1</sup>, consideramos necesario encuadrarlo en un contexto socio-histórico. Este contexto se define por la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los Sistemas Educativos Nacionales.

A continuación, expondremos algunos antecedentes de la evolución de dicho contexto socio-histórico.

---

<sup>1</sup> Si bien la llamada “tecnología educativa” implica una variedad de recursos que pueden ir desde la tiza y el pizarrón hasta medios masivos de comunicación o recursos audiovisuales (ej. la televisión), las “nuevas” tecnologías (en su doble aspecto de distribución de información como de canal o soporte de comunidades y redes comunicacionales) son aquellas de base digital en entornos virtuales.

En la década de 1950 pueden situarse dos aspectos originarios de la problemática general que aquí abordamos. Primero, la tesis según la cual nuestra época es la de la revolución científico-técnica, la cual plantea una correlación entre innovación tecnológica y cambio en los procesos sociales (UNESCO,1990). Segundo, el origen de la “tecnología educativa” como campo del conocimiento que trata de brindar una respuesta a la incorporación de medios y materiales para la enseñanza (LITWIN, 2009).

Durante la década de 1990, en Latinoamérica, se iniciaron los procesos de reforma educativa que incorporaron programas de inclusión de TIC en los Sistemas Educativos. En ese marco, la discusión giró en torno al problema de la desigualdad entre incluidos y excluidos del uso de herramientas necesarias en el contexto de la “sociedad de la información”, y señalaba la brecha digital como una réplica de las desigualdades e inequidades sociales, por lo que el acceso y uso de las tecnologías de computo y telecomunicaciones sería un indicador de equidad entre distintos sectores sociales.

Así, la implementación de las TIC implicó decisiones de política educativa en tres ejes: capacitación, equipamiento (incluida la conectividad) y curriculum. Algunos países (ej. Brasil) lo abordaron como un cambio cultural en el rol del profesor. Otros países (ej. Costa Rica o Chile) lo abordaron desde la ampliación de recursos instrumentales mediante el aprendizaje de contenidos informáticos (LANDAU, 2001). Esta misma concepción instrumental, por ejemplo en Estados Unidos, durante la década de 1990, llevó a privilegiar en el financiamiento educativo las inversiones en equipamiento y conectividad, en capacitación informática para el uso de software educativo y el uso de Internet como herramienta de distribución de información (HIRSCHBERG,2001). Ya en simultáneo con esta política que privilegiaba el equipamiento informático en las escuelas, se alzaron voces críticas lideradas por Larry Cuban (“*Oversold and Underused. Computers in Classrooms, 1880-2000*, Harvard University Press, 2003) que denunciaban que la mera presencia de las computadoras en el aula no impactarían en la mejora de la enseñanza (citado por PISCITELLI, 2005 y 2010).

La Argentina, en la década de 1990, en comparación a otros países de la región, se encontró retrasada en cuanto a Planes Federales de Informatización del Sistema Educativo, empezando con equipamiento informático a las escuelas recién a fines de dicha década (GRUSCHETSKY,2000). Se instaló el aprendizaje de la informática y la figura del profesor de computación, tanto en el curriculum escolar como en la capacitación docente, prevaleciendo el uso de recursos informáticos, centrados en el uso de la “sala o laboratorio de computación”, desvinculados del desarrollo curricular de otras áreas, con aprendizajes de recursos informáticos

sin una transferencia efectiva a la regulación pedagógica de las aulas (PALAMIDESI,2001). El primer motor importante de informatización educativa en cuanto a la generación de contenidos educativos fue el portal Educ.ar (LANDAU,2001,2007). Nótese la mejora cualitativa al incorporar no sólo equipamiento sino generación de contenidos educativos digitales y virtuales.

Consideramos que estos antecedentes en Argentina expresan una concepción instrumental del curriculum de la informática y no una concepción pedagógica que integre los nuevos recursos de comunicación e información de base digital como contenido transversal del curriculum general.

Asimismo, si bien hay que reconocer el importante avance en materia de inclusión de TIC en la enseñanza que implicó la generación de contenido educativo virtual, su distribución gratuita y disponibilidad en Internet a través del portal Educ.ar, consideramos que sigue manteniendo una concepción que no interpela al docente a una verdadera inclusión de las TIC en sus prácticas de enseñanza, dado que es un recurso optativo, un conocimiento externo al aula que no necesariamente implica una revisión crítica de prácticas tradicionales de enseñanza, dejando así el terreno allanado a las resistencias de los docentes. En esta materia, un párrafo y un estudio aparte merece la mención al impacto del programa Conectar-Igualdad, que –a diferencia del portal Educ.ar- implica un acontecimiento subjetivo para los docentes al hacer irrumpir el equipamiento masivo de computadoras portátiles directamente a los alumnos y por lo tanto en el aula, implicando para los docentes una necesidad mas ineludible de revisión y recomposición de las concepciones que regulan la enseñanza.

La contextualización precedente nos permite formular el planteamiento del problema y la justificación de su estudio.

Como vimos, distintos programas de políticas públicas destinadas a la inclusión de las NTIC en los Sistemas Educativos Nacionales, lo hicieron a través de equipamiento y conectividad, con su correlato en tres aspectos: a) la generación y difusión de contenidos educativos digitales en entornos virtuales, b) la capacitación docente privilegiando la alfabetización técnico-instrumental para el manejo de recursos informáticos e Internet, y c) la reforma curricular.

Sin embargo, ésta tendencia inicial ya vislumbró el riesgo de convertir un problema pedagógico en un problema digital o informático, siendo la capacitación un elemento crítico por la distancia simbólica (hasta generacional) entre los docentes y las TIC. Esta distancia no estaría dada por las posibilidades de operar con en equipamiento informático, sino de su actitud respecto de la incorporación de las mismas a la enseñanza y su efectiva incorporación a la vida escolar (GALARZA y PINI, 2001).

Por ello, si aceptamos que “la enseñanza es una acción política” (FREIRE,2005), podemos interrogarnos sobre algunos aspectos referidos a la inclusión de las NTIC, ya no a nivel del sistema educativo sino de la enseñanza áulica propiamente dicha, en tanto nivel de concreción que involucra directamente el ámbito de acción del docente.

Este abordaje nos permitiría estudiar las posibilidades de pasaje o traducción de las prescripciones político-educativas del curriculum hacia la práctica docente efectiva, la cual depende de los aspectos subjetivos y representacionales de cada uno de los actores involucrados, en este caso de los docentes.

En vista de lo antedicho, consideramos que emerge un obstáculo o “problema real”<sup>2</sup> (SAMAJA,2007,229) consistente en la tensión o desencuentro posible entre dos niveles de concreción curricular: por un lado la prescripción normativa de la propuesta política-educativa (en este caso sobre inclusión de NTIC en el Sistema Educativo) y, por otro, las concepciones didácticas de la enseñanza que efectivamente tienen los docentes.

Lo antedicho, en términos de “problema de conocimiento”<sup>3</sup>, habilita nuestra pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes frente al uso de NTIC en la enseñanza?. Y mas específicamente: ¿Que motivos expresan los docentes para la inclusión de NTIC en la enseñanza?

A modo de objetivos y en base a estas preguntas, este Informe apunta a: a) Identificar los motivos o propósitos que expresa el docente para incluir NTIC en la enseñanza, b) Construir una comprensión, mediante una inferencia interpretativa, de las concepciones didácticas implícitas que subyacen a esos propósitos, y c) cotejar reflexivamente esas concepciones detectadas en los docentes con el debate teórico actual respecto de la relación entre Educación y NTIC.

Si bien el marco teórico específico que estudia la relación entre enseñanza y NTIC lo abordaremos a la hora de interpretar los datos, consideramos necesario explicitar el marco teórico que sustenta la pregunta de investigación que orienta el presente Informe. Es decir, en términos generales y no solo en lo referido a las NTIC: ¿porqué estudiar las Concepciones de la Enseñanza?.

FELDMAN (1996) sostiene la existencia de un conocimiento docente que combina en diferentes proporciones aspectos tácitos y explícitos. De este modo, sostiene que el conocimiento práctico del docente podría entenderse como una teoría personal. Estas teorías orientarían la

---

<sup>2</sup> “problema real” entendido como los obstáculos, disrupciones o conflictos que emergen en la reproducción de un sistema orientado hacia una meta determinada.

<sup>3</sup> Cuando para actuar sobre un problema real los sujetos creen necesitar más información sobre el mismo, se encuentran frente a un “problema de conocimiento” (SAMAJA, Op.Cit)

construcción de las situaciones pedagógicas en las que cada docente organiza la actividad escolar. Constituidas y articuladas por significados y perspectivas personales, dichas teorías no serían individuales al encontrarse limitadas por las opciones y tradiciones escolares. Estas concepciones operarían como “teorías prácticas” construidas en las experiencias escolares, primero como alumno y luego como docentes.

Asimismo, ZEICHNER y TABACHNICK (1981:7-11), sostienen que las creencias se han configurado en las miles de horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar. Estas creencias, marcadamente conservadoras, permanecen latentes durante el período de formación docente y reaparecen cuando el docente se encuentra ante su propia clase y debe iniciar su labor.

El docente, en tanto agente constructor de sus propias prácticas, es portador de supuestos, valores y conocimientos personales, tanto implícitos como explícitos, que orientan sus intervenciones. Estos conocimientos y creencias son construidos en el marco de sus experiencias como alumno y luego como docente, y operarían a modo de “teorías prácticas” en su hacer cotidiano (GIMENO,1994; CARR y KEMMIS,1988, entre otros). Estas teorías prácticas implican supuestos implícitos en las decisiones del docente, supuestos implícitos, no necesariamente liberados ni conscientes para él, que develan cierto guión común en sus diversas actuaciones (POZO y SCHEUR,1999).

Entre el vasto conjunto de enfoques que reconocen al docente como constructor de teorías personales, nos remitimos a una perspectiva socio-constructivista (RODRIGO,RODRIGUEZ y MARRERO,1993) que contempla las interacciones entre lo social (entendido como el origen sociocultural del conocimiento) y lo individual (o carácter singular y propio del conocimiento del profesor). Esta perspectiva de las Teorías Implícitas, en coincidencia con algunos autores de los enfoques contextualistas neovygotskianos, enfatizan la importancia de los escenarios culturales para la construcción de los conocimientos. Según esta perspectiva, la construcción de concepciones o teorías implícitas es una función invariante en nuestra especie, y viene garantizada por tres tipos de anclajes básicos: biológico, social y representacional. En este Informe tomaremos el anclaje representacional.

Para abordar este “anclaje representacional”, desde la dimensión metodológica, tomaremos un enfoque cualitativo interpretativo, específicamente el método comprensivista (DILTHEY,1944; VON WRIGHT,1979; SCHUSTER,2004) de alcance descriptivo, sobre el cual entraremos en detalle en el apartado siguiente. El estudio se realizó en una población de docentes en tres Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia de Corrientes, con un muestreo intencional según su desempeño

docente en el área de Ciencias Sociales. Indagamos los motivos o propósitos que sostienen los docentes para incluir nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la enseñanza, sosteniendo como hipótesis de trabajo que el conocimiento de éstos motivos nos permitiría inferir las concepciones de la enseñanza en dichos docentes en torno a las NTIC.

### Enfoque Metodológico

Para dar respuesta a las preguntas antes formuladas, dado que nuestro cuestionamiento es acerca de la significación sostenida por un sujeto (“concepciones de la enseñanza”) y de la relación entre dicha significación y las acciones de ella derivada (“el uso de las NTIC en la enseñanza), hemos seleccionado una metodología cualitativa, entendida como un modelo de investigación que busca la comprensión por interpretación (KLIMOVSKY y HIDALGO,1998,94). En este marco, se ha seguido más específicamente el método Comprensivista (también llamado “finalista”<sup>4</sup>), ya que según éste enfoque “las acciones responden a una intencionalidad, pudiéndose describir la conexión entre Motivo y Acción” (SCHUSTER,2004,117), quien además agrega que “estas ideas alcanzaron su plenitud sistemática con Dilthey” (SCHUSTER,2004,114).

En el marco de las dos tradiciones de la investigación científica (Explicación y Comprensión), VON RIGHT (1979) también refiere a Dilthey para ubicar la demarcación metodológica que asocia la comprensión con las Ciencias del Espíritu o Históricas (hoy Sociales y Humanas). En esta línea, tomamos específicamente el Método Comprensivista de Dilthey, según el cual “... *el saber que perseguimos pretende abarcar de igual manera el conocimiento de la realidad, la estimación de valores, la proposición de fines y el conocimiento de reglas...*” [el subrayado es nuestro] y por ello “...*la descripción tiene necesidad de retrotraerse a la conexión en la que estas operaciones se hallan enlazadas entre sí*” (DILTHEY:1944:14). Es decir, analizando la percepción de hechos, la estimación de valores, la proposición de fines y de reglas, y describiendo como están enlazados estos elementos entre sí, se puede conocer los motivos o propósitos que alguien tiene sobre algo.

Hemos sostenido, como hipótesis de trabajo, que el estudio de los propósitos que sostienen los docentes para incluir NTIC en la enseñanza permite inferir las concepciones de la enseñanza frente a las NTIC. La descripción y comprensión de éstos propósitos se estudió mediante el análisis de cuatro dimensiones: a) los hechos que percibe como relevantes sobre la presencia de NTIC en la enseñanza, b) los juicios expresados para valorar ventajas y desventajas de la inclusión

---

<sup>4</sup> VON RIGHT, Op.Cit.

de NTIC en la enseñanza, c) la finalidad u objetivos que le asigna al uso de NTIC en la enseñanza, y por último, c) las Reglas o Criterios que el docente hace funcionar para definir y regular la inclusión de NTIC en la enseñanza. Formulamos estas dimensiones dada su consistencia con el enfoque del análisis comprensivista de Dilthey que hemos seleccionado.

Dada la naturaleza subjetiva de la información indagada, articulada en representaciones cognitivas y lingüísticas, nuestra Unidad de Análisis ha sido “el relato de los docentes”.

En esa línea, hemos implementado espacios para que dichos relatos se materialicen en distintas expresiones (oral, escrita, individual y grupal). Así, las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: a) Entrevista focalizada, semiestructurada (individual), y b) Grupo de Discusión y entrevista grupal de campo en un grupo natural. Los instrumentos implementados fueron: a) Formulario impreso autoadministrado, b) Taller participativo. Se trabajó con una población de docentes de tres Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia de Corrientes<sup>5</sup>, con un muestreo intencional cuyo criterio de selección fue el desempeño docente en alguna Asignatura correspondiente al área de Ciencias Sociales. Estos docentes constituyeron las fuentes primarias. Como fuentes secundarias, a modo de informantes clave, participaron docentes del nivel de Educación Superior que se desempeñan ligados al trayecto de Práctica y Residencia en el Profesorado.

El Corpus analizado es, entonces, el relato de los docentes. Sobre éste corpus, se ha implementado un tipo de análisis de datos en dos momentos.

Primer momento: análisis de datos centrado en el valor, consistente en “examinar los hechos o estados de cosas e ir creando sistemas clasificatorios, tendiente al reagrupamiento de los valores” (SAMAJA,2007,289; PIEVI,2009). De esta manera, se reorganizaron los valores obtenidos (expresiones del relato de los docentes), con el fin de clasificar o categorizar la información que exprese los propósitos que tiene el docente para incluir NTIC en la enseñanza, mediante al análisis de las cuatro dimensiones ya mencionadas.

Segundo momento: Análisis de datos centrado en la Unidad de Análisis, con tareas tendientes al análisis de pautas, la caracterización de configuraciones, de perfiles, de tipologías o de estructuras (SAMAJA,Op.Cit,288). Consideramos que este análisis permitirá describir los perfiles identificados en los propósitos de los docentes y así cotejar dichos perfiles con las propuestas teóricas vigentes.

---

<sup>5</sup> Se ha trabajado con la Escuela “José Hernandez”, la Escuela “Arturo Illia” y la Escuela “Jospe manuel Estrada”, de la ciudad de Corrientes OSE HERNANDEZ- LAGUNA BRAVA Y ANEXO LAGUNA PAIVA -



El apartado denominado “Análisis descriptivo de datos” expresa los resultados del “primer momento” y responde a la pregunta por los Motivos de los docentes para incluir NTIC en la enseñanza. El apartado denominado “Interpretación de Resultados” expresa el “segundo momento” del análisis y responde a la pregunta por las Concepciones de la Enseñanza frente a las NTIC en los docentes de la población estudiada.

### **Análisis descriptivo de datos**

Este apartado retomamos el objetivo propuesto de Identificar los Propósitos o Motivos que tiene el docente para incluir NTIC en la enseñanza, mediante una descripción de las cuatro dimensiones ya mencionadas. Para ello, dado que en el enfoque cualitativo no existen datos duros sino que todo dato es ya una construcción, la información obtenida en la instancia de recolección es presentada mediante el análisis centrado en el valor, según lo referido anteriormente (PIEVI,2009), consistente en “examinar los hechos o estados de cosas e ir creando sistemas clasificatorios, tendiente al reagrupamiento de los valores” (SAMAJA,2007,289).

Como parte de dicha labor consistente en “ir creando sistemas clasificatorios”, se han clasificado los valores obtenidos (“valores” en términos lingüísticos, expresados en el caudal de relatos que se obtuvieron de los docentes). Para realizar esta clasificación, se realizó una segmentación por significados, obteniendo unidades proposicionales a modo de frases representativas o categorías. Consideramos que esta actividad de segmentación, que explora, describe y clasifica los valores reagrupándolos, es consistente con el momento de análisis centrado en los valores.

A continuación, exponemos dicha segmentación representativa del relato de los docentes en la población estudiada, expresada en categorías clasificatorias.

En cuanto a los Hechos percibidos sobre las NTIC en el aula, las expresiones de los docentes pueden encuadrarse en las siguientes categorías:

a) “Copia de material de internet” (ej. bajar contenidos de distinta índole) y b) “Banalización del uso de distintas tecnologías digitales en la vida cotidiana”, por ejemplo los alumnos usan y accede a Internet -redes sociales y navegación web- desde sus hogares o ciber, c) “Muchas veces con mas conocimientos prácticos que el docente en el uso de recursos web”, d) “acceso por parte del grupo total de alumnos a un amplio caudal de información sobre ciertos temas, mayor aunque indiscriminada, que la información expuesta por el docente”.

En cuanto a los Juicios valorativos sobre ventajas y desventajas de la inclusión de NTIC en la enseñanza, las expresiones de los docentes se encuadran en las siguientes categorías:

Ventajas: a) Accesibilidad rápida a una gran diversidad y cantidad de información actualizada y detallada , b) "Internet como fuente de recursos multimediales", c) "Relación con formas cognoscitivas actuales", d) "Internet como reemplazo de otros medios de información".

Desventajas: a) "El uso generalizado de Internet en los alumnos no genera de por sí un buen tratamiento de los contenidos", b) "Copian y bajan información sin comprender", c) "Falta de disponibilidad de computadora y conectividad en las casas de los alumnos", d) "La inclusión de NTIC en las clases depende de si los alumnos tienen equipamiento y conectividad en sus casas".

En cuanto a la Finalidad con que los docentes utilizan las NTIC en la clase, las distintas expresiones se encuadran en las siguientes categorías:

a) "Internet como fuente privilegiada para "investigar" en sentido de buscar y recolectar información", b) "Uso de Internet y otros medios audiovisuales como recurso expositivo", c) "Comunicación vía correo electrónico", d) "Aceptación de iniciativas personales de algunos alumnos para proyectos en el aula basados en NTIC" (por ejemplo que un alumno traiga una propuesta o proyecto con You Tube, Power Point y mp3 para hacer video clip sobre cuestiones de época, o participación en foros de un grupo reducido y luego socialización al resto de la clase).

En cuanto a las Reglas que regulan el uso de NTIC en la clase, es decir los criterios según los cuales incluir su uso, las expresiones se encuadran en las siguientes categorías:

a) "Si la información está en el libro de texto o biblioteca no se necesita ir a Internet", por ejemplo un docente que expresa "...mis alumnos estudian de libros y no de resúmenes en power point o cualquier página de internet...", b) "es viable con grupo reducido de alumnos que conocen los recursos informáticos", c) "Se usa para buscar y acceder a información global que no esta accesible en otras fuentes o por otros medios", d) "La información obtenida con NTIC se valida si hay instancias de análisis y selección", d) "Se puede incluir si hay conocimientos previos de profesor y del alumno sobre su uso".

Ahora bien, si conectamos las finalidades expresadas por los docentes para el uso de recursos TIC en la enseñanza con los criterios que adoptan para decidir (regular) la inclusión de dichos recursos, podemos concluir que el uso de NTIC en la enseñanza, responde a dos grandes motivos: i) su uso como soporte de en la transmisión de información, y ii) su uso como herramienta mediadora de los aprendizajes.

De igual manera, si conectamos los hechos que perciben los docentes sobre la presencia actual de NTIC en la enseñanza con los juicios de valor que expresan sobre su inclusión, podemos identificar una valoración que expresa cierta ambigüedad. Por un lado se reconocen nuevas competencias cognitivas (ej: lo multimedial o el hipertexto). Por otro lado, se observa un sesgo

propio del procesamiento computacional de información, consistente en el acceso rápido a distintos datos. Esta ambigüedad, sin una reflexión explícita, podría redundar en una inconsistencia epistemológica.

### **Interpretación de resultados**

En el presente apartado retomamos las preguntas que orientan la investigación: ¿Que propósitos tienen los docentes para la inclusión de NTIC en la enseñanza? y ¿Cuáles son las concepciones de los docentes frente al uso de NTIC en la enseñanza?. Para ello, nos guía un tipo de análisis de datos “centrado en la Unidad de Análisis”, con tareas “tendientes al análisis de pautas, la caracterización configuraciones, de perfiles, de tipologías o de estructuras” (SAMAJA, Op.Cit,288).

Si analizamos las pautas de significados concurrentes en los datos o categorías presentados en el apartado anterior, podemos decir que los motivos o propósitos mas consistentemente expresados por los docentes, coinciden en apuntar al uso de Internet en la enseñanza como fuente privilegiada para “investigar” en sentido de buscar información (textual y multimedial) que no está accesible en otros medios o fuentes (a los cuales por ello los reemplaza) para recolectar y acceder a dicha información en forma cuantiosa, global, actualizada y detallada.

Por otro lado, si bien los docentes expresan, a modo de juicio valorativo, que el uso de Internet para copiar y bajar información que realizan los alumnos a causa del uso generalizado, no equivale a un tratamiento comprensivo de los contenidos sacados de Internet, y que dichos contenidos se validan en instancias de análisis y selección, estos dichos no tuvieron su correlato a la hora de referir la finalidad o criterios alternativos de uso de alguna NTIC en la enseñanza, prevaleciendo sin embargo la referencia a “búsqueda de información” a la hora de definir fines y criterios.

En estos “propósitos” así expresados, puede observarse una referencia a “la información”, en un sentido que entendemos propio de una visión del procesamiento de información reducida al acceso, recuperación y clasificación acumulativa de datos, que por ejemplo diera origen a la analogía entre el funcionamiento computacional y la cognición humana (POZO,1999). Sin embargo, en los datos obtenidos no se observa la presencia de referencia sustantivas a otros objetos y procesos cognitivos que precisan y amplían el significado del concepto de Información, desde una perspectiva mas novedosa del enfoque cognitivo, como ser los conceptos de Representación y Conocimiento (POZO,2001).

Las representaciones mentales incluyen la cuestión de la construcción del significado, que no necesariamente está implicada en la “búsqueda de información”. Esta distinción es pertinente para la inclusión de las NTIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario, centrada en la construcción de significados<sup>6</sup>, ya que “el procesamiento de información en sentido estricto, es decir computacional, y la interpretación hermenéutica de significados, son mutuamente inconmensurables” (POZO,2001,28; BRUNER,2001). Dado que estamos frente a tecnologías de la información presentes en la enseñanza, consideramos que se renueva la vigencia de la distinción entre información y conocimiento representacional, ya que incluso se usan los neologismos “infoxicado” para referir a esta “intoxicación de información”, o “inforrico-infopobre” según el grado de conectividad a Internet de personas, sectores sociales o países (PISCITELLI,2005; BAUTISTA,2008).

En este sentido de inconmensurabilidad entre el procesamiento computacional de información y la interpretación hermenéutica de significados, la noción de Conocimiento adopta una concepción epistemológica Constructivista y Cognitiva según la cual hay que “añadir contenido y significado a la información para convertirla en conocimiento” (POZO,*Op.Cit.*), a diferencia de una concepción Positivista según la cual el conocimiento es un producto externo que debe descubrirse o encontrarse. La perspectiva Positivista, sin embargo, la encontramos subyacente, junto con una ilusión enciclopedista, en distintos docentes que según los datos presentados refieren a Internet como una fuente de donde “sacar” u “obtener” información o conocimientos. En la misma línea, la visión de Internet como soporte instrumental de la construcción del conocimiento, conlleva la confusión entre información y conocimiento, por lo que se requiere una enseñanza que dilucide la fuente de información de las actividades cognitivas necesarias para contextualizarla de manera idiosincrática (LION,2009).

Estas actividades cognitivas (que fueron referidos como ventajas por algunos docentes consultados pero que sin embargo se mencionaba sin conexión directa a otros fines o criterios de inclusión de NTIC en el aula) adquieren características propias por tener como soporte a las NTIC, y son las denominadas como “cognición distribuida”: el hipertexto, la narrativa multimedial, el pensamiento en red basado en nodos interconectados no lineales, la comunicación en tiempo diferido, el pasaje de la interacción a la interactividad (SILVA,2005; RUEDA ORTIZ,2007).

---

<sup>6</sup> Como puede leerse, por ejemplo, en las “Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria”, realizadas a partir del Operativo Nacional de Evaluación 2007-2008 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN,2008)

En ésta línea, a pesar de la existencia de software educativo basado en la repetición y la memorización, la utilización de Internet (tanto como participante de redes de interactividad o como buscador de información) pone al usuario en el lugar de autor, ya que el énfasis en la labor del usuario está puesto en poder determinar cómo utilizar la información más que en su accesibilidad, encontrando y conectando sitios, a modo de nodos, de narración hipertextual de información armada en términos de red, en una época de sobreabundancia de información (PISCITELLI,2005). En esta línea, se observa que los dichos de los docentes que privilegiaban el libro de texto por sobre los recursos digitales (ej. “si está en el libro no necesita ir a Internet”) guardan cierta consistencia con otros dichos, ya que –según éste razonamiento- si Internet se concibe para la búsqueda de información y la misma ya se encuentra en el libro, para qué ir a Internet. Notese que en este punto no prevalecen referencias a otros usos de plataformas Web que tendientes, por ejemplo, a la interactividad, las comunidades virtuales o incluso el aula virtual.

Consideramos que debe diferenciarse la enseñanza según los efectos del recurso: no es igual un alumno que interpretará un libro ya construido de un alumno con el que transversalmente quiere trabajarse una alfabetización digital y desarrollar una cognición distribuida, que tendrá que armar, construir, un mapa de distintos contenidos en red que le permita navegar por Internet y construir redes y nodos entre núcleos de información dispersos, para acceder a los cuales basta con poner una palabra clave en un buscador y esperar unos segundos, o que tendrá que participar en espacios virtuales de aprendizaje y producción colaborativa.

Por ejemplo, en distintos docentes que ven las ventajas de los recursos digitales y multimediales para ampliar las posibilidades de exponer mas adecuadamente un tema, vemos una finalidad de transmisión y hasta de interacción pero no incluyen como finalidad la interactividad, ya que los alumnos activos son los que preparan los proyectos multimediales, quedando el resto de la clase como expectador o como dador de opinión en la puesta en común, pero no como participantes de una producción colaborativa; de esa manera, siguen el modelo del alumno “frente a la pantalla de la TV” en vez de “frente a la pantalla de la computadora” (SILVA, Op.Cit.).

Esta demanda cognitiva, que no necesariamente están presentes en la clase presencial, ya sea desde modelos Tradicionales o Críticos (como lo señala OVIDE MENIN,2002) implica tanto al docente como al estudiante. Por ejemplo, entre los relatos recolectados se expresó la coincidencia de que los alumnos muchas veces tienen más conocimientos prácticos que el docente. Esto se asocia directamente a una observación según la cual las NTIC “...entraron a las aulas por los alumnos” (OVIDE MENIN,Op.Cit.), a partir de un desarrollo socio-cultural donde la

instrucción técnica de los jóvenes “nativos digitales” es mayor que de los adultos “inmigrantes digitales”, contexto de “cultura prefigurativa” donde los adultos aprenden de los jóvenes. Las NTIC “entran a las escuelas de la mano de los jóvenes mas que de los docentes” (BATISTA,2007), contexto en el cual los docentes realizamos los aprendizajes prácticos de uso de las NTIC. Esta entrada de las NTIC en el aula de mano de los jóvenes también lo constatamos como fenómeno en nuestro medio local correntino (LEIVA y SANZ,2008).

Sin embargo, no se trata de la mera tecnificación o informatización del aula, no se trata de un nuevo recurso didáctico, sino de una nueva actitud comunicacional ya no basada en la transmisión que separa al emisor y el receptor, sino en la interactividad, donde “todos los participantes producen significados y conexiones en forma dialógica construyendo su propio mapa de conocimiento” (SILVA,2005).

Esta nueva actitud del profesor implica el desafío de seguir ampliando los modelos comunicacionales: ya pasamos del modelo de la Transmisión (derivado de una enseñanza instruccional tradicional) al modelo de la interacción (derivado de una enseñanza crítico-participativa), ahora nos espera el pasaje hacia un modelo comunicacional basado en la Interactividad. Asimismo, si las NTIC revalorizan la interacción dialógica como medio formativo en un contexto sociohistórico definido por términos como “cibercultura” y “sociedad de la información”, cobra renovada vigencia el enfoque pedagógica de otro brasilero (al igual que el ya citado Silva), en el cual “no hay docencia sin discencia”, sin los estudiantes como “discentes”, y la enseñanza como “crear las posibilidades para la producción y construcción de conocimiento” (FREIRE,2005,47).

Nótese que si consideramos a la Internet como el entorno mas sustantivo de las NTIC, en las respuestas de este grupo de docentes han prevalecido referencias a Internet como una tecnología de la Información, dejando de lado su aspecto de tecnología de la Comunicación desde un enfoque de la interacción o de la interactividad, refiriendo al uso de correo electrónico sin incluir de manera prevalente otros entornos de interactividad y trabajo colaborativo habilitados desde Internet (foros y chat de discusión y conversación, documentos on-line compartidos, wikis, blogs, redes sociales virtuales, etc).

En base a los canales de comunicación facilitados por las NTIC como entorno de interacción, consideramos que queda de manifiesto una superación del modelo lineal de Shannon, que concibe la comunicación como transmisión de información del emisor al receptor. Así, las NTIC en la enseñanza implican una concepción sistémica de la comunicación como interacción, retroalimentación o feedback, originada con la cibernética de Winner, retomada para la

comunicación humana por la escuela de Palo Alto en términos de pragmática de la interacción (BATESON,1984) y actualmente en los desarrollos acerca de la comunicación pedagógica derivada de la inclusión de NTIC en educación, a través de la inclusión de los entornos virtuales a la enseñanza.

Los distintos aspectos antes mencionados no se observan sólo en la Educación a Distancia (que fuera el campo que abrió un camino pedagógico a las NTIC) sino también en el ámbito de la clase presencial, en la cual cobran vigencia categorías tales como “comunicación en tiempo diferido, interactividad, cognición distribuida, aprendizaje colaborativo” (BAUTISTA,2008; SILVA,2005; BRÜNNER,2004; MANSUR,2009), a partir de la disponibilidad masiva de equipamiento y conectividad (incluso vía “Ciber”) en la sociedad y en las escuelas.

Asimismo, retomando el enfoque contextualista neovigotskiano, en el cual la zona de desarrollos potenciales de los alumnos implica necesariamente contemplar las herramientas tanto materiales como simbólicas vigentes en la sociedad y en la interacción social, señalan la vigencia y necesidad de que la enseñanza escolar no quede marginada de las NTIC y las posibilidades que las mismas habilitan en cuanto a nuevos modos de aprendizaje, enseñanza, socialización y conocimiento.

### **Discusión de resultados**

La categoría de “Sociedad de la Información” emerge a partir de los discursos de la Aldea Global y del Fin de los Grandes Relatos de la Modernidad, a partir del desarrollo de máquinas computacionales a mediados del S.XX y a partir de la Internet como red global de acceso público (MATELART,2002). En este contexto, también llamado Sociedad del conocimiento, emerge como problemática educativa el cuestionamiento de los pilares de la Educación inspirada en las Pedagogías Modernas, planteando como un desafío actual el educar en el contexto de la sociedad del conocimiento (por ejemplo TEDESCO,2000; ROMERO,2004, entre otros)

En Argentina, en respuesta a éste desafío de educar en la sociedad del conocimiento, asistimos a una presencia creciente de las NTIC al campo de la Didáctica Tecnológica (LITWIN,2005), en el contexto histórico de la llamada Sociedad del Conocimiento (por ejemplo según AZINIAN,2006), tendiente más hacia el debate pedagógico de “amores y odios” que hacia el consenso unificador (por ejemplo según SPIEGEL,2007).

En este debate, algunos estudios se han orientado a la relación NTIC y enseñanza, a la utilización de las NTIC en la praxis docente frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo FRITCHE,2010). Otros, como ya lo hemos señalado detalladamente en términos de Antecedentes

de la problemática, abordaron las condiciones necesarias para la inclusión de las NTIC en los Sistemas Educativos, asumiendo como base o condición necesaria al equipamiento informático, la capacitación en el uso de dichos recursos y la generación de contenidos educativos digitales.

Frente a éstos dos tipos de abordaje recién mencionados, consideramos que debe observarse o identificarse la diferencia entre dos dimensiones del problema: a) el desafío pedagógico, educativo y político de la enseñanza, b) la cuestión instrumental de aprendizaje de nuevos recursos informáticos que derive en una informatización del aula. Según entendemos, esta diferenciación se justifica en que no necesariamente el aprendizaje o utilización instrumental de recursos TIC por parte de los docentes, no necesariamente implica una reflexión sobre las consecuencias pedagógicas de estos recursos digitales, por ejemplo en cuanto a rol del alumno, del docente, función del conocimiento, nuevas competencias cognitivas y sociales, etc.

Por ello, en el presente Informe revaloramos la pregunta que relaciona Enseñanza y NTIC, en sentido de una reunión necesaria de enfrentar, que nos interpela a distintas formas de enfrentarlo, situando allí los interrogantes, por ejemplo en el estudio de distintos aspectos del docente que influyen en sus perspectivas y concepciones de la enseñanza frente a las NTIC, lo cual es una cara siempre presente (aunque pueda estar ignorada) de cualquier tipo de capacitación en el uso de NTIC propiamente dichas.

Otros estudios en el campo de la Psicología Cognitiva, sin tratar específicamente la cuestión de TIC, han compartido el enfoque aquí sostenido, orientado a comprender los esquemas de apreciación y valoración de los docentes vinculados con las concepciones simbólicas que poseen acerca de cómo enseñar, sosteniendo que las concepciones de los docentes están basadas en sus preferencias, en sus propios aprendizajes, sus experiencias prácticas previas, su experiencia escolar y por otras vivencias personales (POZO, SCHEUER, PEREZ ECHEVERRIA, MATEOS, 1999).

En consonancia con éste enfoque, hemos estudiado el tema de las concepciones de los docentes en relación a un tema específico, el de las NTIC. Como producto del estudio descriptivo-compreensivo de la reunión entre ambos temas, se origina un saber particular sobre la población estudiada. En términos de transferencia del conocimiento, el presente informe podría orientar procesos de cambio, por ejemplo a través de la combinación metodológica con otros enfoques como ser la implementación de procesos de investigación-acción en las instituciones donde pertenecen los docentes de la población estudiada, la investigación biográfica o incluso la validación estadística en una población mayor de los resultados obtenidos.



Consideramos que el tema/problema que abordamos en el presente estudio, se diferencia de la tendencia inicial que abordó la alfabetización digital desde una visión instrumentalista, tecnicista y eficientista de las TIC como medios de enseñanza o de instrucción programada.

Por el contrario, nos ubicamos en una perspectiva actual de investigación que estudia los usos de las tecnologías en el aula (LION,2006) pero específicamente desde el punto de vista de las narrativas que producen el sentido pedagógico del uso de tecnologías (LION,2009).

Distintos trabajos en ésta línea ponen el énfasis en los aspectos de las prácticas de enseñanza atravesadas por las NTIC, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, generando un debate educativo más que tecnológico. Por ejemplo, planteando que el acceso generalizado a los mass media e internet se da un nuevo paradigma de la enseñanza ("la enseñanza abierta") en el cual el docente se convierte en un mediador de los aprendizajes (TEBAR,2003) o formulando que el profesorado de Ciencias Sociales frente a las NTIC implica las competencias para la utilización de las NTIC (lo que nosotros ubicaríamos en el enfoque instrumental) pero también el problema de las actitudes, prejuicios y valoraciones del docente (SORIANO LOPEZ, VERA MUÑOZ, PEREZ, 2004), poniendo el énfasis en el problema general del Significado y las concepciones de los docentes, por ejemplo abordando la relación entre gestión pedagógica e Internet, estudiando a importancia que le atribuyen a la formación en recursos TIC y el papel que le otorgan.

### **Conclusiones**

Entre los motivos para incluir NTIC en la enseñanza, según la perspectiva de los docentes, se han encontrado justificaciones de su uso áulico en dos grandes dimensiones: a) como soporte de la transmisión y acceso a la información, y b) como herramienta mediadora de los aprendizajes. Sin embargo, en éste último aspecto, se pueden diferenciar dos abordajes: b.i.) las NTIC como recursos didácticos (las mas referidas), y b.ii) las NTIC como nuevas plataformas de las que se derivan modalidades propias de enseñanza y vínculo docente-alumno (las menos referidas). Esta diferencia cobra vigencia si atendemos a los planteos conceptuales que sostienen que la enseñanza y el aprendizaje adquieren características propias por tener como soporte a las NTIC, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje como didácticos de la enseñanza.

Si revemos los antecedentes actuales, tanto "tecnólogos" como "tecnófobos" refieren a las NTIC como herramientas, ya sea para incentivar o para cuestionar su impacto en la enseñanza. Consideramos que esta noción de Herramienta se corresponde con una concepción socio-constructivista del desarrollo y de la enseñanza, en tanto la internalización de herramientas mediadoras (tanto simbólicas como materiales) en función de un contexto socio-cultural

determinado. Entonces, consideramos actual el desafío de incluir la alfabetización digital como un contenido transversal del currículum real, apuntando a la formación de competencias para vivir en la “cibercultura”, pero evitando el riesgo de la tecnificación de la enseñanza como finalidad pedagógica, en el marco de un contexto socio-histórico cada vez más digital e informatizado.

Respecto de los Motivos, podemos observar que si bien se identifican hechos que señalan un reconocimiento de la presencia sustantiva de las NTIC como parte de la enseñanza, valorándose como recursos útiles. Sin embargo, en la definición de finalidades y criterios que definan su uso, prevalece una concepción sobre las NTIC como herramientas o recursos didácticos para el procesamiento de información más que de establecimiento de modalidades de intercambio docente-alumno que estén necesariamente derivadas del uso de NTIC.

Consecuentemente, observamos que las NTIC son referidas más como tecnologías de la Información que como tecnologías de la Comunicación, ya que ésta última dimensión implicaría nuevas modalidades vinculares y de relación en la enseñanza, tanto en la relación docente alumno como en la relación con el saber.

A pesar de que las NTIC implican una comunicación diferida en el tiempo y el espacio, y por lo tanto nuevas modalidades de intercambio social tanto como de acceso y distribución del saber, encontramos concepciones implícitas sobre la enseñanza con NTIC que mantienen vigentes dos de las categorías originarias de la modalidad de enseñanza que heredamos desde la didáctica de Comenius y que se mantuvieron en los enfoques crítico-participativos, a saber, la presencialidad y la simultaneidad.

Consecuentemente, las NTIC aparecen más como recursos alternativos de distinto grado de innovación que como un soporte o plataforma sobre la cual hacer devenir nuevas modalidades de enseñanza y, por lo tanto, nuevas funciones del rol del docente. En este sentido, el cambio paradigmático tendrá que hacer entrar en crisis ciertas categorías ligadas a la enseñanza (transmisión, instrucción, simultaneidad, gradualidad, etc.) para que la audacia nos lleve a los docentes hacia una redefinición de la enseñanza en el contexto de la sociedad digitalizada y virtualizada. En este sentido, las NTIC en la enseñanza se diferencian de anteriores cambios paradigmáticos en los Modelos Didácticos.

La dialéctica entre enseñar contenidos y enseñar a aprender queda, hoy en día, teñida por el soporte digital y virtual del acceso a los contenidos y por las formas de aprendizaje necesarias para desenvolverse en la “cibercultura”. Igualmente, cobra renovada vigencia la diferenciación entre información, conocimiento y saber. Sin esta diferenciación, el uso de NTIC podría aparejar

el riesgo de perder de vista la diferencia entre el procesamiento computacional de información y la interpretación hermenéutica de significados.

Si la enseñanza no es una cuestión técnica o instrumental, sino un proyecto político-pedagógico que incide de manera directa en el tipo de persona que se pretende formar para un determinado tipo de sociedad, las NTIC, tanto en su dimensión de contenidos como de recursos para la enseñanza, implican una pregunta ética, a saber, ¿estamos formando a los alumnos para la sociedad en las que les tocará vivir?, ¿estamos formando a los docente para la sociedad en las que le tocará enseñar?.

En el contexto sociohistorico de la “sociedad de la información” y la “cibercultura”, de intercambios sociales mediados por espacios digitales y virtuales, la alfabetización digital superadora de aprendizajes meramente instrumentales, nos llevará a evitar tanto la ilusión de los tecnófilos como el escepticismo de los tecnófobos. Consideramos necesario que las prácticas incluyan la cultura digital socialmente vigente, sin perder de vista la teleología educativa que la fundamenta, tendiente a la en la formación de la persona y del ciudadano y no solamente en la formación para el mundo del trabajo cada vez mas informatizado.

Si aceptamos la caracterización del momento en que vivimos en términos de “Sociedad de la Información” o de “cibercultura”, nos espera el desafío de visualizar e institucionalizar cada vez mas nítidamente las modalidades de enseñanza atravesadas por las NTIC, y evitar la omisión de ésta realidad actual de la sociedad informatizada. En este aspecto, la perspectiva educativa y formadora no debería reducir las NTIC en la enseñanza a su aspecto técnico-instrumental, sino abrir el debate pedagógico-político que desde una práctica educativa contextualizada sociohistóricamente.

En tal sentido, consideramos que el uso de NTIC en la enseñanza no debe reducirse a una tecnificación o informatización del aula, sino que implica una concepción de la enseñanza que orienta el uso pedagógico de dichas herramientas o tecnologías.

## Bibliografía



- AZINIAN, Herminia “Múltiples alfabetizaciones para la sociedad del conocimiento”. En: *Novedades Educativas* N° 185; mayo 2006.
- BACHER, Silvia (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*, Buenos Aires, Paidós
- BATESON, G. y Otros (1984). *La nueva comunicación*, Kairós, Barcelona
- BATISTA, María Alejandra y otros (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*, 1a ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- BAUTISTA, Guillermo y otros (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, 2° ed., Narcea, Madrid
- BARBERA, Elena y otros (Coord.) (2008) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*, editorial GRAO , Barcelona
- BRUNER, Jerome (2001). *Desarrollo cognitivo y Educación*, Morata, Madrid
- BRÜNNER, José Joaquín (2004). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, 1° reimp., Fondo de Cultura Económica, Santiago
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca
- DILTHEY, Wilhelm (1944). *El Mundo Histórico*, Fondo de Cultura Económica, México, traductor: Eugenio Imaz
- FELDMAN, D. (1996) “Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes”, En *Revista del instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N°8, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, 1°ed. 3° reimp., Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina, trad: G. Palacios
- FRITSCHÉ, Juana y otros (2010). “TIC y Mass media: su utilización en la praxis docente”. En: *Revista Arandú*, N°5, Año 5, 2010, ISSN 1850-0978, Dirección General de Educación Superior, Provincia de Corrientes
- GALARZA, Daniel y PINI, Monica (2001) “*Gestión pública, Educación e Informática, el Caso del ProdyMES II*”, informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/diniece/>,19/04/11.

- GRUSCHETSKY, Mariano y SERRA, Juan C. (2000) *Las tecnologías de la información y la comunicación El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso*, informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/diniece/>,19/04/11.
- HIRSCHBERG, Sonia (2001). “*El debate sobre las TIC en la Association for Supervision and Curriculum Development*”, informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: [www.me.gov.ar/diniece/](http://www.me.gov.ar/diniece/), 19/04/11
- KLIMOVSKY, Gregorio y HIDALGO, Cecilia. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones epistemológicas de las ciencias sociales*, AZ Editora
- LANDAU, Mariana (2001) *Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*, informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/diniece/> ,19/04/11.
- LANDAU, Mariana, SERRA, Juan C., GRUSCHETSKY, Mariano (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*, documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/diniece/> , 19/04/11
- LEIVA, Sergio; SANZ, Nilda (2008). *Aprendizajes del profesor en el contexto contemporáneo. Una lectura de necesidades subjetivas*. En Revista “Arandú”, publicación con referato, Dirección General de Educación Superior, Provincia de Corrientes
- LEIVA, Sergio, SOTO, Beatriz; SANZ, Nilda; VAZQUEZ, Iris, MOREIRO, Analía (2010). *Motivos de docentes de Nivel Secundario para incluir nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso para la enseñanza*. En Revista Arandú, N°4, 2010, Dirección General de Educación Superior, Provincia de Corrientes, en Coautoría con.
- LION, Carina (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires, Ed. La Crujía.
- \_\_\_\_\_ (2009). “Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos”, en Litwin,E. (comp) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu
- LITWIN, Edith (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza*, Amorrortu, Bs.As.
- \_\_\_\_\_ (Comp.) (2009). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (Comp.) (2003). *La educación a distancia*, 1°ed. 1°reimp., Buenos Aires, Amorrortu
- MANSUR, Anahí (2009). “Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase”, en Litwin,E. (comp) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu

- MATELART (2002). *Historia de la sociedad de la información*, Paidós, Bs.As
- MINISTERIO de Educación (2007). *Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: reflexión pedagógica. Módulo para docentes*, 1ª ed., Ministerio de Educación, Buenos Aires
- \_\_\_\_\_ (2008). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza, Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación, Buenos Aires
- \_\_\_\_\_ (2010). *La red nacional de formación docente, Cuadernos TIC*, Instituto Nacional de Formación docente. Disponible: [www.me.gov.ar/infed/](http://www.me.gov.ar/infed/), 14/09/10
- OVIDE MENIN (2002). *Pedagogía y Universidad. Curriculum, Didáctica y evaluación*, Homo Sapiens, Rosario
- PALAMIDESI, Mariano (Coord.), (2001) *La integración de las TIC en la escuela: un estudio exploratorio*, informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/diniece/>, 19/04/11.
- PIEVI, Nestor (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*, Nestor Pievi y Clara Bravin, 1ª ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- PISCITELLI, Alejandro (2005). *Internet, la imprenta del Siglo XXI*, Barcelona, Gedisa
- \_\_\_\_\_ (2010) *1@1 Derivas en la educación digital*, Buenos Aires, Santillana
- POZO, José Ignacio (1999) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid
- \_\_\_\_\_ (2001). *Humana Mente*, Morata, Madrid
- POZO, J y SCHEUER, N. (1999) "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas", en Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.), *El Aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana
- POZO, J.I.; SCHEUER, N; PEREZ ECHEVERRIA, M. P y MATEOS, M (1999) "El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje" en J. M Sanchez, I Bustamante y A Oñorbe (eds), *Educación científica*, Madrid, Edic. de la Universidad de Alcalá
- RODRIGO, M.; RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor
- RODRIGUEZ GOMEZ, G., GIL FLORES, J., GARCÍA GIIMENEZ, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Editorial Aljibe. Málaga.
- RUEDA ORTIZ, Rocío (2007). *Para una pedagogía del hipertexto*, Anthropos, Barcelona

- ROMERO, Claudia (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As, México.
- SAMAJA, Juan (2007). *Epistemología y Metodología*, 3ª ed. 8ª reimp., Buenos Aires, Eudeba
- SILVA, Marco. (2005). *Educación Interactiva*, Gedisa, Barcelona
- SCHUSTER, Felix (2004) *El método en las ciencias sociales*, Editores de América Latina, Bs.As.
- SCHON, D. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SORIANO LOPEZ, VERA MUÑOZ, PEREZ (2004) “El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas”, Universidad de la Rioja
- SPIEGUEL, Alejandro (coord.) (2007) “Nuevas Tecnologías, saberes, amores y violencias. Construcción de identidades dentro y fuera de la escuela.” Serie Ensayos y Experiencias, Ed. Noveduc.
- TEDESCO, Juan Carlos. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1990). *Sobre el Futuro de la Educación hacia el año 2000*, Varios Autores, Ed. Narcea, Madrid
- VALLES, Miguel (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*, Madrid, Síntesis
- VON RIGHT, G.H. (1979). *Explicación y Comprensión*, Madrid, Alianza

**Fuentes Primarias**

  <p style="text-align: center;"><b>Formulario impreso para entrevista focalizada</b></p>		
<b>1)</b>	<p>Seleccionar una experiencia de su actividad docente con los alumnos, que incluya alguna NTIC (internet, celular, etc.) Describirla situación.</p>	<p>¿Qué obstáculos y ayudas para la enseñanza puede encontrar en esa situación?</p>
<b>2)</b>	<p>¿ha utilizado o incluido algún recurso que incluya el uso de internet para preparar o implementar sus clases, en sus actividades docentes y/o en actividades de sus alumnos?.</p>	
	<p>En caso de responder Si, mencione ¿Cuáles usó, cómo?, ¿porqué decidió utilizarlo? ¿Para qué?:</p>	<p>En caso de responder No, mencione porqué.:</p>
<b>3)</b>	<p>¿Qué ventajas y desventajas puede pensar respecto del uso de NTICS (internet, celular, mp3, etc) en las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Puede dar un ejemplo en la Asignatura que Ud. enseña?</p>	
	<p>Ventajas:</p>	<p>Desventajas:</p>



<b>Tabla para Clasificar (segmentación por temas) el conjunto de información recolectada (Valores) en la Población estudiada y elaboración de Categorías</b>			
<b>U.A</b>	<b>Variables</b>	<b>Valores</b>	<b>Observaciones</b>
<b>1</b>	<b>Hechos que percibe</b>		
	<b>Juicios de valor que expresa</b>		
	<b>Finalidad que asigna</b>		
	<b>Criterios que usa</b>		
<b>2</b>			
<b>3</b>			
<b>4</b>			
<b>n</b>			