



Tesina

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“La incorporación de las TICs dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario”

Autoras:

Bitti Echeveste, Lucía

Bressan, Carla María

Directora:

Monjelat, Natalia

Fecha de presentación:

Agosto de 2018

**“LA INCORPORACIÓN DE LAS TICS
DENTRO DE LAS ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE
SEGUNDO CICLO DEL NIVEL
PRIMARIO”**

Firma de las autoras:

Bitti Echeveste, Lucía

Bressan, Carla María

Calificación:

Firma de los miembros de la Comisión de Evaluación:

Fecha de evaluación:

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, especialmente a nuestros padres, quienes con su cariño incondicional y su apoyo constante supieron acompañarnos a lo largo de todos estos años.

A Natalia Monjela, nuestra directora de tesis, quien con constancia, paciencia y mucha presencia nos acompañó, compartiendo sus conocimientos y llenando este recorrido de aprendizajes.

A nuestros compañeros de estos años de carrera, con quienes recorrimos juntos este camino y nos une el interés por la Psicopedagogía.

A nuestros amigos de la vida, que se hicieron presente desde el cariño, el apoyo, la palabra y la escucha.

A todas aquellas personas que fueron y son parte importante de nuestra educación, especialmente a las que pertenecen al colegio en el cual realizamos toda nuestra trayectoria escolar.

Y a las instituciones educativas y sus actores institucionales que nos abrieron sus puertas para enriquecer esta investigación, ofreciendo su tiempo y compartiendo sus experiencias.

A todos y cada uno de ellos... ¡GRACIAS!

RESUMEN

La presente tesina pretende estudiar la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario. La investigación es de carácter cualitativo, con un alcance descriptivo-exploratorio, lo que permitió describir características y, a su vez, brindar una visión más general y aproximada del objeto de estudio. Para la misma se realizó un trabajo de campo en dos instituciones de gestión privada de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Se emplearon dos instrumentos de recolección de datos: se aplicó un cuestionario *ad hoc* a 23 docentes pertenecientes al nivel educativo mencionado y, a partir de éstas, se seleccionaron 4 casos representativos para que participen de entrevistas semi-estructuradas. Posteriormente, se prosiguió con el análisis de los datos obtenidos. Se realizó un análisis estadístico descriptivo, se construyeron categorías de análisis emergentes y se identificaron respuestas textuales significativas que permitieran ejemplificar los datos relevados de manera cuantitativa.

Los resultados indicaron que la totalidad de la muestra estaría incluyendo las TICs en sus estrategias didácticas. Los datos mostraron una diversidad en cuanto a la caracterización de los docentes, la utilización de diversos recursos y la implementación de éstos en diferentes actividades. Esto permitió identificar los componentes y características de las estrategias didácticas tecnológicas en relación a la planificación educativa, las creencias de los docentes sobre estas herramientas, los criterios que establecen a la hora de seleccionar los recursos, la infraestructura tecnológica disponible y la capacitación de los profesionales en el uso de TICs. Por otro parte, se observó una mayor presencia de utilización de recursos y actividades tecnológicas en las materias específicas en comparación a las especiales.

Esta tesina aporta al campo de la Psicopedagogía conocimientos acerca del lugar del psicopedagogo dentro de una institución educativa, atendiendo a los procesos singulares de cada institución y construyendo con los docentes espacios en los que se problematice sobre los cambios que están atravesando al ámbito escolar en relación a las tecnologías.

Palabras claves: TICs - Estrategias didácticas - Docentes - Investigación cualitativa - Psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| PARTE TEÓRICA | 7 |
| <u>Capítulo I</u> : Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación | 7 |
| <u>Capítulo II</u> : Las estrategias didácticas: un concepto clave para analizar el rol de las TICs en la escuela | 14 |
| <u>Capítulo III</u> : La presencia de las TICs en las estrategias didácticas | 18 |
| <u>Capítulo IV</u> : Antecedentes..... | 23 |
| PARTE EMPÍRICA | 28 |
| <u>Capítulo I</u> : Marco metodológico..... | 28 |
| <u>Capítulo II</u> : Resultados | 36 |
| CONCLUSIONES | 53 |
| BIBLIOGRAFÍA | 59 |
| APÉNDICE | 65 |
| <u>Apéndice I</u> : Pre-Proyecto de tesina | 65 |
| <u>Apéndice II</u> : Modelo de Cuestionarios | 81 |
| <u>Apéndice III</u> : Modelo de Entrevistas | 83 |
| <u>Apéndice IV</u> : CV Tesistas..... | 85 |
| <u>Apéndice V</u> : CV Directora de tesina | 91 |
| <u>Apéndice VI</u> : Cuestionarios y Entrevistas (Resultados)..... | 92 |

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las TICs están presentes en los diferentes ámbitos de la vida de las personas. A partir de los cambios que se produjeron con la aparición de las mismas, se generaron modificaciones en la cultura, específicamente en las maneras que tienen los sujetos de relacionarse. Asimismo, estas herramientas tecnológicas producen día a día cambios en la sociedad y en los sujetos que la conforman, lo que puede influir a su vez en el mundo educativo.

La preocupación por la integración de las TICs en los contextos educativos ha generado diferentes líneas de investigación, enfoques y posicionamientos que abordan, explican o sugieren diversas maneras de utilizar estos recursos en las aulas.

Con aulas nos referimos al lugar en donde el docente puede desarrollar y aplicar sus estrategias didácticas. Las estrategias didácticas, son los modos de actuar por parte de los docentes, que tienen como fin generar aprendizajes significativos en los estudiantes, a través de herramientas y acciones que buscan facilitar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta los conceptos de estrategias didácticas y TICs, cabe aclarar que la integración de las tecnologías no implica únicamente el acceso al hardware, el manejo de cierto software o la interacción con las redes. Para que la integración didáctica de las herramientas tecnológicas digitales sea una realidad, debe ser pertinente y significativa para quienes participan de ella.

Creemos que estudiar la presencia o no de las tecnologías en las estrategias didácticas docentes compete a la Psicopedagogía, ya que dicha disciplina se ocupa de los sujetos en situación de aprendizaje y, por consiguiente, de los sujetos que enseñan y transmiten, sujetos que se encuentran atravesados por los diferentes cambios y transformaciones que se dan en la sociedad actual. Por esta razón, consideramos necesario conocer sobre la influencia de las tecnologías en un ámbito que nos incumbe: la escuela, específicamente en un terreno poco explorado por la Psicopedagogía como lo son las maneras de enseñar de los docentes. Si bien el campo de acción y de estudio psicopedagógico suele reducirse a niños en edad escolar, desde este trabajo se busca expandir dicho campo remarcando la importancia de generar espacios de intervención psicopedagógica con docentes, espacios en donde los docentes puedan dialogar, discutir y preguntarse acerca de su quehacer, particularmente en relación a sus estrategias didácticas.

La elección de esta temática se debe a las diversas experiencias que vivimos en los diferentes espacios de formación por los cuales hemos transitado, desde la escuela primaria hasta nuestras prácticas pre-profesionales, las cuales nos han llevado a preguntarnos más de una vez acerca de los recursos y estrategias didácticas que los docentes toman en consideración a la hora de transmitir o enseñar un contenido. Lo vivenciado y lo recorrido en nuestra etapa de formación escolar y académica, nos llevó a interesarnos por conocer las diferentes maneras de enseñar de los docentes y si éstas incluyen o no las herramientas tecnológicas que tan presentes están en la sociedad actual.

En este marco, la presente tesina descriptiva-exploratoria tiene por objetivo general estudiar la incorporación de las TICs dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario en dos instituciones de gestión privada de la ciudad de Rosario. Para ello se plantean como objetivos específicos: identificar las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo, describir aquellas en las que se emplean recursos tecnológicos y, analizar las diferencias y similitudes de las estrategias didácticas tecnológicas de los docentes de diferentes áreas. Para poder responder a dicho problema de investigación, se decidió llevar a cabo un estudio cualitativo, a través de la aplicación de cuestionarios a la totalidad de docentes de dicho ciclo y nivel y, a partir de esto, se seleccionaron cuatro de ellas para llevar adelante entrevistas semi-estructuradas.

A partir de las lecturas sobre la temática y, con el objetivo de realizar un aporte más profundo al ámbito de la Psicopedagogía, se decidieron realizar ciertos cambios con respecto a la problemática inicial planteada en el Pre-Proyecto de Tesina (Apéndice I). En un primer momento, el objetivo era indagar acerca de la incorporación de las TICs en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en todo el nivel primario a través de observaciones participantes y entrevistas semi-estructuradas, pero luego se decidió focalizar el estudio en el segundo ciclo aplicando cuestionarios y entrevistas. Esto nos permitió ahondar en el abordaje de la problemática en un contexto más definido y acotado, en donde se identificó detalladamente qué docentes empleaban las tecnologías para poder describir dichas estrategias. Asimismo, se consideró que analizar si las tecnologías obstaculizaban o facilitaban el proceso de aprendizaje implicaba de por sí generar un posicionamiento respecto a buenas y malas prácticas que no necesariamente aportaba al estudio de la problemática.

Se optó por estructurar a la tesina en dos partes diferenciadas:

- *Parte teórica*: incluye el marco teórico y los antecedentes organizado en diferentes capítulos:
 - El primero denominado “TICs en la educación”, donde se realizó un recorrido acerca de cómo las TICs generaron cambios en la sociedad y específicamente en el ámbito educativo, haciendo especial hincapié en la presencia de las tecnologías digitales en la educación latinoamericana.
 - En el segundo “Las estrategias didácticas: un concepto clave para analizar el rol de las TICs en las escuelas”, se mencionan aportes sobre el concepto de estrategias didácticas, abordando los diferentes aspectos y componentes que caracterizan a las mismas.
 - En tercer lugar “La presencia de las TICs en las estrategias didácticas”, se relacionaron estos conceptos focalizando en la integración de las tecnologías en las prácticas docentes. Se continuó con un apartado denominado “Estrategias de enseñanza: una mirada desde la Psicopedagogía”, donde se señalaron algunos aportes de la Psicopedagogía relacionados a la temática en cuestión.
 - Por último, en el cuarto capítulo, “Antecedentes” se presentaron y explicaron los estudios empíricos realizados a priori sobre las estrategias didácticas y las TICs, los cuales aportaron conocimientos para relacionar con nuestra investigación.

- *Parte empírica*: compuesta por diferentes capítulos que abordan los aspectos metodológicos y los resultados:
 - Un capítulo dedicado al marco metodológico donde se brinda información sobre cuestiones que fueron claves para llevar a cabo el trabajo de campo y la realización de la tesina.
 - Por otro lado, los resultados, en el mismo se organizó la información teniendo en cuenta los objetivos planteados y la teoría expuesta previamente, dando lugar a una serie de datos que fueron esclarecedores para el objetivo de esta investigación.

Finalmente se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos considerando el marco teórico y los antecedentes empíricos

antes mencionados y destacando la importancia que tiene para el ámbito psicopedagógico el seguir sumando investigaciones sobre las estrategias didácticas con TICs, ya que se presentan en un contexto en el cual el psicopedagogo está inmerso desde su práctica profesional cotidiana.

PARTE TEÓRICA

En este apartado se presentan los ejes teóricos que enmarcan este trabajo de investigación. Por un lado, se hará referencia a las denominadas TICs, situándolas puntualmente en relación al campo educativo. Por otro lado se desarrollará el concepto de estrategias didácticas, marco desde el cual se abordará el uso de herramientas tecnológicas en contextos educativos. Asimismo, se presentan los antecedentes en cuanto a investigaciones relacionadas.

Capítulo I: Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación

Diversos autores coinciden en señalar que a partir de la aparición de las llamadas “nuevas tecnologías”, se generaron cambios en las formas de vinculación e interacción en la sociedad. Se plantea que las TICs son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo y que ninguna otra tecnología originó tan grandes mutaciones en la sociedad, en la cultura y en la economía, alterando significativamente los modos de comunicar, de entretener, de trabajar, de negociar, de gobernar y de socializar a escala global. En este sentido, es universalmente reconocido que las TICs son responsables de aumentos en productividad, anteriormente inimaginables, en los más variados sectores de la actividad empresarial y en las economías del conocimiento y de la innovación (Carneiro, 2006; Di Paolo, 2014; Dussel & Quevedo, 2010).

En relación al ámbito educativo, se destacan cambios específicamente en las instituciones educativas, en la formación básica que precisan las personas, en las formas de enseñar y aprender, en las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello (Marquès Graells, 2000). Por lo tanto, según Díaz (2009) la escuela no puede permanecer ajena a su influencia y necesariamente tiene que adaptarse a esta realidad en la que se contextualiza (Artopoulos & Kozak, 2011). En este sentido, Cobo Romaní y Moravec (2011) refieren a la existencia de nuevas formas de aprehensión de los conocimientos a través de diferentes formatos y espacios, en los cuales se da una modificación de los lenguajes y se rompe con la tradicional forma de entender la enseñanza como una mera transmisión de contenidos. Teniendo en cuenta estas cuestiones, se puede decir que, a partir de la introducción de las tecnologías digitales, la escuela ha ido variando el rol que históricamente la ha caracterizado: ser el centro de la transmisión de información.

Sin embargo, pese a que el valor de las TICs para las prácticas educativas es ampliamente reconocido, las escuelas las han ido incorporando de manera diversa, dialogando con los avances técnicos, las necesidades de los proyectos pedagógicos, los conocimientos de maestros, profesores y directivos, las demandas del mercado de trabajo, los requerimientos de algunos padres y el consumo de niños y jóvenes (Minzi, 2009).

Garcés-Prettel, Ruiz-Cantillo y Martínez Ávila (2014) sostienen que en un escenario educativo que pretenda transformar la práctica pedagógica convencional, el disponer de infraestructura tecnológica y recursos informáticos es imprescindible. No obstante, aunque los recursos tecnológicos juegan un papel importante, la trascendencia dentro del proyecto educativo tiene que ver con las formas innovadoras de usar o integrar las tecnologías para fortalecer el aprendizaje, brindando a los estudiantes nuevas posibilidades educativas en las distintas áreas del conocimiento o del currículo en general, en donde los sujetos más que compartir conocimientos e información, compartan significados, representaciones, valores, actividades y usos tecnológicos que despierten el deseo por aprender.

En relación a esto, algunos autores sostienen que integrar pedagógicamente a las TICs en la escuela no implica hacer foco exclusivo en el uso de equipamientos y herramientas que ingresan a las instituciones educativas por un imperativo externo. Más bien, consideran que las tecnologías ingresan a las instituciones como una oportunidad para lograr un cambio en las prácticas docentes y, a su vez, para que los estudiantes alcancen aprendizajes más significativos. La adecuación a los contextos, la posibilidad de respuesta a necesidades y el sentido que logren adquirir en torno a proyectos individuales y colectivos parecen ser algunas de las claves para una integración efectiva (Batista, 2007; Lugo & Kelly, 2011).

En esta línea, Escontrela Mao y Stojanovic Casas (2004) hacen hincapié en que los usos educativos de las TICs no surgen de forma automática porque exista la posibilidad técnica, sino porque hay actores institucionales con proyectos educativos que aprovechan la potencia comunicativa de estas tecnologías para llevarlos a cabo. Asimismo, Cabello y Levis (2007) sostienen que las tecnologías educativas no son el fin ni los condicionantes de una buena práctica de enseñanza. Si se utilizan las TICs para reforzar nuevas formas innovadoras de aprendizaje y así crear nuevos entornos de aprendizajes en una escuela, el proceso no tiene que ver con éstas como tales,

sino que el cambio está relacionado con el estilo de gestión, la actitud y la formación del profesorado, los enfoques pedagógicos y los nuevos estilos de aprendizaje (Cabello & Levis, 2007; Escontrela Mao & Stojanovic Casas, 2004).

Sin embargo, en algunas escuelas, los docentes y directivos incorporan las tecnologías más por cuestiones sociales que por su libre elección. Se observa entonces la existencia de diferentes maneras de integrar las TICs en el sistema educativo. Garcés-Prettel y sus colegas (2014), plantean que las más comunes son: la integración para la gestión administrativa, la integración para la gestión curricular o pedagógica, la integración para el diseño e implementación de proyectos pedagógicos.

Por otra parte, algunos docentes las consideran herramientas ajenas que terminan siendo un obstáculo para los objetivos pedagógicos, así como también causantes de temores en los docentes porque ubican al alumno en una posición ventajosa. Sin embargo, el rol del docente sigue siendo crucial, ya que es el contexto de uso el que determina la calidad de las experiencias educativas (Azinian, 2009; Garcés-Prettel et al., 2014). Es por ello que cuando los docentes no cuentan con una preparación o formación adecuada para incorporar las TICs en una propuesta didáctica y pedagógica, lo que sucede es que prefieren desistir de su uso por no lograr generar intervenciones que propicien un ambiente de trabajo con componentes novedosos como situación de enseñanza y de aprendizaje (Aguiar, Capuano, Diez, Fourés & Silin, 2016).

Sin embargo, Cabello (2012) explica que se requieren procesos largos y complejos para que las tecnologías digitales puedan orientar las prácticas educativas. La autora señala que generalmente la integración es fragmentaria, difícil, poco competente y lenta. Las tensiones y contradicciones se manifiestan en distintas dimensiones del problema: la política educativa, el equipamiento, la capacitación de los docentes, entre otros. En la misma línea, Lerner (2012) también plantea que la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza no se logra mágicamente a partir de la llegada de las computadoras. Por el contrario, es un proceso que se desarrolla con el tiempo, que avanza en la medida en que los integrantes del equipo escolar lo conciben como una responsabilidad compartida y que requiere acompañamiento cercano a sus colegas, comprensión, compromiso y dedicación de todos. La autora cuenta que algunos maestros están tan alejados de la computadora que no pueden imaginar para qué podría utilizarse en la escuela; otros están

familiarizados sólo con algunos de sus usos y esto parece determinar una representación muy parcial de sus potencialidades para el aprendizaje; otros conocen bien tanto sus posibilidades como las dificultades que se plantean al utilizarla con los alumnos e intentan definir en qué condiciones es productiva su incorporación a la tarea escolar.

Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza con TICs no pueden reducirse a la incorporación de dichas tecnologías bajo un modelo transmisivo tradicional de educación. Marchesi y Martín (2006) y Aguiar et al. (2016) consideran que en el uso efectivo de las TICs se observa una interrelación entre la concepción pedagógica, el conocimiento tecnológico y las estrategias didácticas para abordar la disciplina que se enseña. Estos autores, entonces, sostienen que no se puede pensar el uso y la apropiación de las TICs en el aula sólo atendiendo al aspecto tecnológico, sino que también se debe recuperar y revalorizar el valor pedagógico, porque justamente se tiende a pensar que incluir las nuevas tecnologías en las prácticas educativas significa incorporar otros recursos a un modo tradicional de enseñar. En este sentido, Coll (2009) plantea que no se trata de utilizar las TICs para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia. De manera contraria, se las usa para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de éstas. Este autor considera que existen profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje, por lo cual, tienden a utilizar las TICs para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos. Mientras que los que tienen una visión más activa o “constructivista”, tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.

Por otro lado, algunas investigaciones revelan cuestiones negativas respecto a la integración de las TICs en el sistema educativo. Palomar (2009) señala que las TICs dentro del aula pueden generar distracción y dispersión, ya que el uso que les dan los estudiantes no siempre se relaciona con el proceso formativo. Otra desventaja es el hecho de que se puede encontrar información no fiable y con frecuencia descontextualizada, puesto que en Internet existe un exceso de datos que no siempre son fidedignos. Es por esto que, este autor, habla de la posibilidad de que se den aprendizajes incompletos y superficiales. Además, otra cuestión planteada, es que el costo de algunas herramientas de TICs es muy elevado, porque no todas se pueden

conseguir de manera gratuita o a un costo bajo. A su vez, las TICs pueden generar ansiedad tanto en docentes como en los alumnos, debido a la continua interacción ante la computadora (Chao Chao, 2014).

Las TICs en la educación latinoamericana

A partir de lo planteado en este capítulo, se observa que la integración de las TICs en las instituciones educativas ocupa un lugar central en la agenda de las políticas educativas a nivel mundial. Así pues, Fernández Zalazar y Neri (2014) plantean que con el transcurso del tiempo se han dado cambios importantes a partir de los planes de introducción tecnológica en las escuelas que no sólo han ampliado las posibilidades de acceso, sino que también intentaron promover modificaciones en las formas didáctico-pedagógicas de la enseñanza tradicional.

Particularmente en el contexto latinoamericano, se han desarrollado diferentes soluciones para adoptar las TICs implementando, mayormente, diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar al territorio escolar las nuevas tecnologías (Espinoza-Ortiz, 2015). Dussel y Quevedo (2010) sostienen que las experiencias son muy diversas, como también lo han sido sus objetivos y grados de desarrollo, pero se puede señalar una serie de iniciativas muy valorables para América Latina, como el “Plan Ceibal” en Uruguay, “Enlaces” en Chile, “Proyecto Huascarán” en Perú, “Programa Computadoras para Educar” en Colombia, “Programa integral Conéctate” en El Salvador, “Escuelas del Futuro” en Guatemala. Todos ellos dan muestras de la existencia de políticas que buscan acompañar estas transformaciones, sumarlas al mundo de la escuela y orientarlas en una dirección determinada.

En el contexto educativo argentino, Tófaló (2015) establece que la integración de las TICs no es un fenómeno nuevo. Con distintas modalidades, en las dos últimas décadas se han incorporado dispositivos y recursos tecnológicos tanto para el uso pedagógico como para la gestión y la administración del sistema educativo. Al respecto, es posible sostener que actualmente existe un fuerte consenso acerca de la necesidad de universalizar el acceso a las nuevas tecnologías para promover la inclusión en la cultura digital y modificar las pautas tradicionales que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta dirección, el gobierno nacional ha implementado distintas estrategias y acciones que apuntan a dotar a alumnos, docentes y padres de herramientas

tecnológicas que permitan potenciar los procesos pedagógicos, garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y uso, propiciar mayores y mejores accesos a la información y al conocimiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

En el año 2010, se implementó para el nivel primario el programa “Primaria Digital” y, para el nivel secundario el programa “Conectar Igualdad”. El proyecto “Primaria Digital” consistió en entregar las “Aulas Digitales Móviles” (ADM) a escuelas primarias de gestión estatal. Éstas poseen una estructura modular que posibilita trabajar en distintas configuraciones, ya sea, de manera local en la netbook, en red conectados al servidor, grupalmente o de manera individual. “Primaria Digital” tiene como fin promover la alfabetización digital entre la población infantil de la Argentina (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

Por otro lado, el programa “Conectar Igualdad” otorgó computadoras a todos los alumnos y docentes de la educación secundaria, de la educación especial y de los institutos superiores de formación docente, pertenecientes al sistema de educación pública. En el marco del programa se desplegaron también acciones de formación y capacitación a equipos técnicos, supervisores, equipos directivos, docentes, alumnos y comunidad, con el objeto de incorporar las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

Actualmente, tanto el programa “Primaria Digital” como “Conectar Igualdad” forman parte del Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), desde donde se propone el programa “Escuelas del Futuro”. Este último se presenta como una propuesta pedagógica innovadora que, en función de los objetivos de aprendizaje y con un plan pedagógico, provee a docentes y alumnos los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de un aprendizaje significativo y de calidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Recientemente, en el mes de mayo del año 2018, se ha propuesto un nuevo plan nacional, denominado: “Plan Aprender Conectados”. El mismo hará foco en introducir a los estudiantes, de los tres niveles, en el aprendizaje de programación y robótica. Los centros de formación docente también contarán con los mismos

recursos, con el objetivo de que los futuros maestros puedan contar con las herramientas para desarrollar sus clases.¹

A nivel local, en la provincia de Santa Fe existe el programa de Formación Docente, conocido como "Tramas Digitales". El objetivo del mismo es la integración de las nuevas tecnologías en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, con la idea de transformar las prácticas pedagógicas y generar oportunidades más ricas de aprendizaje. La propuesta reconoce a las nuevas tecnologías como herramientas fundamentales para la innovación, inclusión e igualdad de oportunidades (Dirección Provincial de Tecnologías Educativas, 2017).

Como se ha presentado, existen diferentes lineamientos que enmarcan la utilización de tecnologías en educación. Considerando la variedad de factores que intervienen en la integración de las TICs en las prácticas educativas, resulta necesario conocer cómo son utilizados estos recursos tecnológicos en diferentes contextos, atendiendo a sus particularidades. En este sentido, estudiar la integración tecnológica desde la propia práctica docente, por ejemplo a partir de las estrategias didácticas desarrolladas en el aula, podría aportar datos valiosos al estudio de estas temáticas.

¹ Creación del Plan Aprender Conectados en el ámbito del Ministerio De Educación (2018). Recuperado el 17 de mayo de 2018, de <http://www.saij.gob.ar/386-nacional-creacion-plan-aprender-conectados-ambito-ministerio-educacion-dn20180000386-2018-04-27/123456789-0abc-683-0000-8102soterced>

Capítulo II: Las estrategias didácticas: un concepto clave para analizar el rol de las TICs en la escuela

Como se señaló previamente, la integración efectiva de las tecnologías en las prácticas educativas depende en gran parte del proceso en el cual sean integradas, donde el docente y sus estrategias didácticas son fundamentales. Por ello, en este apartado nos referiremos al concepto de estrategia didáctica, para luego articularlo particularmente con el campo de las TICs. Diversos autores han explicado qué son y qué supone la utilización de las estrategias didácticas, es por esto que queremos rescatar algunas posturas que se han obtenido desde las bibliografías consultadas.

En primer lugar, cabe señalar que el término estrategia no proviene del campo de la didáctica, no obstante, se lo ha adoptado como un término vinculado al "cómo enseñar" e implica proyectar, ordenar, dirigir, una guía orientada de acciones a seguir para lograr los objetivos propuestos (Campos, 2013; Grzona, 2011). En este sentido, Pozo (1990) y Campos (2013) sostienen que las estrategias tienen el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información. Entonces, no se podría hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones (González Jaimes et al., 2015). Es por ello que diversos autores (Badilla Zamora, Ramírez García, Rizo Cuadra & Rojas Acevedo, 2014; Méndez de Seguí, 2011) definen a las estrategias didácticas como todos los actos, producidos por los docentes, con el fin de que se produzcan aprendizajes significativos en el estudiante, y a su vez, implican encontrar las vías que conducen mejor al fin que se haya propuesto y los modos más eficientes de resolver las tareas que se hayan planteado.

Por otra parte, Méndez de Seguí (2011), considera a la estrategia como un conjunto de técnicas y, a su vez plantea que, en el campo educativo, estas técnicas tienen por objetivo lograr la acción didáctica, planteando una intencionalidad pedagógica, siendo su elección y diseño responsabilidad del docente (Carrasco, 2004; González Jaimes et al., 2015). Este accionar es considerado por Méndez de Seguí (2011) como consciente e intencional, donde se ponen en juego habilidades, conocimientos y destrezas. De esta forma, las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que dan lugar a la construcción del aprendizaje por parte del estudiante y permiten llevar a cabo la enseñanza por parte del docente; en consecuencia, se puede afirmar que son

fundamentalmente procedimientos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que poseen una intencionalidad y motivaciones definidas. En la misma línea de pensamiento, Sánchez Rosal (2010) considera que al momento de diseñar o producir un material educativo y escoger la estrategia didáctica, es necesario establecer una planificación educativa fundamentada en alguna teoría de aprendizaje.

Al respecto, Bixio (2005), quien define a la planificación como un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana del docente, no propone un modelo de la misma como único o mejor, sino que sostiene que se trata de acercar elementos que el docente pueda utilizar de acuerdo a sus necesidades y construir sobre esta base la planificación que considere más conveniente. La planificación, como elemento articulador de una determinada concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y la práctica áulica, requiere que sea lo suficientemente flexible y dinámica, como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades del grupo de alumnos, de manera que se respete el proceso real de aprendizaje. Por esto, Bixio (2005) sostiene que la intencionalidad a partir de la cual un docente selecciona una determinada estrategia no siempre se condice de manera explícita y manifiesta con los objetivos planteados en su planificación. En este sentido, la autora afirma que las teorías al ser puestas en práctica sufren una transformación, a lo que denomina estrategias didácticas:

Es claro que no siempre el docente tiene clara conciencia de qué hace o por qué lo hace, pero, sobre la base de un conocimiento -al que llamamos conocimiento pedagógico- más o menos teórico, más o menos empírico, ha seleccionado deliberadamente cierta estrategia para la enseñanza de ciertos contenidos, y junto a esto, ha organizado actividades, ha seleccionado materiales y ha previsto un determinado tiempo para su realización (p.35).

A modo de síntesis, Bixio (2005) señala que las estrategias didácticas del docente se componen por:

- El estilo de enseñanza del docente, esto es, aquellos comportamientos del docente que producen determinados logros (o no) en los alumnos.
- El tipo de estructura comunicativa que propone en la clase, que sostiene, a su vez, una determinada estructura de participación. El espacio comunicativo que se genera en la clase, que está regido por una serie de reglas que se articulan con las reglas operativas y constitutivas de la cultura escolar, y que “marcan” las relaciones interpersonales, con los objetos de conocimiento y con el medio institucional.
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje; atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle.
- La consigna con la que acompaña los contenidos; que puede asumir las características de un mensaje abierto o cerrado, brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones por parte del interlocutor, o que facilite la actividad constructiva por parte de los alumnos, en términos de lo que aporta para la construcción de su conocimiento.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa que persigue; en términos de procesos y resultados de contenidos aprendidos, pero también en términos de actitudes que se espera que asuman los alumnos.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades; entendiendo que estos materiales son instrumentos psicológicos de los cuales el alumno habrá de apropiarse para que sean reales sostenes y mediadores instrumentales en su aprendizaje.
- La relación que establece el docente entre su planificación, el proyecto institucional y el currículum.
- La representación que tiene el docente sobre la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
- Los criterios a partir de los cuales realiza la evaluación de la actividad, en términos de proceso de aprendizaje y de resultado de la misma en términos de logro.
- Las representaciones cognoscitivas y afectivas que los contenidos a trabajar implican para el docente que debe enseñarlos, su

gusto o disgusto por lo que enseña, el entusiasmo o tedio que dichos contenidos significan.

Considerando lo expuesto, es posible concluir que las estrategias didácticas comprenden un diagnóstico de la realidad, la selección de métodos didácticos, las tareas por realizar, la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos, la planeación de los recursos y la forma de evaluación del proceso formativo (Bixio, 2005; Burgess & Russell 2003; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza; 2009; González & Ramírez, 2010; González Jaimes et al., 2015).

Por otra parte, es importante considerar que existe una diversidad de estrategias didácticas, ya que éstas van a depender de la subjetividad del docente, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas (Feo, 2010). En cuanto a los recursos, en este trabajo nos interesan particularmente las estrategias didácticas donde se emplean herramientas tecnológicas digitales, por ello abordaremos estas cuestiones en el próximo apartado.

Capítulo III: La presencia de las TICs en las estrategias didácticas

Rodríguez Illera (2004) plantea que las TICs representan un campo amplio para desarrollar tareas de enseñanza. Asimismo, este autor destaca que el interés por incluirlas como herramienta didáctica radica en analizarlas y comprenderlas, para poder formular un programa educativo que busque no sólo el dominio de determinadas destrezas informáticas, sino también la capacidad para utilizar esas propiedades en cualquier contexto que lo permita.

Por su parte, Litwin (2005) acuña el concepto de “didáctica tecnológica” para explicar y pensar el uso concreto de las TICs en educación, resaltando el aspecto pedagógico por sobre lo tecnológico. Para la autora, la didáctica tecnológica se conforma por un cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Ese cuerpo de conocimientos reconoce, además, la influencia de las TICs en la educación y abarca las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente.

Específicamente dentro del aula, el grupo docente debe ser visto como un actor clave en la incorporación y uso de las TICs (Espinoza-Ortiz, 2015). La decisión de la adquisición de éstas es administrativa, pero utilizarla siempre será una decisión de los docentes, por lo tanto, éstos son fundamentales en el uso efectivo de las tecnologías en la clase. En línea con estas ideas, Valiente (2010) explica cómo las actitudes y creencias acerca del papel de la tecnología en el currículo pueden influenciar cómo y cuándo el grupo docente la integre, recalando que el acceso, la competencia y la motivación son las condiciones centrales para un efectivo uso de las TICs. El grupo docente debe tener acceso a la tecnología, conocer cómo se usa y tener motivación para usarla.

El planteo teórico que desarrollan Manso, Pérez, Libedensky, Ligth y Garzón (2011), sostiene que el conocimiento tecnológico pedagógico es el tipo de conocimiento que un docente requiere para poder integrar de manera consistente la tecnología a la enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética, dinámica y contextualizada de este conocimiento.

Considerando estas cuestiones, Roig (2016) plantea la necesidad de construir categorías teóricas que permitan mirar a la tecnología didácticamente, sosteniendo

que las tecnologías “ya están”, es por esto, que no podemos hablar de “introducirlas” en las aulas, sino que es necesario revisar cómo las percibimos y cómo las usamos. A su vez, Levis (2011) explica que para que las TICs sean herramientas generadoras de conocimiento hay que encontrar, concebir, desarrollar e implementar usos pedagógicamente significativos que favorezcan la apropiación socioeducativa de los recursos por parte de los estudiantes.

Ampliando estas ideas, Chao Chao (2014) sostiene que las TICs contribuyen sustancialmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que promueven una mejor relación entre profesorado y alumnado, desarrollan dinámicas de cooperación entre el alumnado favoreciendo un aprendizaje más colaborativo, fomentan técnicas activas de aprendizaje y permiten respetar la diversidad de formas de aprender. Asimismo, Malagón y Frías (2008), consideran que se produce una mejora de la comunicación entre los participantes, por el hecho de que se procura favorecer e incrementar el intercambio de la información y la colaboración entre los individuos participantes del proceso formativo.

Asimismo, Segura (2009) plantea que las TICs ofrecen muchas posibilidades para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sostiene que favorecen la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y mejoran la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, refuerzan la autoestima y permiten mayor autonomía de aprendizaje.

Particularmente en el nivel primario, Tófaló (2015) identifica algunos rasgos que podrían contribuir a la incorporación de las TICs en dicho nivel: el plantel docente de las escuelas primarias suele ser más reducido, el nivel se caracteriza por una relación docentes-alumnos mucho más acotada que en las escuelas secundarias, la estructura curricular de este nivel tiene como rasgo característico el tiempo dedicado a la enseñanza de las artes, y la mayor flexibilidad en relación con la escuela secundaria para integrar el juego y lo lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque la utilización de las TICs en las aulas todavía está en proceso, son muchos los profesores que en función de sus posibilidades y recursos disponibles las están incorporando en su quehacer diario. En este sentido, el apoyo de los equipos directivos de los centros y del conjunto de instituciones para hacer posible su uso, así como facilitar a los profesores de recursos, contenidos, formación y la comunicación

entre ellos para que puedan compartir sus experiencias, permitirá un avance significativo en la apropiación e integración de estrategias de uso de las TICs (Segura, 2009).

A partir de lo planteado y a modo de cierre, se puede visualizar que existen diferentes formas de uso significativo de las TICs en el contexto escolar, que pueden acarrear cambios en las formas de enseñar y de aprender de los distintos actores institucionales. Coll (2009) sostiene que la capacidad de transformación y mejora de la educación con las TICs debe entenderse como un potencial que puede o no hacerse realidad, dependiendo del contexto en el que las tecnologías sean efectivamente utilizadas. Es decir, son los contextos de uso y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TICs, los que determinarán la posibilidad de transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. Por esta razón, interesa conocer el estilo de enseñanza, el modo de presentar los contenidos, los objetivos y la intencionalidad educativa que persiguen los diferentes actores institucionales al incorporar las TICs, entendiendo a la escuela como un contexto educativo en el que la cultura actúa a través de éste como mediadora del desarrollo socio-cognitivo (Cole, 1984). Bixio (2005) sostiene que se trata de un contexto tanto físico, refiriendo al edificio institucional, como socio-cultural en el que tienen lugar determinadas prácticas socio-institucionales que “marcan” los procesos de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos que allí se construyen. Por lo tanto, resulta importante estudiar en profundidad cómo son las prácticas docentes cuando incorporan TICs, identificando, específicamente, los recursos tecnológicos empleados atendiendo a sus diferentes componentes y características, así como también poder establecer diferencias y similitudes de las estrategias didácticas tecnológicas desarrolladas por docentes de diferentes áreas.

Estrategias de enseñanza: una mirada desde la Psicopedagogía

Para cerrar este capítulo donde se han expuesto los ejes teóricos que enmarcan la presente investigación, consideramos importante señalar algunas cuestiones que permiten recuperar aportes de la Psicopedagogía, fundamentales también para situar este estudio.

Inicialmente, resulta apropiado señalar los aportes de Müller (2008), quien establece que la Psicopedagogía se ocupa de los sujetos en situación de aprendizaje,

ya sea éste individual, grupal, institucional o comunitario, cualesquiera sean sus edades, su género o sus condiciones de vida. Sabiendo que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar durante todo el transcurso del ciclo vital como en la simultaneidad del presente, se considera importante generar espacios de intervención psicopedagógica con docentes. En este sentido, la autora señala que la Psicopedagogía es una disciplina que construye y re-construye espacios continuamente, respondiendo a las demandas de una sociedad en constante transformación, integrando tanto los procesos de enseñanza asistemáticos o informales, como así también los sistemáticos o formales. Es por ello que resultan fundamentales en este estudio las palabras de Bixio (2005), al plantear la necesidad de elaborar proyectos de investigación educativa que contemplen no sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también de los maestros; no sólo las actividades de los niños, sino también la de los docentes; no sólo las características del conocimiento de los estudiantes, sino también las del conocimiento pedagógico que se adquiere en el aula.

Considerando lo desarrollado, desde una perspectiva psicopedagógica, se asume que es esencial expandir el campo de acción y el estudio psicopedagógico a todos los sujetos, y no acotarlo a los niños en edad escolar.

Por otro lado, Méndez de Seguí (2011) argumenta que el campo pedagógico didáctico se relaciona con el hecho educativo y con los sujetos que en este hecho intervienen: el maestro y el alumno, mediatizados ambos por el conocimiento. En esta línea, Bixio (2005) explica que enseñar a aprender equivale a introducir entre la información que el maestro presenta y el conocimiento que el alumno construye (a partir de dicha información) un tercer elemento: las estrategias didácticas que utiliza el docente.

Sin embargo, desde el punto de vista del alumno, a este tercer elemento se lo puede definir como estrategias de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, para esta autora, este elemento queda subdividido en: estrategias didácticas que utiliza el docente y estrategias de aprendizaje de los alumnos. Autores como Díaz y Hernández (1999) o Méndez de Seguí (2011), sostienen que las estrategias de aprendizaje consisten en un conjunto de procedimientos que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Al respecto, los autores antes mencionados afirman que las

estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas que ofrece el docente, para que el alumno construya sus aprendizajes de una manera más autónoma.

De esta manera y en conexión con la Psicopedagogía, la labor del psicopedagogo implica brindar un espacio a los docentes que habilite la reflexión y problematización de aquello que observan en el encuentro cotidiano con sus estudiantes, espacios donde puedan desarrollar lo que se denomina “autoría vocacional”. Esta autoría refiere a que los docentes se reconozcan autores, que reconozcan y valoricen su experiencia porque ésta no es el pasar por los hechos, sino hacer pensables aquellas situaciones que los están atravesando y reconocerse parte de eso, para lo cual se necesita siempre algún otro (Fernández, 2013).

Por otro lado, Escontrela Mao y Stojanovic Casas (2004) establecen que la concepción de aprendizaje y las estrategias de enseñanza han experimentado cambios sustanciales, ya que, se considera que el aprendizaje puede ser construido por el propio sujeto. Estos cambios en los objetivos del aprendizaje suponen modificar radicalmente las estrategias de enseñanza dando lugar a una participación más activa del alumno. Los autores sostienen que los cambios en las estrategias de enseñanza exigen que el docente, además de dominar el contenido curricular, tenga conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje y requieren el uso de métodos flexibles adaptados a las necesidades individuales y basados en el diálogo. A partir de lo recién descrito, estos autores consideran que las potencialidades que ofrecen las tecnologías permiten la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento, dando lugar a que el aprendiente ocupe un lugar más protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo IV: Antecedentes

En el presente apartado se abordarán los antecedentes empíricos que refieren a investigaciones previas sobre TICs y estrategias didácticas, principales ejes de esta investigación.

Por una parte, se encuentran aquellos trabajos que aportan evidencia respecto al proceso de integración pedagógica de las TICs. En esta línea, Area Moreira (2010) analizó las prácticas de enseñanza y aprendizaje de centros de educación participantes del Proyecto Medusa, en España, destinado a dotar de tecnologías digitales a todos los centros de las Islas Canarias y formar al profesorado para su uso pedagógico. A través de entrevistas al equipo directivo, a los coordinadores TICs del centro y al profesorado, observaciones de clases y la realización de grupos de discusión con el alumnado, pudieron concluir que estos recursos incorporan algunos cambios organizativos tanto a nivel de centro como de aula, pero no necesariamente generan una innovación pedagógica en las prácticas docentes. Se observó que las actividades planificadas con las TICs suelen plantearse como un complemento de la materia/asignatura que se está trabajando en el aula o como refuerzo, existiendo diferencias por etapas educativas. En los centros de infantil y primaria se planifican actividades diversas: de búsqueda de información en Internet, actividades de publicación en los blogs de los centros, navegar por Internet de forma libre, utilización del Messenger-correo electrónico para actualizarse en las tareas, etc. Además, el profesorado de educación infantil y primaria no genera materiales didácticos multimedia propios, no obstante, tienden a redefinir los materiales web con usos diferentes de los previstos por los autores originales de los mismos. Asimismo, el estudio señala que el grado de utilización de los recursos informáticos desde una perspectiva innovadora es más bajo en la educación infantil y primaria que en la secundaria.

Por su parte, Cravero (2012) se propuso conocer y comparar la implementación de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la modalidad de trabajo con las mismas en dos escuelas de la ciudad de Rosario. La autora realizó una investigación en la que se efectuaron 23 entrevistas en total, entre directivos, docentes y alumnos, y se realizó un análisis de documentos institucionales para reflejar la modalidad del empleo de las TICs dentro de la institución. Como educadores los docentes contemplaban la idea de que es su deber enseñarle a los chicos a

manejarse y desarrollarse dentro de la realidad de las TICs, tomando como fundamental que la educación en estas temáticas sea considerada desde los primeros años de la educación escolar. Cravero, llegó a la conclusión de que si bien las escuelas están abriendo las puertas a las TICs, las concepciones que tienen tanto educadores como alumnos acerca de su uso, utilidad y función es diferente. Los educadores, en su mayoría, parecen no ser conscientes de la existencia de estos recursos y de su implementación para potenciar los aprendizajes de los alumnos. Por último, la autora consideró, por un lado, que lo que se debe realizar es una adaptación metodológica para que la inclusión de las TICs sea relevante, se trata de buscar información y hacer un uso crítico de la misma. Por otro lado, para que esa información pueda transformarse en conocimiento, es fundamental una figura que acompañe, guíe, medie entre el objeto de aprendizaje y el alumno.

A diferencia de las investigaciones anteriores, Canales (2017) y Salvucci Gaido (2017) indagan el uso específico de diferentes recursos tecnológicos en las prácticas docentes. Por su parte, Canales (2017) se planteó como principal objetivo explorar los criterios de uso de la computadora y el teléfono móvil, por parte de docentes y alumnos, en una escuela de la ciudad de San Lorenzo. Los objetivos específicos consistieron en identificar y describir las diversas situaciones áulicas del uso de estas herramientas, describir los argumentos de los docentes sobre la selección y uso de los recursos tecnológicos antes mencionados e indagar las condiciones que favorecen y las que obstaculizan la incorporación de las TICs desde la perspectiva de los docentes. Para la recolección de datos se implementaron dos técnicas: observaciones participantes en sala de 4 años y sala de primer grado y entrevistas semi estructuradas a docentes de grado, que dieron lugar a dos estudios. La autora concluyó que en todos los casos los dispositivos tecnológicos se utilizaron con un fin pedagógico, constituyéndose en una herramienta de apoyo relevante para lo trabajado en ese momento, siempre a través del juego con previa introducción por parte de las maestras. Además, las docentes expresaron en las entrevistas que consideran importante e interesante el uso de ambos dispositivos tecnológicos para llevar adelante determinadas actividades pero que sólo los utilizan cuando se puede o cuando la actividad lo requiere. Las maestras coincidieron en pensar que frente a cualquier actividad donde haya algún recurso tecnológico, los niños la van a tomar de forma positiva. A su vez, expresaron que conocen y/o saben “lo justo y necesario” sobre las nuevas tecnologías y manifestaron interés en realizar alguna formación referida a la temática.

Por su parte, Salvucci Gaido (2017) indagó sobre el uso de las TICs en la transmisión de contenido curricular por medio de las aulas digitales móviles (ADM), por parte de 8 docentes de segundo ciclo de una escuela pública en el sur de la provincia de Santa Fe. A través de entrevistas semi-estructuradas, algunos docentes manifestaron un posicionamiento positivo, argumentando que se trata de una herramienta que facilita y ayuda en la transmisión del contenido pedagógico. Por otro lado, hay docentes que plantearon no saber usar las ADM, por lo cual no encuentran en ellas qué aspectos pueden beneficiar o pueden hacer favorecedor el uso de las mismas. La autora planteó que este desconocimiento acerca del uso de estas tecnologías sirve como puntapié para pensar que la escuela y sus actores institucionales se encontrarían ante el desafío de renovarse para poder dar respuestas a los cambios sociales y por consiguiente a los alumnos del hoy.

En cuanto al uso de las TICs a un nivel más general, resulta valioso el aporte de Miranda (2013), que realizó un análisis cualitativo de diversos proyectos de inserción de estos recursos con un entrecruzamiento de entrevistas a docentes en ejercicio y estudiantes de profesorado en el contexto local rosarino. Las mismas dieron lugar a diversos testimonios y narrativas que dejaron plasmados múltiples beneficios que genera la utilización de las nuevas tecnologías con alumnos de educación primaria: la motivación para aprender, el aumento en su pensamiento creativo e imaginación, la promoción del aprendizaje colaborativo y cooperativo, la estimulación del pensamiento reflexivo y la comprensión, mayor comunicación entre docentes y alumnos, etc.

Adicionalmente, Guiller (2015) exploraron y describieron las prácticas de enseñanza con TICs en el segundo ciclo de escuelas primarias, en la provincia de Buenos Aires. A través de un abordaje exploratorio se realizó un análisis de documentación y además se aplicaron, a directivos y docentes, encuestas y entrevistas para la recolección de datos. Los resultados demuestran que hay uso de la tecnología, pero el docente no reconoce su valor para la enseñanza ni la integra con sentido didáctico. Los docentes sostienen que en las escuelas existen distintas propuestas en relación a la integración de TICs. Plantean que lo que se les brinda son los recursos tecnológicos, pero la capacitación de la utilización de éstos la pudieron llevar a cabo gracias a sus propias experiencias en las instituciones donde trabajan. A partir de esto, los autores observan que la integración de las tecnologías en las escuelas aparece como un nuevo desafío para los docentes, en algunos casos

motorizando estrategias y en otros condicionando las prácticas. Por otro lado, en relación a las políticas de inclusión de TICs se observa una mirada positiva por parte de directivos y docentes. Si bien en este nivel éstas llevan un corto tiempo de implementación, resulta interesante observar la disponibilidad de equipamiento tecnológico e informático en las escuelas. No obstante, todavía se registran resistencias respecto al uso y prácticas de enseñanza con TICs. Por último otro resultado al que se arribó fue que las prácticas de enseñanza con tecnologías permiten establecer distintos modos en que se ven configuradas las dimensiones del espacio, el tiempo, los vínculos entre alumnos y docentes, alumnos entre sí, docentes y directivos; así como también la construcción del conocimiento.

Para permitir esta articulación, resulta clave entonces el concepto de estrategias didácticas, abordado también previamente. En relación con este tema, resulta relevante la investigación de Rivero Cárdenas, Gómez Zermeño y Abrego Tijerina (2013) quienes estudiaron la selección de estrategias didácticas que favorecen la práctica pedagógica a través del uso de las TICs. Estos autores realizaron un trabajo empírico en una institución educativa colombiana, utilizando entrevistas estructuradas y cuestionarios para docentes, gestión de TICs, registro de archivo e inventario de recursos físicos y tecnológicos, así como también revisión documental (Planes de área). A partir de estas técnicas se pudo registrar que gran parte de los docentes permite que sus estudiantes utilicen los recursos y materiales didácticos de las TICs (en forma guiada o autónoma), lo cual se tomó como un indicio para considerar de manera favorable el apoyo de éstas en las áreas o asignaturas en las que se desempeña el docente. La mayoría de los docentes, en primer lugar, indicó que utilizan presentaciones digitales, videos y mapas conceptuales, y en segundo lugar otros docentes plantean que usan DVD, video beam, televisor, tablet y celulares. En cuanto a las estrategias didácticas, se identificó que casi la totalidad de los docentes consideran que sí es posible incorporar las TICs en el desarrollo de diferentes estrategias didácticas. A su vez, el 85% de los docentes, consideraron favorable la combinación de estrategias didácticas y las TICs para facilitar el aprendizaje a sus estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que los docentes sólo recurrían a las tecnologías para aspectos relacionados con la planeación y apoyo en una clase tradicional. En cuanto a los recursos y estrategias didácticas asociados a tecnologías educativas, se consideró que los docentes no tienen clara la diferencia entre estrategia y técnica, así como entre estrategia de enseñanza y estrategia de aprendizaje.

Los estudios relevados permiten señalar que, por un lado, existe acuerdo en cuanto a la concepción docente de las TICs como una herramienta complementaria a la educación tradicional, en lugar de considerarlas como una innovación pedagógica. Lo recién mencionado, lleva a los docentes a manifestar la necesidad de formarse o interiorizarse a través de cursos en este tema y de esta manera poder actuar como mediador o guía entre las TICs y sus alumnos. Por otro lado, consideramos enriquecedora la investigación realizada en Colombia. Ésta contempla ambas variables y se pudo observar que los docentes, a pesar de guiarse por una enseñanza tradicional, encuentran posible la incorporación de las TICs en las estrategias didácticas, sosteniendo que permiten facilitar los aprendizajes.

Luego de la revisión de los estudios sobre estos temas, resulta relevante aportar evidencia respecto a la integración de tecnologías en las estrategias didácticas de los docentes, atendiendo a las particularidades de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en contextos específicos. En ese marco, el presente trabajo propone investigar la incorporación de las TICs en las estrategias didácticas de los docentes del nivel primario, en dos escuelas del sector privado de la ciudad de Rosario.

PARTE EMPÍRICA

A continuación, se hará mención a las cuestiones metodológicas que fueron importantes para llevar adelante la presente investigación: el tipo de estudio, el contexto en donde se realizó el trabajo de campo y la población que participó de la misma, los instrumentos utilizados para recolectar los datos, la descripción de dicho procedimiento y del análisis de los datos.

Por otra parte, se presentan los resultados más relevantes organizados en torno a los diferentes objetivos de investigación.

Capítulo I: Marco metodológico

Como se ha señalado previamente, el objetivo general de la presente investigación ha sido estudiar la incorporación de las TICs dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario.
- Describir las estrategias didácticas donde se emplean recursos tecnológicos atendiendo a sus diferentes componentes y características.
- Analizar las diferencias y similitudes de las estrategias didácticas tecnológicas desarrolladas por los docentes de diferentes áreas y asignaturas del segundo ciclo del nivel primario

Tipo de estudio

Para el logro de los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, donde se buscó comprender los fenómenos en estudio teniendo en cuenta la forma en que los participantes demostraron percibir subjetivamente su realidad, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014). Desde este estudio, nos interesaba conocer si los docentes incluían las tecnologías en sus prácticas, por ello, conocer sus percepciones personales sobre dicha temática resultó esencial.

Adicionalmente, se trata de una investigación descriptiva-exploratoria (Sabino, 1996) ya que las variables a estudiar, estrategias didácticas y TICs, han sido poco exploradas y descritas específicamente en contextos de alta disponibilidad tecnológica como suele ser el caso de las escuelas privadas en la ciudad de Rosario que componen la muestra, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

Contexto y Participantes

Desde los enfoques metodológicos propuestos y buscando explorar y describir las temáticas de estudio en profundidad, se centró la investigación en el contexto de educación privada y en el segundo ciclo del nivel primario.

Desde una metodología cualitativa, la muestra se seleccionó de manera no probabilística, buscando casos “típicos”, sin pretender que sean estadísticamente representativos de una población determinada. Estos casos ayudaron a entender el fenómeno de estudio y responder a las preguntas de investigación. Específicamente, se realizó un “muestreo cualitativo por conveniencia”, accediendo a casos disponibles a los que se tenía posibilidad de analizar (Hernández Sampieri et al., 2014). Asimismo, la elección de la muestra se realizó sabiendo con anterioridad que las escuelas contaban con la infraestructura tecnológica necesaria para responder a nuestros objetivos de investigación.

El trabajo de campo se desarrolló entonces en el espacio de dos escuelas pertenecientes a la ciudad de Rosario, a las que llamaremos “institución A” e “institución B”. La institución A se encuentra situada en la zona centro de dicha ciudad, mientras que la institución B está ubicada en el barrio Fisherton. Ambas son de gestión privada y con una oferta educativa que abarca los tres niveles, Inicial, Primario y Secundario. Los estudiantes que a ellas asisten corresponden a un nivel socio-económico medio y medio-alto, la institución B sólo cuenta con estudiantes mujeres.

En una primera instancia, se administró un cuestionario a la totalidad de docentes de segundo ciclo de nivel primario de ambas instituciones. La primera muestra estuvo conformada entonces por 23 docentes mujeres. En una segunda instancia y, a partir del análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, se seleccionaron casos representativos y significativos para que participen de entrevistas semi-estructuradas. Para dicha selección nos basamos en diferentes criterios buscando diversidad: la edad de las profesionales, sus titulaciones, las asignaturas

que tienen a cargo, los recursos y actividades tecnológicas que mencionaron en los cuestionarios, así como aquellas estrategias didácticas nombradas que no incluían TICs.

Considerando estos criterios se decidió entrevistar a cuatro docentes, teniendo en cuenta a su vez limitaciones impuestas por las instituciones en cuanto a la posibilidad de realizar esta etapa del trabajo de campo:

- *A6*: docente de Ciencias Naturales con 47 años de edad con formación tecnológica ministerial. En la institución A dicta la materia de Tecnología en 5to, 6to y 7mo grado. En el cuestionario indico el empleo de una variedad de recursos tecnológicos, entre los que se encuentran la televisión, la computadora, así como también diarios y revistas. A su vez, refirió a que con éstos lleva adelante diversas actividades como investigación, obtención de información, presentación de trabajos, dispersión, entre otras. Asimismo, aclaró que muchas veces no hay Wi-fi en su institución, por lo que utilizan pen drive o realizan trabajos escritos, manuales u orales.
- *A9*: profesora de Educación Primaria y de Matemáticas de 31 años perteneciente a la institución A. Dicta Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana en 6to grado. En el cuestionario, refirió a que lo que más utiliza es el TV smart para la visualización de vídeos educativos y documentales, aclarando que cuando este recurso no funciona, usan su celular. Además, fue una de las docentes que mencionó que trabaja conjuntamente con la asignatura de Computación, sosteniendo que desde esa área aportan a la de ella.
- *B2*: profesora de Inglés de 40 años, a cargo de 5to grado en la institución B. Ella explicó que las tecnologías están presentes en todas sus clases para presentar temas, practicar o desarrollar habilidades. También, nombró que usa la pantalla digital y programas que requieren el uso de Internet.
- *B9*: docente de nivel primario de 26 años, a cargo de Matemáticas y Ciencias Sociales en 5to y 6to grado de la institución B. La misma refirió, principalmente, al uso de la pantalla para un programa específico de Matemáticas, a escuchar música o mirar vídeos en la sala de Computación y, además, dijo utilizar tecnologías para juegos o para el desarrollo o afianzamiento de contenidos.

Proceso de recolección de datos e instrumentos utilizados

Durante esta investigación se emplearon dos instrumentos de recolección de datos que dieron lugar a dos fases diferentes, tanto en el proceso de recolección como en el posterior análisis de datos.

En un primero momento y para obtener datos preliminares que permitieran comenzar a abordar los objetivos propuestos, se diseñó un cuestionario *ad hoc* semi-estructurado con preguntas abiertas y cerradas (Apéndice II). El objetivo del mismo fue recolectar información de un grupo de profesionales, en este caso docentes de segundo ciclo del nivel primario, sobre sus opiniones, creencias y prácticas relacionadas con el problema de estudio. Asimismo, se buscó obtener información demográfica acerca de la muestra a través de preguntas que indagaban la edad, profesión, asignatura y curso a cargo de cada una de las encuestadas. Así pues, el mismo nos permitió indagar sobre las estrategias didácticas en general, para poder identificar dentro de la muestra a aquellas docentes que sí incluían TICs en sus prácticas. En caso de responder afirmativamente, se solicitó responder a su vez qué TICs utilizaban y utilizarían próximamente, así como también qué actividades realizaban y realizarían con las mismas en sus clases. En caso contrario, se buscaba saber qué otros recursos utilizaban las profesionales en sus estrategias didácticas. Este instrumento, al ser económico y rápido, permitió acceder con facilidad a los docentes de segundo ciclo de primaria de las dos instituciones (Sabino, 1996).

En un segundo momento, a partir del análisis de los cuestionarios, se elaboró una entrevista semi-estructurada (Apéndice III), en la que se trabajó con anticipación en un esquema de temas y preguntas que permitieron que la misma tenga cierta estructura destinada a determinados tópicos que permitían ampliar los datos obtenidos en el primer momento del trabajo de campo (Arnold, Spedding & Pereira, 2013). En este sentido, se buscó profundizar en la relación existente entre las estrategias didácticas y las tecnologías digitales. Para ello, se diseñaron preguntas que permitieran identificar las diferentes concepciones y maneras de incluir las TICs por parte de las maestras entrevistadas, consultar sobre la infraestructura tecnológica y los recursos informáticos disponibles en cada escuela, las diversas maneras de seleccionarlos y usarlos por parte de los profesionales, la capacitación docente en el uso de las TICs, los estilos de enseñanza, objetivos y planificación educativa que ponen en obra las docentes. Por otro lado, se indagó también sobre la utilización de

las tecnologías en distintas asignaturas, preguntando a las entrevistadas qué opinaban sobre su uso en sus propias asignaturas y sobre la utilización de las mismas en otras materias.

De esta forma, la entrevista permitió ahondar sobre las temáticas en cuestión a través de una conversación presencial (Ander-Egg, 1995) con cada una de las cuatro docentes seleccionadas en forma individual, aportando datos que complementaron y ampliaron los obtenidos inicialmente.

Procedimiento

Inicialmente, el primer contacto con el campo se realizó a partir de una entrevista abierta con los directivos de cada institución, con el fin de explicarles de qué se trataba la investigación y solicitarles su participación. A partir de sus respuestas positivas, se inició el primer momento del trabajo de campo correspondiente a la administración del cuestionario. En ambos casos, los directivos entregaron los cuestionarios al cuerpo de docentes de cada institución, que luego de ser completados, fueron devueltos a las tesistas. Posterior a la obtención de las encuestas, se analizaron los datos con un doble objetivo:

- Identificar a las docentes que incorporaban TICs en sus estrategias didácticas para la posterior selección de casos a entrevistar, partiendo del supuesto que no todos los encuestados utilizarían las TICs.
- Identificar temáticas sobre las cuáles profundizar y que deberían ser incluidas en el diseño de las entrevistas.

Una vez identificadas las temáticas, diseñado el instrumento entrevista y seleccionados cuatro casos representativos, se procedió a la administración de las entrevistas. Para ello, se pautó inicialmente día y horario según disponibilidad de los entrevistados. El día del encuentro, se comenzó la administración del instrumento explicando cuáles eran los objetivos de la investigación, aclarando a su vez que se trataba de una entrevista anónima y solicitando su consentimiento informado para recolectar los datos y registrar la entrevista en una grabación de audio. Por último, una vez administradas las cuatro entrevistas, se procedió a su transcripción con el apoyo del software O´Transcribe. Luego, se llevó a cabo un análisis tanto de las mismas

como de los datos obtenidos previamente en los cuestionarios, tal como se describe en el siguiente apartado.

Análisis de datos

Sabino (1996) señala que la información procesada tiene un valor inestimable y de ella dependerá que puedan o no resolverse las preguntas iniciales establecidas por el investigador. No obstante, esa información no nos habla por sí misma, no es capaz de darnos las respuestas deseadas por sí sola hasta que no se efectúe sobre ella un trabajo de análisis e interpretación. Asimismo, el proceso de análisis guarda relación con las diferentes decisiones y actividades que supone llevar a cabo una investigación y, a su vez, cada estrategia está influenciada por las concepciones teóricas que orientan un proceso investigativo en su conjunto (Achilli, 2005).

En este sentido, la presente investigación se realizó bajo un diseño cualitativo, las etapas de recolección y análisis de los datos se fueron efectuando casi paralelamente con el fin de lograr los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio. Éstas se desarrollaron dentro de un proceso dialéctico, de ida y vuelta, entre cada una de las etapas y actividades que se realizaron para afrontar el problema de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

A través del estudio cualitativo realizado se buscó obtener datos de personas, contextos y situaciones en profundidad. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesaban fueron conceptos, percepciones, emociones, pensamientos, y experiencias manifestadas en el propio lenguaje verbal de las docentes. Se recolectaron con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y de esta manera, abordar los objetivos propuestos y generar conocimiento (Hernández Sampieri et al., 2014).

Específicamente, en esta investigación se comenzó realizando un *análisis estadístico descriptivo* de las variables presentes en el cuestionario, lo que permitió caracterizar a la muestra y explorar preliminarmente cuestiones relacionadas al uso de TICs en las estrategias didácticas. Dichas variables fueron: edad, género, titulación, institución educativa en la que se desempeña, curso y asignatura a cargo, uso de TICs en sus clases (en caso afirmativo, se consultó qué recursos tecnológicos empleaba y qué actividades realizaba con ellos; en caso negativo, qué otros recursos empleaba), TICs a utilizar en sus clases (en caso afirmativo, se consultó qué recursos

tecnológicos emplearía y qué actividades realizaría con ellos). Para las preguntas cerradas, se confeccionó una matriz de datos con cada una de éstas y, a partir de allí se realizó el análisis descriptivo, calculando los porcentajes para cada una de las respuestas y realizando distribuciones de frecuencias. En cuanto a las preguntas abiertas, se construyeron categorías de análisis emergentes luego de realizar una lectura inicial de los datos y considerando los aportes del marco teórico. A partir de esto se armó una matriz de datos, dando lugar a un análisis descriptivo tal como en las preguntas cerradas (Hernández Sampieri et al., 2014). Por otra parte, se identificaron respuestas textuales significativas que permitieran ejemplificar los datos relevados de manera cuantitativa.

Luego, se continuó realizando un análisis cualitativo de las cuatro entrevistas, siguiendo lo sugerido por Hernández Sampieri et al. (2014). En primer lugar, se desgravaron y transcribieron las entrevistas utilizando un programa denominado O'Transcribe. Éstas dieron lugar a segmentos de contenidos que permitieron generar categorías de análisis emergentes basadas tanto en la revisión bibliográfica como en los datos previamente recolectados y analizados.

Algunas categorías permitieron ordenar los datos y generar luego nuevamente distribuciones de frecuencias, como en el caso por ejemplo del tipo de tecnología presente en cada institución escolar. Sin embargo, en otros casos, las categorías reflejan un esfuerzo por agrupar patrones identificados en los datos. En esta línea se destacan las categorías emergentes que se describen en la tabla 1, utilizadas en el análisis de las actividades que las docentes señalaron tanto en los cuestionarios como en las entrevistas.

Tabla 1. Descripción de las categorías de análisis

| Categoría | Descripción |
|--------------------------------------|---|
| • <i>Visualización de videos:</i> | Uso de algún recurso tecnológico que permite la visualización de videos. |
| • <i>Recreación educativa:</i> | Utilización de las tecnologías para escuchar música, sacar fotos, mirar películas, jugar a diferentes juegos con o sin un fin pedagógico o, simplemente, con el objetivo de generar un momento de dispersión dentro de los contenidos escolares |
| • <i>Uso de programas digitales:</i> | Uso de tecnologías para realizar actividades implicando diferentes programas o softwares digitales. Se observa la presencia de programas generales y programas específicos de ciertas materias. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Presentación o ampliación de un tema:</i> • <i>Uso de Internet:</i> • <i>Exposición de trabajos por parte del alumnado:</i> • <i>Búsqueda de información:</i> • <i>El trabajo con otras materias:</i> • <i>Actividades que impliquen opinar o debatir sobre algún tema:</i> | <p>Implementación de recursos tecnológicos para presentar o ampliar contenidos en las clases.</p> <p>Incorporación de las tecnologías para utilizar el navegador y otras páginas de Internet.</p> <p>Uso de tecnologías para presentación de trabajos</p> <p>Uso de las TICs para obtener información relacionada a los contenidos escolares.</p> <p>Implementación de tecnologías que requiere el trabajo en conjunto de diferentes materias de la institución.</p> <p>Actividades con TICs que dan lugar a debates entre el alumnado.</p> |
|---|---|

Por último, en base a las categorías y al establecimiento de relaciones entre éstas, se comenzó a vincular los resultados con el conocimiento disponible para entender el fenómeno de estudio, así como generar hipótesis, explicaciones y/o teoría (Hernández Sampieri et al., 2014) que permitieron discutir los resultados y arribar a algunas conclusiones.

Capítulo II: Resultados

En este apartado se presentan los resultados más relevantes de la investigación, fruto del proceso de análisis previamente explicitado. Inicialmente, se hará mención a los análisis de los datos del cuestionario que permiten caracterizar la muestra y contextualizar los análisis posteriores, donde se combinan resultados tanto de los cuestionarios como de las entrevistas. En este sentido, se ha organizado la información de acuerdo al objetivo general y en función de los objetivos específicos. Como mencionamos en el marco metodológico, el objetivo general de la presente investigación ha sido estudiar la incorporación de las TICs dentro de las estrategias didácticas de los docentes de segundo ciclo del nivel primario. Para ello, se buscó por un lado identificar y describir los componentes y características de las estrategias didácticas con tecnologías y por otro analizar cómo éstas se hacen presentes en las distintas áreas y asignaturas.

Características de la muestra: un primer análisis de los datos

Para responder a los objetivos planteados, en un primero momento se administró un cuestionario elaborado ad hoc (Apéndice II) a 23 docentes de diferentes asignaturas, edades y profesiones, que tenían como característica común pertenecer al segundo ciclo del nivel primario. Todas ellas eran mujeres.

Para poder profundizar en el estudio de las estrategias, nos propusimos inicialmente analizar aquellas variables que permitían caracterizar la muestra, a partir de los datos recogidos en los cuestionarios como parte del trabajo de campo inicial. En este análisis y como muestra la tabla 2, se observó que un 30% de las profesionales tienen entre 46 y 50 años, mientras que un 17% se encuentra en el rango etario 26-30.

Tabla 2. *Edades de los participantes*

| | | Rango de edades | | | |
|---------|-------|-----------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | 20-25 | 3 | 13,0 | 13,0 | 13,0 |
| | 26-30 | 4 | 17,4 | 17,4 | 30,4 |
| | 31-35 | 1 | 4,3 | 4,3 | 34,8 |
| | 36-40 | 3 | 13,0 | 13,0 | 47,8 |
| | 41-45 | 3 | 13,0 | 13,0 | 60,9 |
| | 46-50 | 7 | 30,4 | 30,4 | 91,3 |
| | 51-55 | 2 | 8,7 | 8,7 | 100,0 |
| | Total | 23 | 100,0 | 100,0 | |

Por otro lado, se recogieron datos en torno a las titulaciones de las participantes. La figura 1 refleja que, si bien el 29% de las encuestadas no respondió a dicha pregunta, la cantidad restante sí dio a conocer su titulación. Las respuestas de este 71% presentaron diferentes características. Por un lado, se observó una predominancia por parte de aquellas docentes que realizaron un profesorado, entre los que se encuentran Profesora de Educación Primaria y Profesora de Inglés y, por otro lado y en menor medida, aquellas que tienen una titulación universitaria, como Ingeniera en Sistemas Informáticos, Licenciada en Bellas Artes o Psicóloga.

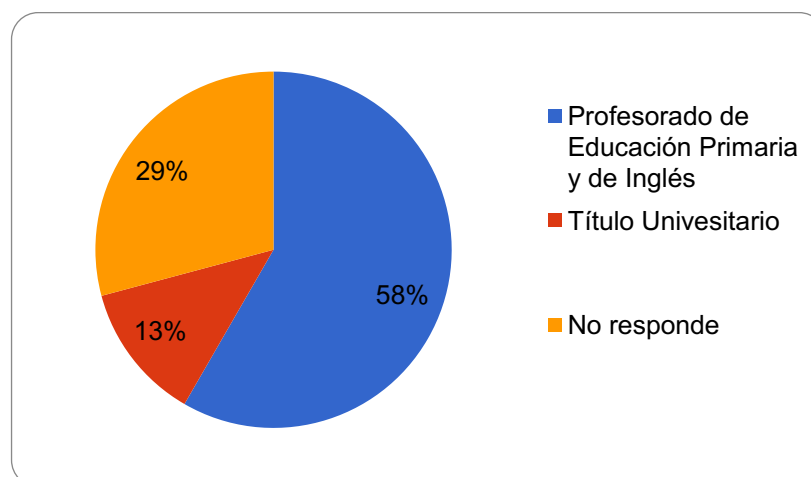


Figura 1. *Titulación de las encuestadas*

A su vez, como se explicita a continuación en la figura 2, se recogieron datos relacionados con los grados o cursos dentro del nivel primario en los que las profesionales dictan clases. En este caso, si bien nos encontramos con algunas docentes que dan clases en más de un curso, se pudo observar que el 37% de la

muestra corresponde a docentes de 6to grado, mientras que solo el 14%, corresponde a 7mo.

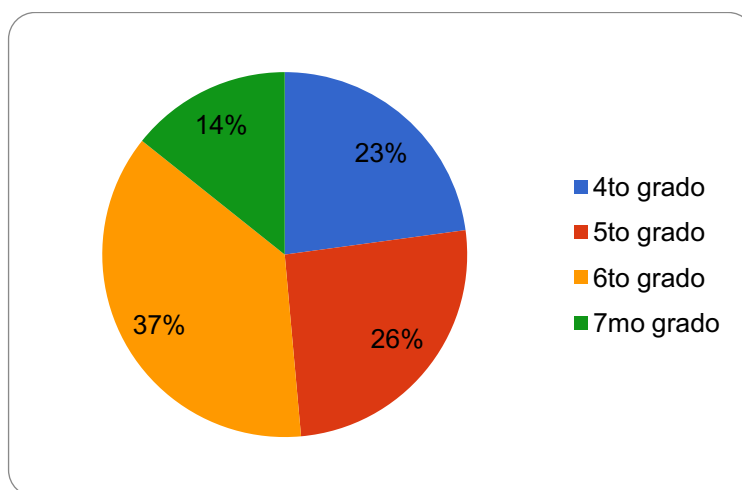


Figura 2. Cursos que tienen a cargo las docentes

Se continuó consultando sobre las diferentes asignaturas que dictan las profesionales. Cabe aclarar que a la hora de analizar las encuestas nos encontramos con que más de la mitad de las encuestadas desarrolla más de una materia.

Como se observa en la figura 3, el 75% del total de la muestra está a cargo de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Formación Ética y Ciudadana, Matemáticas, Catequesis.

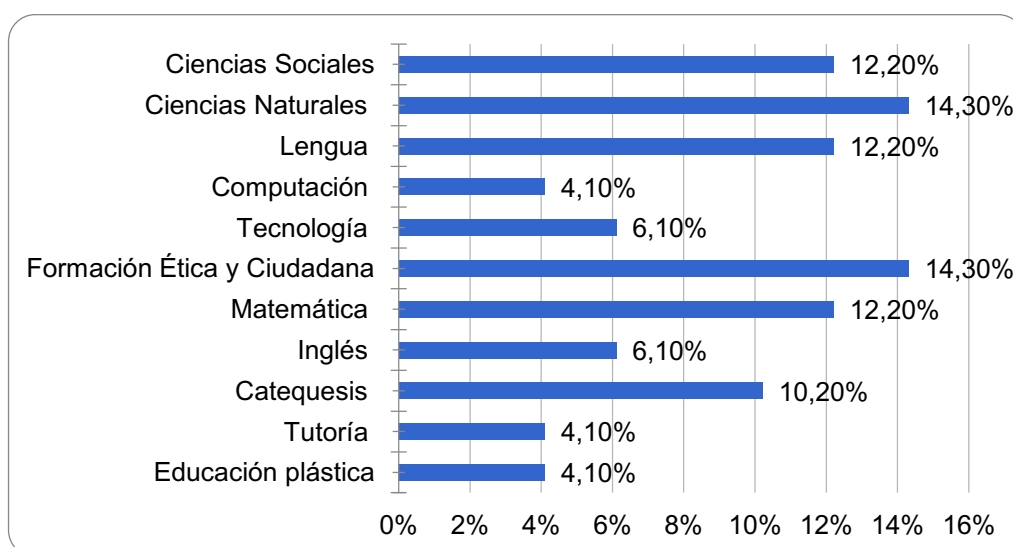


Figura 3. Asignaturas que dictan las docentes

Por otro lado, el 24.5% restante son docentes que dictan otras materias, como Computación, Tecnología, Inglés, Tutoría y Educación Plástica.

Actividades de las docentes: identificando estrategias didácticas con tecnologías

Una vez caracterizada la muestra en cuanto a cuestiones generales, se procedió a analizar en los cuestionarios aquellas preguntas vinculadas particularmente con el uso de tecnologías en la práctica docente. Partimos de la premisa de que quizás no todas emplearían estos recursos y por eso optamos por administrar el cuestionario inicial a todas las docentes del nivel. Sin embargo, el análisis de los 23 cuestionarios reveló que el 100% incluyen las TICs en sus prácticas.

Como se puede observar en la figura 4, los datos evidenciaron que los recursos más utilizados por las profesionales son: TV smart, computadora, celular, pantalla digital y programas digitales, considerando que un gran porcentaje de ellos implican el uso de Internet.

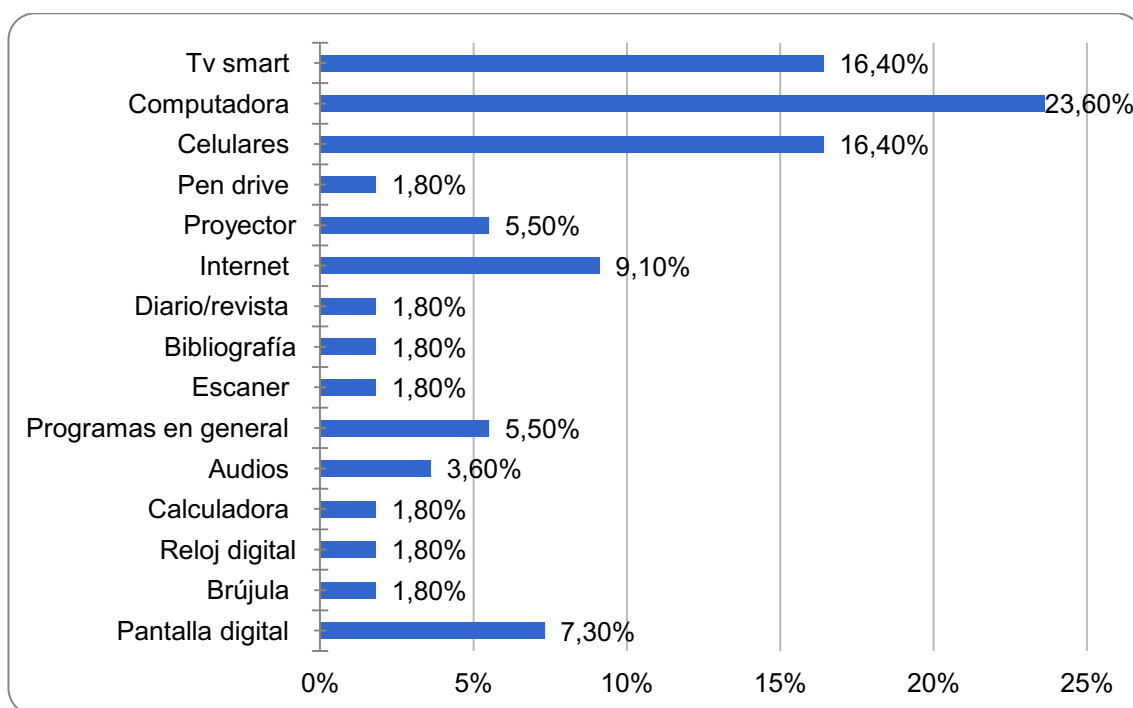


Figura 4. Tecnologías utilizadas por los docentes

Asimismo, solo 5 maestras sobre el total señalaron, además, emplear otros recursos no tecnológicos dentro de sus estrategias, tales como: mapas, fotos, juegos, afiches, posters y manuales. Estos datos se complementaron con los obtenidos en las

entrevistas (Apéndice III), donde las docentes se explayaron respecto al uso de estos recursos en sus prácticas docentes, como parte de sus estrategias didácticas.

Retomando estos datos, podemos mencionar como ejemplo a la docente B9, del área de Matemáticas, que utiliza al juego como un recurso previo al tema a trabajar. En sus palabras, decía: *“Entonces tenía que trabajar numeración con números altos, y jugamos con unas cartas especiales que prepare al chanco... en lugar de ser el ‘chanco va’ era ‘chanco suma 1000’, entonces tenían que sumar mil con las cartas que se iban pasando. (...) Con 5to grado, trajeron los DNI, y jugamos a ordenarnos de mayor a menor según el número de DNI, según la fecha de nacimiento, según el año”*. La docente A6, que es la docente de Tecnología de la institución A, también mencionó al juego en su entrevista, pero a diferencia de su colega B9, expresó que no utiliza el juego con un fin pedagógico, más bien el objetivo que se propone es utilizarlo para generar un espacio de recreación dentro de la clase.

Otro aspecto que resulta interesante a la hora de estudiar las estrategias de las docentes, es qué concepciones o creencias tienen las mismas sobre las TICs, aspectos que abordamos en las entrevistas. Las cuatro maestras coincidieron en señalar que las TICs son una gran herramienta que ayudan a que se den los procesos de enseñanza-aprendizaje, mencionamos las palabras de dos entrevistadas: *“son instrumentos - las tecnologías - que te ayudan y facilitan, generan mayor interés por parte de los alumnos, es más entretenido, para ellos y para uno”* (A6), *“estoy abierta al uso de las TICs, creo que son necesarias porque los chicos que estamos teniendo son nativos digitales (...) están atravesados por la tecnología, y la escuela no puede quedar afuera”* (A9). Las cuatro expresaron que las tecnologías son recursos que facilitan y mejoran la calidad de la enseñanza y la comprensión de un tema, lo cual lleva a que se genere un mayor interés en la clase por parte de los alumnos: B2 sostuvo que las TICs *“son recursos que facilitan la enseñanza y sobre todo lo que facilitan es la comprensión de los temas que uno aborde”*, mientras que B9 expresó que para ella *“son un recurso que utilizo a diario para mejorar la calidad de enseñanza con mis alumnas”*.

A su vez, los discursos docentes mostraron que una de las maneras que tienen los maestros de acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es utilizar a estas tecnologías como soporte o complemento para la explicación de un contenido. Se destacan las palabras de A9: *“(...) es cuestión de concientizarnos todos, en la*

responsabilidad del uso -de las tecnologías- y en la responsabilidad de su uso adecuado en la educación. Porque si impacta de manera negativa o reemplaza mi trabajo como docente, ni una cosa ni la otra. Me parece que se tienen que complementar las cosas, no de que les paso un vídeo y media hora de clase yo estoy en otra... o miramos una película porque el viernes estoy cansada. Si esa película tiene un fin didáctico o algo que sume, que sea una manera de aprendizaje, si... pero, si es para suplantar otra cosa, no es un uso razonable, adecuado. Pasa por ahí, me parece a mí, el uso de la tecnología”.

Para seguir desarrollando los objetivos propuestos en la investigación, se continuó analizando las estrategias didácticas aplicadas por las profesionales, teniendo en cuenta no solo las tecnologías que éstas incluyen en sus prácticas, sino también los componentes y características, que se desarrollarán a continuación.

Estrategias didácticas: sus componentes y características en relación a las TICs

En base a los resultados expuestos previamente, pudimos proceder con el abordaje del siguiente objetivo, donde pretendíamos describir las estrategias didácticas en las que se emplean recursos tecnológicos, considerando sus componentes y características, a partir de la identificación previa de las mismas a través de los cuestionarios.

Inicialmente, se buscó ahondar en la disponibilidad tecnológica en el contexto escolar. Aunque diversos autores señalan que la infraestructura no es el único factor a tener en cuenta a la hora de integrar tecnologías en la práctica docente, resulta evidente que la presencia de este tipo de recursos en la institución educativa puede permitir a los docentes la realización, o no, de diferentes actividades. En este sentido, el análisis presentado de las encuestas ofreció un panorama inicial, que fue complementado con los datos recogidos en las entrevistas.

Los datos recolectados en las entrevistas revelaron, por un lado, que la institución A posee una TV smart y una computadora en cada salón en donde se dictan las materias específicas, y algunos de éstos cuentan asimismo con un grabador. Las docentes de las materias especiales, para poder disponer de recursos como computadora/notebook, televisor o proyector, durante sus clases, deben pedirlos con anterioridad, ya sea el salón de los chicos para utilizar el TV smart y la computadora, o la notebook de la escuela. En los discursos de las entrevistadas de la

escuela A, se hizo presente el mal funcionamiento del Wi-fi, lo cual dificulta el uso de Internet llevando a las maestras a utilizar otros medios como el celular o el pen drive.

Por otro lado, la institución B cuenta con pantallas digitales con acceso a Internet, computadoras y micrófonos en cada salón. A su vez, tiene dos espacios disponibles para que las docentes trabajen: la sala de computación, donde cada estudiante puede disponer de una computadora para realizar actividades, y la sala de innovación, con un televisor, una pantalla blanca, diez computadoras, una notebook y un cañón.

Con respecto a la institución A, lo recién relatado refleja que la disponibilidad tecnológica y la posibilidad de utilizar recursos tecnológicos varía según el tipo de aula, es decir, si éste salón corresponde al dictado de una materia especial o de una materia específica. Al respecto, las aulas asignadas a materias específicas, como mencionó la docente de Tecnología en su entrevista, están mejor equipadas que las de las materias especiales.

A partir de esta descripción, se infirió que en ambas escuelas hay gran variedad de recursos tecnológicos para que los docentes incorporen en sus clases. Sin embargo, el relato de las docentes parece mostrar que los actores institucionales de la escuela B le dan mayor uso a estos recursos, así como también se podría pensar que existe un mayor interés por parte de la institución en la incorporación de las TICs ya que se han brindado capacitaciones para su uso específico, como veremos luego en profundidad. Este mayor interés observado en una de las escuelas, puede considerarse como un factor que facilitaría la inclusión de las tecnologías en las estrategias didácticas de las docentes.

Por otra parte, nos interesaba conocer cómo son empleados los recursos tecnológicos disponibles en estas escuelas, para poder describir las características y componentes de las diferentes estrategias didácticas. Como decíamos previamente, contar con una infraestructura tecnológica no es el único factor a tener en cuenta, por lo que también se indagó a través de los cuestionarios y de las entrevistas sobre qué actividades realizaban las docentes con estos recursos. De esta manera, en las encuestas se les solicitó inicialmente una descripción breve de las actividades que llevaban a cabo, donde se vislumbró una diversidad de acciones diferentes. Para ello, en una primera instancia se optó por agrupar las actividades identificadas en los

cuestionarios en categorías emergentes explicitadas previamente en el marco metodológico.

Como se observa en la figura 5, un 70% del total de la muestra, utiliza las TICs para la visualización de vídeos, recreación educativa, uso de programas en general y presentación de un tema; mientras que el 4% no respondió a esta pregunta. El porcentaje restante de la muestra dio a conocer que incorpora las tecnologías para otras actividades como trabajar con otras materias, debatir sobre determinado tema, buscar información y dar lugar a que los estudiantes expongan trabajos.

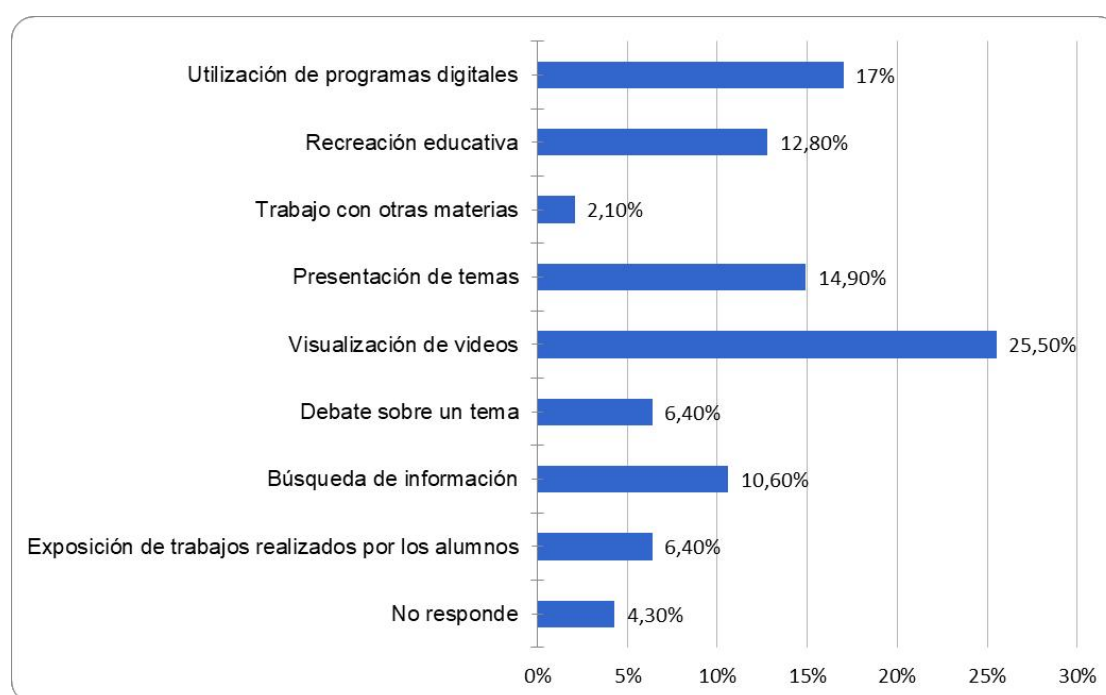


Figura 5. Actividades realizadas con TICs

Estas actividades se presentaron a su vez en los discursos de las docentes entrevistadas, complementando los datos recogidos inicialmente en las preguntas abiertas de los cuestionarios.

Cabe señalar que en algunas respuestas se observa una combinación de actividades. Por ejemplo, ese es el caso de la docente A5, quien se refirió a la visualización de videos para la presentación de algún tema o para la explicitación del mismo: “Vimos videos sobre temas de Lengua, por ejemplo mitos”. A su vez, A7

mencionó que utiliza *“Videos educativos, por ejemplo para trabajar el tema biomas de Argentina”*. Específicamente, las cuatro entrevistadas coincidieron en que la utilización de videos ayuda, facilita, y genera un mayor interés en el alumnado, sosteniendo que éstos son recursos que generan aprendizajes más ricos y productivos, ya que, como menciona A6: *“es un recurso mucho más positivo con respecto a la parte de imágenes visuales, sonidos, se puede trabajar mucho más con los sentidos...con otros sentidos que son más dinámicos”*.

Por otro lado, se hizo presente el uso de diferentes programas o softwares digitales durante las clases. Se observa la presencia de programas más bien generales, que pueden utilizarse para diferentes fines y en diferentes asignaturas y niveles, tales como Power Point, YouTube, Word, Excel, Prezi, Educ.ar. Asimismo, en las actividades se mencionan programas específicos, que permiten trabajar contenidos particulares: Matepractic, Biblioteca virtual de libros en Inglés, Google maps, Google Earth, Geogebra, Matematicán, Bambi lector. Al respecto, la docente B3 expresó que utiliza el programa “Bambi lector” para la realización de actividades de práctica de la lectura y su posterior evaluación en sus clases de Lengua, del mismo modo A12, docente de Matemática y Formación Ética y Ciudadana, menciona la incorporación de Google Maps para: *“ubicación en el plano, localización, posiciones de rectas en el plano/calles”*. A su vez, las entrevistadas de la institución B utilizan en sus clases libros en inglés de la biblioteca virtual, así como el programa Matepractic. En relación a este último, B9 explicó: *“Es una plataforma digital, que lo que permite es trabajar con situaciones reales y concretas de la vida diaria, o sea son situaciones que le pueden pasar a los chicos y se hace todo manipulando la computadora. Les hace preguntas que implican un razonar, conocer y el aplicar, que son los tres puntos que se evalúan”*. Con este ejemplo se observa entonces que la aplicación de este programa implica la puesta en práctica y la evaluación de contenidos, pero además, incluye el saber usar un recurso tecnológico.

Además, otra de las actividades que más se hizo presente en el discurso de las maestras fue el uso de tecnologías *“como introducción al tema que se pretende desarrollar”* (A14). Puntualmente en las entrevistas, A9 se refirió al uso de las TICs: *“Me parece bien la incorporación y el uso. Me parece didáctico porque los chicos por ahí aprenden más escuchando algún video o viendo el video, mediante la imagen. (...) Es darle otro formato a la clase, a lo mejor, utilizarlo como partir para algún tema o mostrar algo que uno con la palabra no alcanza”*.

También, como se mencionó, el 13% de la muestra dijo aplicar las TICs en actividades vinculadas con la recreación educativa. Con esto, como se hizo mención en el marco metodológico, nos referimos a que las utilizan para escuchar música, sacar fotos, mirar películas, jugar a diferentes juegos con o sin un fin pedagógico o, simplemente, con el objetivo de generar un momento de recreación dentro de los contenidos escolares. Por ejemplo, A13 indicó que en sus actividades utilizaba: *“Juegos de vocabularios y gramática (...) Cortos de dibujos animados”*, y a A1 cuenta que son los alumnos los que llevan sus pen drive para escuchar música durante determinados momentos del dictado de clase. Estas actividades también son mencionadas por A6 en su entrevista: *“entonces, en el televisor ponemos música de fondo mientras trabajan, a veces eligen ellos, si se pelean mucho elige uno, hemos visto películas, hemos usado lo grabadores comunes, ellos traen su pen y ponen música de fondo mientras trabajan, genera un clima muy lindo”*.

Por otra parte, bien sabemos que diversos autores mencionados en el marco teórico consideran que para implementar determinada estrategia didáctica es necesario establecer previamente una planificación educativa. Por esta razón, en los cuestionarios se les preguntó también por actividades con tecnologías planificadas a futuro.

Como se observa a continuación en la figura 6, el 18% de las docentes no respondió a este interrogante, lo que puede interpretarse como una falta de planificación en la que se vinculen determinados recursos tecnológicos con una actividad. No obstante, un 81% del total de las docentes planifican seguir incluyendo las tecnologías en sus prácticas. Éste porcentaje estuvo distribuido entre aquellas que tienen pensado realizar las mismas actividades que ya mencionaron y aquellas que planifican otro uso como por ejemplo: para presentar y ampliar temas, para el uso de Internet, para que los alumnos expongan trabajos, para la visualización de vídeos, para la búsqueda de información. El porcentaje restante hizo mención a otras actividades como: la utilización de programas en general, el trabajo con otras materias, recreación educativa y actividades que impliquen opinar o debatir sobre algún tema.

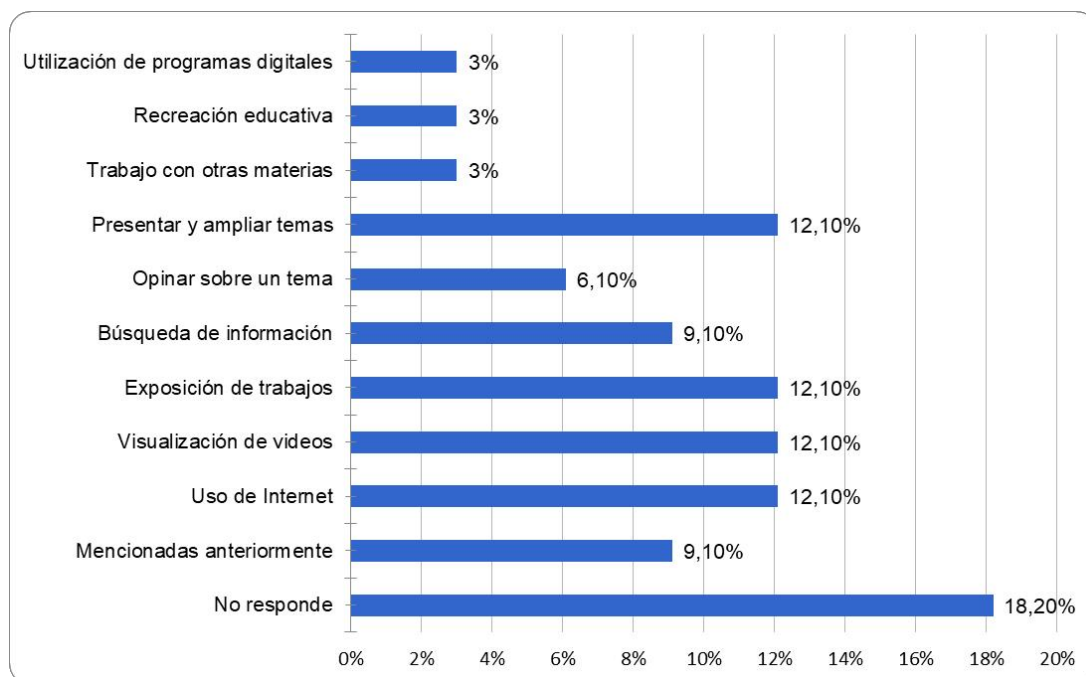


Figura 6. *Futuras actividades a realizar con TICs*

Para complementar estos datos, se les consultó a los docentes en las entrevistas si los recursos tecnológicos disponibles en los contextos áulicos influían o no en la planificación y el desarrollo de sus clases. Al respecto, se destacaron palabras dichas por B2 y A9: *“Si, lo tengo presente -a las tecnologías-, como algo a incluir en todas mis clases”* (B2); *“Sí, porque generalmente parto yo de algún... -recurso tecnológico- de ese uso. Cuando tengo que proyectar un vídeo, parto desde esa situación para después trabajar la clase”* (A9). Las respuestas parecen indicar que las cuatro docentes coincidieron en que las TICs influyen en la planificación de sus clases. Adicionalmente, ambas docentes de la institución B afirmaron que planificar con tecnologías requiere invertir más tiempo y un trabajo extra. Por su parte, una de las maestras de la escuela A expresó que las tecnologías influyen en la planificación de sus clases porque se les abre el campo de acción o de trabajo y que *“al cambiar los recursos de clase a clase, se hace más interesante, cuando uno es muy monótono con un recurso es aburrido para los chicos y para uno”*.

A su vez, como se ha mencionado, en las entrevistas además de indagar sobre los recursos que utilizan generalmente, se preguntó por los criterios en los que se basan a la hora de elegirlos.

Por un lado, las docentes de la institución A respondieron a la pregunta refiriendo específicamente a los recursos tecnológicos. Ambas, a su manera, coinciden en sostener que uno de los criterios en los que se basan para elegir los recursos es conocer, justamente, el uso de las TICs para su posterior aplicación durante las clases: *“No toda tecnología suma, también hay que ver la manera en que uno la usa (...). Porque usarla no significa que sea ni para sumar, muchas veces se resta, si es un mal uso. Entonces hay que ser responsables en ese sentido, en la búsqueda y en la preparación”* (A9). Adicionalmente, la docente A6 dijo: *“Primero, conocer el uso (...). Conocer la tecnología, cómo funciona y de qué manera, con anterioridad, (...) probarla y ver cómo funciona”*.

Por otro lado, las maestras de la escuela B respondieron haciendo mención a los recursos en general, sin una mención específica a las TICs. Ambas docentes sostuvieron que previo a realizar la elección del recurso a utilizar, se debe considerar los objetivos que pretenden lograr. Por su parte, B2 relató: *“Siempre teniendo en cuenta el objetivo de cada actividad y también la necesidad de cada grupo (...) es como que uno trata de buscar, bueno, el lugar y el recurso de acuerdo a ese objetivo que uno tenga que llegar (...) Pero siempre dependiendo de cada actividad, y no de cada clase, en realidad. Porque la clase, por lo menos en inglés, tiene millones de actividades y millones de momentos, con mucha dinámica distinta”,* y B9 agregó: *“Primero tengo que tener en cuenta qué objetivo quiero trabajar para después ver qué contenido voy a trabajar para lograr ese objetivo (...) y pienso qué recurso es el que más me va a favorecer”*.

Otro aspecto relevante que aparecía destacado en la revisión teórica es la capacitación. Como hemos visto, para llevar adelante una integración efectiva y significativa de las TICs en las prácticas docentes, es necesario que los profesionales cuenten con una formación y capacitación específica en el uso de estos recursos (Cabello, 2012). Por ello, se consultó particularmente sobre este punto en las entrevistas.

Por un lado, las profesionales de la institución B señalaron que habían recibido capacitaciones dentro de la institución, tanto sobre la modalidad de uso de las pantallas digitales, así como también capacitaciones relacionadas a programas específicos de sus materias. Al respecto, la docente B9 contó: *“(...) me capacitó yo, el colegio me hizo capacitar a mí a través de un skype con un chico de Logos, porque*

esta aplicación pertenece a Logos. Y después capacite al resto de las docentes". La docente B2 agregó: "De ciertas cosas, si recibimos capacitación. Por ejemplo, ahora nosotros en inglés estamos usando una plataforma virtual (...). Ahora, compraron esta licencia de esta plataforma entonces los chicos tienen una biblioteca virtual". Por su parte, las entrevistadas de la institución A, mencionaron no haber recibido capacitaciones específicas en tecnologías. En relación a esto, A6 expresó: "Sí, nos las mencionan -a las capacitaciones-... capacitaciones específicas no, por ahí uno sí puede consultar con compañeras que están dentro de las áreas (...). Desde la institución hay lineamientos generales, pero recién es como que estamos queriendo arrancar".

El análisis de estos datos permitió conocer las estrategias didácticas tecnológicas, teniendo en cuenta sus componentes y características. Bien sabemos que estas estrategias abarcan todos los actos producidos por los docentes. Sin embargo, en este apartado se profundizó sobre el término atendiendo, como recién mencionamos, a sus características y sus componentes.

Consideramos que estas dos cuestiones son complementarias, es decir, los componentes influyen en las características de las estrategias didácticas, y viceversa. En cuanto a los componentes pudimos identificar los recursos que eligen los docentes para aplicar en sus clases, las actividades que realizan con dichos recursos, los criterios en los que se basan a la hora de elegir esas herramientas y la planificación educativa que establecen. Mientras que, en cuanto a las características los datos mostraron cuestiones vinculadas a las concepciones que tienen los profesionales sobre los recursos tecnológicos, la disponibilidad tecnológica que tienen las dos escuelas y la formación que poseen en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas con las que cuentan. Esto constituyó un paso previo, y a la vez simultáneo, para abordar el tercer objetivo de este trabajo, al cual está dedicada la sección siguiente.

Las estrategias didácticas tecnológicas en las diferentes áreas y asignaturas

En relación con el objetivo que pretendía analizar las estrategias didácticas tecnológicas puestas en práctica por los docentes de diferentes áreas, se optó para el análisis por agrupar las asignaturas según la especificidad de cada una, para luego estudiar qué tecnologías se utilizan y cómo se emplean en cada uno de los grupos. Por un lado, se encuentran las materias tradicionalmente llamadas específicas, tales

como: Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Por otro lado, el grupo con denominación de materias especiales, conformado por: Formación Ética y Ciudadana, Educación Plástica, Inglés, Catequesis, Computación, Tecnología y Tutoría.

Dejando en claro ésto, inicialmente se analizaron los datos teniendo en cuenta los recursos tecnológicos que más presencia tuvieron en las encuestas y entrevistas: el TV smart, la computadora, el celular, la pantalla digital y los programas digitales.

El análisis de los datos reveló que estos recursos son empleados, en mayor o menor medida, en las materias específicas, como Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, tal como muestra la figura 7, estando más presentes la computadora y el TV smart.

Con respecto a las materias especiales, se observó que el recurso menos presente fue la pantalla digital. Si bien la presencia de las TICs en dichas asignaturas fue menor, en Formación Ética y Ciudadana se pudo ver un uso más extendido de las mismas. Una posible explicación de este dato puede ser que, como ya se ha señalado, las docentes que dictan esta asignatura especial, también están a cargo de otras materias específicas.

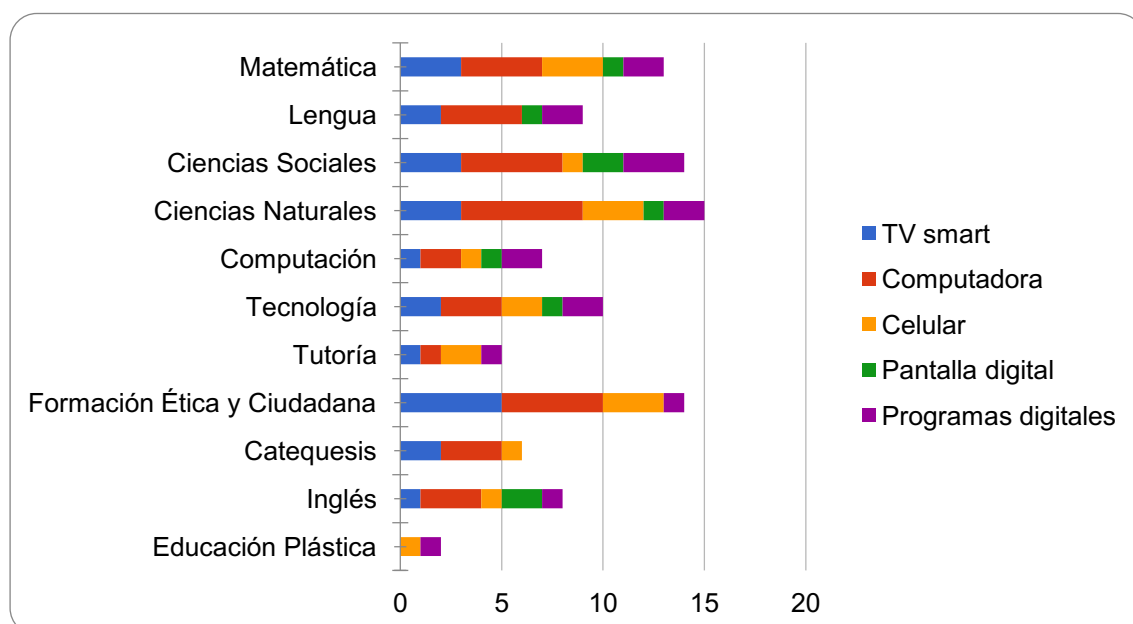


Figura 7. TICs utilizadas en las distintas asignaturas

Luego de analizar los recursos más utilizados, se procedió a identificar qué actividades se hicieron presentes en las prácticas docentes. Para ello, retomamos aquellas propuestas más implementadas por las maestras. Se destaca que, tanto en las materias específicas como en las materias especiales, se ponen en juego actividades acompañadas de TICs. No obstante, se pudo observar que hay materias en donde se hicieron presente una mayor variedad de actividades que incluían las tecnologías, como se observa en la figura 8.

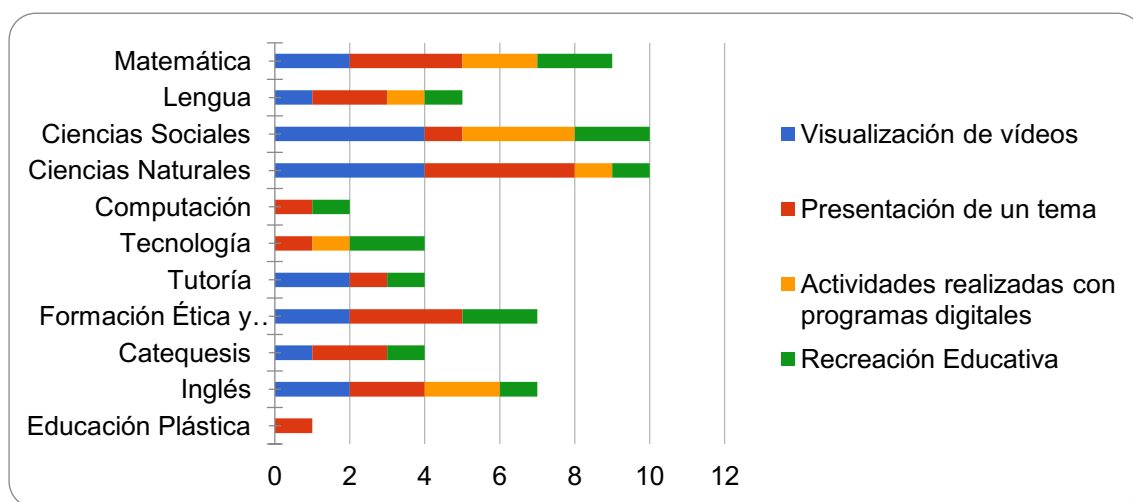


Figura 8. Actividades con TICs presentes en las distintas asignaturas

En palabras de las docentes, podemos observar cómo son empleadas estas herramientas tecnológicas dentro de las actividades de las asignaturas:

- Visualización de vídeos en las áreas de las Ciencias. Por ejemplo, A5, quien está a cargo de Lengua, Ciencias Sociales, Catequesis y Formación Ética y Ciudadana expresó en el cuestionario: *"En ciencias Sociales vimos videos relacionados con los biomas, los tipos de climas"*.
- Presentación de un tema en Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana. En este caso, B4 contó: *"Exposición de clases por medio de power point en donde se muestran consignas"*.
- Uso de programas digitales en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas e Inglés. Puntualmente, la maestra de Inglés B1 mencionó la utilización de un programa general: *"Solemos ver videos y también las alumnas reproducen documentos de Power Point en caso de que tengan clase"*

especial", mientras que A12 dio a conocer la utilización de programas específicos de sus materias Matemáticas y Formación Ética y Ciudadana: *"Matemáticas: descubrir y explorar figuras geométricas. Geogebra: plano-punto-recta-segmento-semirrecta-posiciones relativas de rectas en el plano. Ángulos-circunferencia"*.

- Recreación educativa en Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología y Matemáticas. *Por ejemplo, la docente A2 contó que usa las tecnologías para: "mirar vídeos con los alumnos-Sacar fotos"*.

Nuevamente, se observa una combinación de actividades cuando se integran las tecnologías digitales en las diferentes asignaturas.

Para continuar con el análisis de los datos obtenidos, se buscó profundizar sobre las estrategias didácticas tecnológicas en las diferentes asignaturas. Por un lado, a través de las palabras de las entrevistadas, se identificaron algunas diferencias a la hora de emplear herramientas tecnológicas en las diversas asignaturas, y por otro lado, los instrumentos de recolección de datos dieron a conocer la intencionalidad pedagógica que tienen algunas docentes en el momento de establecer una relación entre los recursos elegidos y las actividades propuestas.

Como sabemos, las estrategias didácticas son responsabilidad del docente y uno de los componentes que forman a las mismas es la elección de qué recursos utilizar. Para profundizar en el estudio de la integración de las TICs en las estrategias de las docentes en relación con las diferentes áreas, se les preguntó también sobre su opinión acerca del uso de las herramientas tecnológicas en las distintas asignaturas. Al respecto la docente de Inglés B2, sostuvo *"Yo creo que cualquier asignatura se puede adaptar para utilizar estos recursos, es esencial, lo que pasa, es que lleva al docente una preparación previa"*.

Por otro lado, y de manera más detallada, las dos maestras entrevistadas de las áreas específicas, manifestaron diferentes maneras de incluir las tecnologías en materias ajenas a las que ellas dictan, como Lengua. En relación a esto, se expresaron en su relato; por su parte, A9: *"en Matemáticas está como mucho más recortada en cuanto a eso, en otras áreas me parece que se puede aprovechar muchísimo más. Por ejemplo, el equipo de música no lo podemos usar nosotros en Matemáticas... quizás en Lengua, a lo mejor ellos pueden escuchar algún relato, algún*

cuento para hacer resumen”, mientras que B9 contó: “lo que es Lengua, un texto, una tipología textual... por ejemplo que se está dando la narración, en lugar de que sea la maestra la que te enseña, leer, buscar... trabajar la noticia y decir ‘busquemos en internet qué diferencias tienen, cómo está escrita una noticia, qué diferencias tenemos con el papel’”.

A su vez, haciendo referencia a sus materias, Matemáticas y Ciencias, ambas encuentran mayor facilidad para incorporar las TICs en las segundas. Las dos docentes, quienes conciben a las TICs como un complemento de sus prácticas, consideran más viable utilizarlas para abordar los contenidos de las Ciencias. Uno de los contenidos que mencionaron en sus relatos fue el relacionado a la ubicación geográfica o la ubicación de los puntos cardinales utilizando un programa digital. En estos datos se refleja que las docentes pudieron dar cuenta del uso de las tecnologías tanto en otras asignaturas, como en las propias.

Encontrar mayor facilidad para incorporar las TICs en Ciencias, podría ser esclarecedor de la intencionalidad pedagógica que explicitaron algunas docentes. Con esto nos referimos a las explicaciones que dieron las docentes para utilizar un determinado recurso y aplicarlo a una actividad. Los cuestionarios evidenciaron que no todas las profesionales especificaron los recursos que eligen para llevar a cabo determinadas actividades. No obstante, se vio reflejado tanto en las encuestas como en las entrevistas que, justamente, las maestras del área de Ciencias parecerían explicitar más claramente lo que hacen y por qué lo hacen, ya que mencionaron qué materiales seleccionan para acompañar determinadas actividades. Por ejemplo, A10 (docente de Ciencias Naturales y Sociales) contó: *“Buscamos en google maps planos de los lugares que estudiamos”*, mientras que B8 (docente de Ciencias Naturales) especificó que el uso de la computadora y el proyector fue la actividad inicial para desarrollar el tema del Sistema excretor o que la observación del video de Eduteca dio lugar a un debate en el grupo. Así mismo, B9 relató: *“Geografía: usar distintos mapas, ver lugares del mundo, trabajar con google earth para ver los diferentes medios que tenemos y nos sirven para ubicarnos”*.

CONCLUSIONES

En esta última instancia, teniendo en cuenta los objetivos planteados al comienzo de este trabajo de investigación, expresaremos las reflexiones finales que hemos alcanzado a partir de los aportes del marco teórico y antecedentes, así como del análisis de las encuestas y las entrevistas que realizamos a los docentes.

Bien sabemos que la sociedad posmoderna en la que vivimos está atravesando transformaciones en los distintos ámbitos en los que las personas se desarrollan, entre estos cambios destacamos el papel de las TICs. Uno de estos ámbitos en donde el sujeto se desenvuelve es la escuela, contexto clave en donde la Psicopedagogía puede intervenir. Puntualmente, nuestras vivencias escolares y académicas despertaron el interés por realizar un estudio en un contexto escolar, específicamente atendiendo a las estrategias didácticas de los docentes en relación al lugar que ocupan las TICs en éstas. Partimos de la idea de que las tecnologías están presentes en la sociedad y que son útiles para desarrollar tareas de enseñanza por parte de los maestros (Rodríguez Illera, 2004). Para ello, en esta investigación con alcance descriptivo-exploratorio se realizó un trabajo de campo que permitió relacionar el material bibliográfico con experiencias actuales de diferentes profesionales que se encuentran trabajando con estos recursos en el segundo ciclo del nivel primario.

El análisis de los resultados obtenidos permitió identificar las diferentes maneras de enseñar que tienen los docentes, ahondando puntualmente en los componentes y características de aquellas que incluían recursos tecnológicos. En cuanto a los componentes pudimos identificar los recursos que eligen los docentes para llevar a cabo diversas actividades, los criterios en los que se basan para seleccionar dichas herramientas y la planificación educativa que establecen. Además, en cuanto a las características los datos mostraron cuestiones vinculadas a las creencias que tienen los profesionales sobre las TICs, la disponibilidad tecnológica que tienen las dos instituciones y la capacitación docente en el uso de las herramientas tecnológicas. A su vez, se analizaron las diferencias y similitudes de las estrategias didácticas tecnológicas desarrolladas en las diferentes áreas y asignaturas. Lo cual permitió aportar datos para responder al problema de investigación de manera inicial, exploratoria y descriptiva.

Como se ha dado a conocer a lo largo del presente trabajo, en primer lugar se caracterizó a la muestra con la que se trabajó. La totalidad de la misma pertenecía al

género femenino y al segundo ciclo de nivel primario. Además, si bien el rango etario de las docentes fue variado, la mayor parte de las mismas se encontraron entre los 46-50 y los 26-30. En cuanto a sus titulaciones, más de la mitad de ellas son Profesoras de Educación Primaria o Profesoras de Inglés, quienes dictan clases en los cursos comprendidos en el nivel estudiado, predominando la presencia de maestras a cargo de 6to grado. Otro aspecto relevante que nos permitió conocer a la muestra fue el área en la que cada una se desarrolla, identificando una mayor presencia de docentes a cargo de las materias específicas como así también de Formación Ética y Ciudadana y Catequesis.

Luego de caracterizar a la muestra, se observó que todos los participantes empleaban TICs en sus prácticas docentes, aunque, como bien señala Feo (2010), lo hacían de diferente forma, ya que las estrategias dependen de la subjetividad, de los recursos existentes y del contexto en donde se llevan a cabo las acciones didácticas.

En relación a los medios o recursos que utilizan las docentes para las diversas formas de enseñar, los más implementados fueron el TV smart, la computadora, el celular, la pantalla digital y los programas digitales, aunque también surgieron recursos no tecnológicos y se observó en general una amplia diversidad de recursos empleados. Asimismo, esta diversidad está presente también en el tipo de actividades que se realizan con estos recursos tecnológicos, dentro de las cuales pudimos identificar: visualización de vídeos, recreación educativa, uso de programas digitales, presentación o ampliación de un tema, uso de Internet, exposición de trabajos por parte del alumnado, búsqueda de información, trabajo con otras materias o actividades que impliquen opinar o debatir sobre algún tema.

En base a lo que estuvimos trabajando, pudimos observar que la mayoría de las docentes emplean las TICs para llevar a cabo las mismas actividades que plantean habitualmente pero utilizando recursos tecnológicos. No obstante, algunas maestras dieron cuenta que utilizan las tecnologías para desarrollar los contenidos de manera diferente, de modo que esto no sería posible en ausencia de estas herramientas (Coll, 2009). A partir de esto, consideramos que los docentes, al utilizar las TICs en su enseñanza, deberían tener en cuenta no sólo el aspecto tecnológico sino también la concepción pedagógica del uso de estos recursos, es decir, que se establezcan interrelación entre la concepción pedagógica, el conocimiento tecnológico y las estrategias didácticas (Aguiar et al., 2016; Marchesi y Martín, 2006).

Como se ha expresado durante el análisis de los datos, las tecnologías presentes en ambas instituciones son similares. Sin embargo, los datos mostraron que desde la institución B se le estaría dando un mayor uso a éstas. En línea con lo planteado por Garcés-Prettel, Ruiz-Cantillo y Martínez Ávila (2014), el disponer de infraestructura tecnológica y recursos informáticos es imprescindible. En base a lo que hemos analizado, las dos instituciones indagadas tienen buena disponibilidad tecnológica.

No obstante, y como también se planteó en el marco teórico, la infraestructura no es condición suficiente para que se logre una integración pedagógica. En este sentido, y como señalaban diferentes autores (Canales, 2017; Escontrela Mao & Stojanovic Casas, 2004; Guiller, 2015), para que la integración de éstas en la educación pueda darse de manera adecuada es necesario profundizar las acciones orientadas a la formación de los docentes. En nuestros datos observamos que pese a tener buena infraestructura, solo una de las escuelas parece estar más atenta a este aspecto, formando a las docentes en el uso de diferentes tecnologías. Por ello, coincidimos con el planteo de Lerner (2012) quien señalaba que la incorporación de las TICs requiere de un proceso largo que se desarrolla con el tiempo, avanzando en la medida en que los actores institucionales lo conciben como una responsabilidad compartida, que requiere compromiso y dedicación de todos (Lerner, 2012). Como futuras psicopedagogas, debemos atender a las singularidades de cada institución y acompañar en la medida de nuestras posibilidades a los procesos que tienen lugar dentro de este contexto, fundamental para nuestra labor profesional.

Por otra parte, sostenemos que para una correcta apropiación de las tecnologías es fundamental la formación no sólo en éstas, sino en nuevas maneras de enseñanza. Es decir, resulta esencial que se generen espacios de formación sobre las TICs, tanto para los maestros, como para los estudiantes de dicha profesión. En este sentido, el análisis nos mostró que la formación parece estar más bien orientada al uso concreto de tecnologías específicas más que a los aspectos didácticos vinculados con su uso en el aula. No obstante, si bien algunos autores referían a que hay docentes que consideran a las TICs como herramientas ajenas que terminan siendo un obstáculo para los objetivos pedagógicos o como causantes de temores porque ubican al alumno en una posición ventajosa, en dicha investigación los datos no mostraron esto. Entonces, se podría concluir que la falta de formación de algunas maestras para el uso de determinados recursos tecnológicos, no pareció ser un obstáculo para

emplearlos en las clases (Azinian, 2009; Garcés-Prettel et al., 2014) ya que todas las participantes indicaron su utilización.

Por otro lado, un resultado importante ha sido el estudio de las creencias y actitudes que tienen los docentes en relación a las TICs, ya que coincidimos con Roig (2016) en que es fundamental conocer cómo se percibe a las tecnologías y cómo se las utiliza. A partir de las entrevistas, podemos concluir que las docentes conciben a las TICs como herramientas que ayudan a que se den los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las mismas, expresaron que las tecnologías son recursos que facilitan y mejoran la calidad de la enseñanza y la comprensión de un tema, lo cual lleva a que se genere un mayor interés en la clase por parte de los alumnos, en otras palabras, el uso de las tecnologías podría despertar en los estudiantes el deseo por aprender (Garcés-Prettel et al., 2014). A su vez, tanto en las entrevistas como en las encuestas se observó un uso de las TICs como soporte o complemento de las clases, sumándolas a los recursos que utilizan habitualmente para desarrollar los contenidos. Estos datos coinciden con los señalados por investigaciones anteriores (Area Moreira, 2010).

Siguiendo con los ejes teóricos planteados, consideramos que para implementar un material educativo y para aplicar determinada estrategia didáctica, es fundamental establecer una planificación educativa (Sánchez Rosal, 2010). En base a esto, observamos que la gran mayoría de las docentes dio a conocer su planificación, mencionando los recursos tecnológicos que seguirán utilizando y las actividades que continuarán realizando a futuro. Sin embargo, hubo docentes que no pudieron dar cuenta de este aspecto.

Por otra parte, al analizar las estrategias didácticas tecnológicas de los docentes de diferentes áreas y asignaturas, podemos concluir que en las materias específicas existe una mayor presencia de utilización de recursos tecnológicos y actividades que los incluyen. Sin embargo, creemos necesario aclarar que nos encontramos con una diversidad de profesionales a cargo de más de una materia. Esto fue una limitación para nuestra investigación, ya que éstas dieron a conocer que incorporaban las TICs en sus estrategias pero sin especificar a qué asignatura se referían. A partir de esto, sugerimos que para futuras investigaciones se podría profundizar en conocer acerca de la inclusión de las TICs en las materias especiales.

Antes de finalizar, teniendo en cuenta lo expuesto a lo largo de este trabajo, se concluyó en que las docentes de segundo ciclo de nivel primario de las instituciones estudiadas incorporan las TICs dentro de sus estrategias didácticas. Como futuras psicopedagogas, consideramos fundamental construir espacios en los que se problematice sobre los cambios que están atravesando al ámbito escolar en relación a las tecnologías. Por esta razón, sostenemos que es necesario poder continuar realizando proyectos de investigación que contemplen los aprendizajes, las actividades y el conocimiento pedagógico de los maestros (Bixio, 2005).

Adicionalmente, creemos fundamental seguir indagando sobre los componentes y características de sus estrategias didácticas específicamente en aquellos que no se reflejaron en los datos recolectados durante el trabajo de campo. Para tal fin se debería profundizar en conocer el estilo de enseñanza, el tipo de estructura comunicativa que propone el docente para sus clases, el modo en que presenta los contenidos, la consigna que propone para acompañar dichos contenidos y, a su vez, las representaciones cognoscitivas y afectivas que los temas a trabajar implican para el docente para, a partir de todo esto, poder comprender si los alumnos hacen propios o no los conocimientos. A modo de sugerencia para futuros estudios sería ideal llevar a cabo investigaciones que impliquen la aplicación de otros instrumentos de recolección de datos como las observaciones, complementando así los datos obtenidos de los discursos de las docentes, con la puesta en obra concreta dentro del aula.

Por otro lado, consideramos necesario destacar que dado que la muestra abarca dos instituciones educativas de la ciudad de Rosario y de dichas instituciones sólo un pequeño grupo de miembros, las conclusiones son válidas en relación a estas escuelas y de acuerdo a las respuestas dadas por las personas encuestadas y entrevistadas. En futuras investigaciones, sería interesante poder ampliar la muestra o trabajar con poblaciones específicas de áreas especiales por ejemplo, para poder profundizar en el uso de las TICs desde una muestra más amplia. Asimismo, sería interesante ampliar la muestra para abordar la problemática desde el ámbito público o desde otros niveles educativos. Por otro lado, consideramos que sería favorecedor poder acceder a los documentos institucionales o trabajar con el equipo directivo de las instituciones para conocer en profundidad el lugar que ocupan las tecnologías dentro de la organización escolar.

A modo de cierre, podemos concluir que las tecnologías digitales sí están siendo incluidas en las prácticas docente. Esto es posible, en parte, gracias al apoyo de los equipos directivos de las instituciones que pueden brindar los recursos necesarios para que esto suceda (Segura, 2009) y además, al interés particular de los docentes por incluir estos recursos en sus estrategias didácticas. Sin embargo, consideramos que aún es necesario seguir trabajando para lograr una integración significativa de las TICs en el segundo ciclo del nivel primario.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Aguiar D., Capuano A., Diez, M., Fourés, C. & Silin, I. (2016). Cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 315–341.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Colección política, servicios y trabajo social.
- Area Moreira, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación, Tenerife, España.
- Arnold, D., Spedding, A. & Pereira, R. (2013). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. Bolivia: UPIEB.
- Artopoulos, A., & Kozak, D. (2011). Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología Y Sociedad*, 6, 1–30.
- Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Badilla-Zamora, I., Ramírez-García, A., Rizo-Cuadra, L., & Rojas-Acevedo, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209–231.
- Batista, M. A. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bixio, C. (2005). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Burgess, J. R. D. & Russell, J. E. A. (2003). The effectiveness of distance learning initiatives in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 289-303.

- Cabello, R. & Levis, D. (2007). *Medios Informáticos en la Educación Introducción a principio de siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cabello, R. (2012) Palos en la rueda. Cinco factores de resistencia a la integración de Internet en la escuela. En D. Goldin; M. Kriscautzky. & F. Perelman (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp.183-216). España: Editorial Océano Travesía.
- Campos, Y. (2013). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Estrategias didácticas apoyadas en la tecnología*. México: DGENAMDF
- Canales, F. (2017). *Criterios de uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como la computadora y el teléfono móvil por parte de docentes y alumnos de una escuela nueva de la ciudad de San Lorenzo* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de General San Martín, Rosario, Argentina.
- Carneiro, R. (2006), "Sentidos, currículo y docentes", *Revista PRELAC*, 2, 40-53.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Chao Chao, K.-W. (2014). Estrategias didácticas mediadas con tic en un curso de expresión oral francesa. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 14, 2.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "Mejores Profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2), 1-29.
- Cravero, A. (2012). *La implementación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de General San Martín, Rosario, Argentina.
- Creación del Plan Aprender Conectados en el ámbito del Ministerio De Educación (2018). Recuperado el 17 de mayo de 2018, de <http://www.saij.gob.ar/386-nacional-creacion-plan-aprender-conectados-ambito-ministerio-educacion-dn20180000386-2018-04-27/123456789-0abc-683-0000-8102soterced>.
- Cobo Romani, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions Ediciones de la Universitat de Barcelona.

- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. En R. Carneiro, J.C. Toscano & T. Díaz (Eds.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (113-126). Buenos Aires: Santillana.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Díaz, T. (2009). La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación. En R. Carneiro, J.C. Toscano & T. Díaz (Eds.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 155-164). España: Fundación Santillana.
- Di Paolo, B. (2014). La experiencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el aula: disciplina, control, noo-políticas. *FHyCS-UNJu*, 45, 11-25.
- Dirección Provincial de Tecnologías Educativas, (2017). Programa de formación “tramas digitales” integrando tic en las aulas santafesinas. Recuperado el 18 de abril de 2018, de: http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wpcontent/uploads/Proyecto-2017-Tramas-Digitales_general.pdf.
- Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Equipo de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2014), Fortalecimiento de la enseñanza en la educación secundaria. Perspectivas del Programa Conectar Igualdad. Documento de trabajo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Escontrela Mao, R. & Stojanovic Casas, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 481-502.
- Espinoza-Ortiz, C. (2015). Estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes de sexto grado de primaria a partir del uso de computadoras e Internet en un modelo 2:1, como apoyo a los procesos de aprendizaje curricular en Ciencias y Estudios Sociales. *Revista Educación*, 39(2), 1–25.

- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16 (16), 221–236.
- Fernández, A. (2013). Defender la alegría. *Disculpe las molestias*, 1 (1), 3-6.
- Fernández Zalazar, D. & Neri, C. (2014). *El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación Y Educación.
- Garcés-pretzel, M., Ruiz-Cantillo, R. & Martínez Ávila, D. (2014). Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 9(2), 217–228.
- González Jaimes, E. I., Hernández Prieto, M. de L., Zea, J. M., Palmer, J. A., Hand, D., Manila, H., Velasco M. & Mosquera F. (2015). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. *Igarss 2014*. 29 (2), 1-5.
- González, M. G. & Ramírez, I. R. (2010). Enseñar a aprender, un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo. *ODICEO, Revista Electrónica de Pedagogía*, 7 (14), 1.
- Grzona, M. (2011). Una mirada sobre las estrategias didácticas. *Novedades Educativas*, 249, 14-17.
- Guiller, C. (2015). *Prácticas de enseñanza con TIC en la escuela primaria* (Proyecto de investigación). Instituto Superior de Formación Docente N° 17, La Plata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lerner, D. (2012). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En D. Goldin; M. Kriscautzky. & F. Perelman (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp.23-88). España: Editorial Océano Travesía.
- Levis, D. (2011). Redes Educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 7-24.

- Litwin, E. (2005). "Tecnologías en tiempos de Internet". Buenos Aires: Amorrortu.
- Lugo, M. T. & Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE- Unesco.
- Malagón, M. & Frías, Y. (2008). La mediación como potencialidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuba: Universidad de Pinar del Río.
- Manso, M.; Pérez, P.; Libedinsky M.; Ligth, D. & Garzón M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2006). *Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las tic*. Buenos Aires: UNESCO.
- Marquès Graells, P. (2000). *Los medios didácticos*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Méndez de Seguí, M. F. (2011). *Estrategias didácticas: revisando la intervención docente*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Ministerio de Educación (2015). Escuelas del futuro. Recuperado el 22 de junio de 2018, de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>
- Minzi, V. (2009). TIC en la escuela como políticas de inclusión de niños y jóvenes. *Novedades Educativas*, 216/217. 54-58.
- Miranda, M. P. (2013). *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en aulas primarias rosarinas* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de General San Martín, Rosario, Argentina.
- Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica*. Buenos Aires: Bonum
- Palomar, M. J. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 45, 1-8.

- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Rivero Cárdenas, I., Gómez Zermeño, M., Fernando, R., & Abrego Tijerina, A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3, 190–206.
- Rodríguez Illera, J.L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista Bordón*, 56, 431-441.
- Roig, H. (2016). Tecnologías en la enseñanza: ¿introducirlas o percibir las?. *Novedades Educativas*, 300-301, 56-60.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humánitas.
- Salvucci Gaido, A. (2017). *El uso de las TIC en la transmisión de contenido curricular por medio de las aulas digitales móviles, por parte de docentes de segundo ciclo de una escuela pública del sur de Santa Fe* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de General San Martín, Rosario, Argentina.
- Sánchez Rosal, A. (2010). Estrategias didácticas para el aprendizaje de los contenidos de trigonometría empleando las TICS. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31, 1–19.
- Segura, M. (2009). Plataformas educativas y redes docentes. En R. Carneiro, J.C. Toscano & T. Díaz (Eds.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 95-109). España: Fundación Santillana.
- Tófalo, A. (2015). *Las Tic y la educación primaria en la Argentina. Programa TIC y Educación Básica en la Argentina*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valiente, O. (2010). 1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications. *OECD Education Working Papers*, 44, 1-19.

APÉNDICE

Apéndice I: Pre-Proyecto de Tesina



Instituto Universitario
del Gran Rosario

Las incorporación de las TICs en las estrategias didácticas en el nivel primario

Instituto Universitario del Gran Rosario
Licenciatura en Psicopedagogía

Alumnas: Bitti, Lucía; Bressan Carla
Pre-Proyecto de Tesina
2016

La incorporación de las TICs en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en el nivel primario.

Introducción

Los medios masivos de la información y la comunicación producen día a día cambios en la sociedad y en los sujetos que la conforman, esto da lugar a que se produzcan modificaciones en las actividades laborales y en el mundo educativo. Es decir, cambios en la escuela, en las instituciones educativas, en la formación básica que precisan las personas, en las formas de enseñar y aprender, en las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello (Marquès Graells, 2000). Por esto, en el presente proyecto nos proponemos abordar si y, en qué medida, los docentes de nivel primario incorporan las TICs en sus estrategias didácticas.

En relación a este tema existen trabajos previos. Por un lado, en el año 2003 en Sancti Spiritus, Cuba, se realizó un estudio comparativo acerca de las ventajas del Método Problémico, en la enseñanza de Bioquímica en la Lic. de Enfermería, en relación al método tradicional. Se corroboraron los aciertos de la utilización del método Problémico en el desarrollo de hábitos y actitudes hacia el estudio, así como en la independencia cognoscitiva de los educandos.

También, en el 2014, se llevó a cabo un proyecto de investigación interdisciplinario donde se propusieron analizar crítica y reflexivamente las políticas académicas y las diferentes modalidades de enseñanza que se implementan en la Universidad Nacional de Rosario en materia de Educación a Distancia, en carreras de postgrado, y sus implicaciones en la formación docente, la gestión académica y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje para lograr que el sistema de educación superior universitario sea cada vez más inclusivo y democratizante. Buscaron desentrañar cuáles son las concepciones que tienen los docentes universitarios de postgrados que llevan adelante experiencias en la modalidad, en relación con los cambios que se producen en la actividad docente enmarcados en general en un sistema bimodal, donde se mixtura presencialidad y virtualidad. Se concluyó en que la modalidad a distancia parece ser una respuesta adecuada para quienes están incorporados al mundo del trabajo o aquellos que habitan en comunidades alejadas de los centros urbanos. Esta modalidad instala junto al desarrollo de las tecnologías

digitales nuevos lenguajes pedagógicos que modifican la figura del profesor, del estudiante, de los saberes.

Continuando con los antecedentes sobre el tema en cuestión, Rojas Velásquez y Bolívar López (2009) realizaron un estudio exploratorio en el cual se intentó verificar relaciones significativas entre la manera de cómo los estudiantes se autoperciben en el contexto de tres modalidades de enseñanza diferentes; específicamente, las que utilizan tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). A 180 estudiantes pertenecientes al programa Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar, se les administró un cuestionario de autoconcepto; luego, se organizaron en tres grupos diferentes: dos bajo las modalidades Blended learning (B-learning) y Electronic learning (E-learning) y un tercero presencial. Se observó que una percepción alta de sí mismos (de los estudiantes) en el ámbito académico, favorece el aprendizaje cuando reciben educación a distancia. Se concluye que, para el logro del éxito académico en un sistema a distancia, es conveniente intervenir el autoconcepto académico.

Por otro lado, Manuel Area Moreira (2010) analizó el proceso de integración pedagógica de las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de centros de educación infantil, primaria y secundaria de Canarias, España. A través de observaciones, entrevistas y la realización de un focus group con los alumnos, se llegó a la conclusión de que las TICs incorporan algunos cambios organizativos tanto a nivel de centro como de aula, pero no necesariamente innovación pedagógica en las prácticas docentes.

Relacionado a esto, Agustina Cravero (2012) se propuso conocer y comparar la implementación de las TICs en los procesos enseñanza-aprendizaje y la modalidad de trabajo con las mismas, en dos escuelas de de la ciudad de Rosario. A través de entrevistas a miembros del cuerpo directivo, docente y alumnado, llegó a la conclusión de que si bien las escuelas están abriendo las puertas a las TICs, las concepciones que tienen tanto educadores como alumnos acerca de su uso, utilidad y función es diferente. Los educadores, en su mayoría, no son conscientes de la existencia de estos recursos y de su implementación para potenciar los aprendizajes de los alumnos.

Consideramos relevante investigar acerca de las estrategias didácticas que rigen en la actualidad, porque creemos que hoy en día las instituciones educativas se están enfrentando con nuevas realidades sociales y cognitivas de los estudiantes. Nos parece importante llevarla a cabo para poder comprender cómo se da este vínculo entre los niños del siglo XXI y los docentes.

Desde la psicopedagogía, se trabaja con sujetos en situación de aprendizaje que están insertos en diversas instituciones educativas. Por esto, nos resulta necesario conocer las transformaciones y cambios que se dan en los entornos y en la cultura de los estudiantes.

Objetivo general: Investigar si y de qué manera los docentes de nivel primario incorporan las TICs dentro de sus estrategias didácticas.

Objetivos específicos:

- Describir las diferentes estrategias didácticas que utilizan los docentes en el nivel primario.
- Analizar si las TICs actúan como obstaculizadoras o facilitadoras en el proceso de aprendizaje.
- Explorar si varía la incorporación de las TICs en las diferentes áreas de conocimiento.

Marco teórico

La incorporación de la TICs en el contexto escolar

Siguiendo con los objetivos de esta investigación en este apartado se realizará una breve aproximación a algunos conceptos claves para su desarrollo. Siguiendo a Azinian (2009):

Uno de los roles fundamentales de la escuela tradicional era la transmisión de datos, dada su condición de única fuente a la que podían acceder los alumnos. Hoy, frente a las múltiples fuentes de datos mediados por diversas tecnologías, el desafío es enseñar a acceder a ellos, a convertirlos en información y, a su vez, a convertir ésta en conocimiento. El núcleo básico de saberes está ahora vinculado a la formación de competencias, más que a la transmisión de datos (p. 141).

Los cambios que se fueron produciendo a lo largo del tiempo en la sociedad y la aparición de las nuevas tecnologías, tuvieron su influencia en la educación, es por esto que resulta necesario poder definir cómo se consideran las NTICs. Según Pantoja Vallejo (2003) la forma de referirse a las nuevas tecnologías no es unánime. Podemos encontrarlas con el adjetivo “nuevas” o sin él, podemos referirnos a ellas sólo como “Tecnologías de la Información”, como han optado muchos autores.

A partir de esto algunos, coinciden en definir a las TICs como un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos, avanzados que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos. No obstante no se debe considerar a las TICs como meras herramientas, sino como objeto de estudio y reflexión; recurso didáctico, medio de expresión y producción que interpela a distintas racionalidades, estéticas y conductas éticas.

Iniciando, en palabras de Minizi (2009), la preocupación por la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) surge en nuestro país en los años 50, iniciando una división entre posicionamientos. Por un lado, aquellos que sostienen que las TICs están vinculadas a contenidos banales, comerciales o violentos. Por otro lado, posicionamientos en los que se hizo hincapié en los potenciales innovadores y motivacionales que las tecnologías de la comunicación traccionaban hacia las aulas.

En relación a lo recién planteado, se debe tener en cuenta que la integración pedagógica de las TICs no termina en el objetivo de acceso al hardware, el manejo de cierto software o la interacción con las redes. Para que la integración pedagógica de las TICs se convierta en una oportunidad de inclusión debe ser pertinente y significativa para quienes participan de ella (Minzi, 2009).

Los autores García Gómez, González y Jacobo Mata (2012), consideran a las TICs como el conjunto de recursos necesarios para manipular la información y particularmente los ordenadores, programas informáticos y redes necesarias para convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla. Se utilizan como medios de ayuda para el aprendizaje y representan una competencia que se debe difundir sin importar la edad de los individuos.

Es de particular interés para nuestra investigación ver la incorporación de las TICs en el contexto escolar, las escuelas han ido incorporado las TICs de manera

diversa, dialogando con los avances técnicos, las necesidades de los proyectos pedagógicos, los conocimientos de maestros, profesores y directivos, las demandas del mercado de trabajo, los requerimientos de algunos padres y el consumo de niños y jóvenes. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la integración de las TIC a la vida escolar no escapa a los procesos económicos, sociales, culturales y educativos en torno a este tema (Minzi, 2009).

Azinian (2009) plantea que las TICs son particularmente útiles en el contexto escolar, ya que pueden ser usadas:

- brindar herramientas y andamiajes que enriquezcan el aprendizaje;
- trabajar con problemas significativos, relevantes, del mundo real;
- brindar más oportunidades de retroalimentación, reflexión y revisión.

Esta autora plantea que “los docentes tienen un rol crucial en la integración de las TICs en la escuela ya que es el contexto de uso el que determina la calidad de las experiencias educativas. Dicha integración suele ser catalizadora para los cambios y una oportunidad para repensar los planteos didácticos. No se trata de tener que inventar nuevos modelos o paradigmas del aprendizaje, sino de integrar las TICs en los modelos ya existentes (constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento)” (p.141).

En algunas escuelas, los docentes y directivos incorporan las TICs más por cuestiones sociales que por su libre elección. Algunos las consideran como herramientas ajenas que terminan siendo un obstáculo para los objetivos pedagógicos, así como también causan temores en los docentes porque esta situación ubica al alumno en una posición ventajosa. Más allá de esto, estas crisis que se producen pueden tomarse como nuevos desafíos y oportunidades.

Teniendo en cuenta que los cambios tecnológicos y sociales de los últimos años han producido un fuerte impacto en los ambientes educativos, resulta pertinente hacer referencia a las “estrategias didácticas”.

Hacia una conceptualización de estrategias didácticas

El término estrategia no proviene del campo de la didáctica, sino que se lo vincula al “cómo enseñar” e implica proyectar, ordenar, dirigir, una guía orientada de acciones a seguir (Grzona, 2011). “Las estrategias referidas al campo didáctico son

todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de sus alumnos. La estrategia didáctica, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje" (Carrasco, 2004).

Cecilia Bixio (2000) sostiene que las estrategias didácticas son acciones con una clara y explícita intencionalidad pedagógica realizadas por los docentes. La manera a través de la cual el docente elige una determinada estrategia no siempre coincide de manera explícita y manifiesta con los objetivos enunciados en su planificación. No todo lo que el docente realiza dentro del aula puede ser pensado como estrategia didáctica.

Dicha autora plantea:

Es claro que no siempre el docente tiene clara consciencia de qué hace o por qué lo hace, pero, sobre la base de un conocimiento -al que llamamos conocimiento pedagógico- más o menos teórico, más o menos empírico, ha seleccionado deliberadamente cierta estrategia para la enseñanza de ciertos contenidos, y junto a esto, ha organizado actividades, ha seleccionado materiales y ha previsto un determinado tiempo para su realización (p.1).

Siguiendo a Bixio (2000), las estrategias didácticas del docente se componen por:

- El estilo de enseñanza del docente;
- El tipo de estructura comunicativa que propone en la clase;
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje;
- La consigna con la que acompaña los contenidos;
- Los objetivos y la intencionalidad educativa que persigue;
- La relación que establece entre los materiales (instrumentos psicológicos) y las actividades;
- La relación que establece el docente entre su planificación, el proyecto institucional y el currículum;
- La representación que tiene el docente sobre la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve;
- Los criterios a partir de los cuales realiza la evaluación de la actividad;
- La representación cognoscitivas y afectivas que los contenido a trabajar

implican para el docente.

Por otro lado, algunos autores (Velazco y Mosquera; Díaz y Hernández) amplían el concepto, considerando que las estrategias didácticas, no sólo hacen referencia a las estrategias de enseñanza, sino también a las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, Velazco y Mosquera (2010) sostiene que “el concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza - Aprendizaje”. Por su parte, Díaz y Hernández (1999), sostienen que las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Por esto, es importante definir cada una. Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

La TICs como estrategia didáctica en el nivel primario

Ahora bien, el uso de las tecnologías en la educación comienza antes de entender cuál es su valor para la utilización en clase, cuáles son sus problemáticas y sus propuestas (Litwin, 2001). A partir de lo dicho por esta autora, Hebe Irene Roig (2016), plantea la necesidad de construir categorías teóricas que permitan mirar a la tecnología didácticamente. Por otro lado, sostiene que las tecnologías “ya están”, es por esto, que no podemos hablar de “introducirlas” en las aulas, sino que es necesario revisar cómo las percibimos y cómo las usamos. Más allá de esto, hay quienes que sostienen que todavía existe la necesidad de la introducción de las tecnologías en la escuela.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se indagará la incorporación o no de las TICs en las estrategias didácticas en el nivel primario, categoría a la cual resulta fundamental hacer referencia. La nueva organización de la Escuela Primaria Básica es de siete años de obligatoriedad, permitiendo una dedicación más específica, tanto de directivos como de docentes, en la formación de niños de entre 6 a 12 años, sin desatender a aquellos que son mayores y que por diversas razones (familiares, sociales, culturales, etc.) todavía estén cursando éste nivel. En el Nivel Primario deben

aprender a utilizar la escritura, la oralidad y la lectura, como medio para comprender, disfrutar y comunicar sus experiencias y reflexionar acerca de la realidad, y el inicio en los saberes de otras áreas de conocimiento. Resulta fundamental revalorizar los procesos de enseñanza a lo largo de este nivel para que los alumnos consoliden y diversifiquen los aprendizajes institucionales ya logrados en Lengua y Matemática a la vez que aprendan a estudiar tomando como objeto de ese estudio a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales, los idiomas y las disciplinas artísticas, para que todos esos conocimientos les permitan comprender el mundo, interactuar e incidir en la realidad y expresar la propia subjetividad.

Diseño Metodológico

Objetivos de estudio:

Objetivo general: Investigar si y de qué manera los docentes de nivel primario incorporan las TICs dentro de sus estrategias didácticas.

Objetivos específicos:

- Describir las diferentes estrategias didácticas que utilizan los docentes en el nivel primario.
- Analizar si las TICs actúan como obstaculizadoras o facilitadoras en el proceso de aprendizaje.
- Explorar si varía la incorporación de las TICs en las diferentes áreas de conocimiento.

Estudio 1: **Observaciones participantes.**

Participantes:

El trabajo de campo se desarrollará en el espacio de dos escuelas de la ciudad de Rosario. Ambas son privadas y su oferta educativa abarca los tres niveles, Inicial, Primario y Secundario. Los estudiantes que a ellas asisten corresponden a un nivel socio-económico medio y medio-alto.

Se considera entonces que esta es una investigación empírica, ya que a través de la búsqueda de datos concretos en el campo se logran los objetivos propuestos.

Se observará a, aproximadamente, ocho miembros del cuerpo docente y al alumnado correspondiente a cada asignatura de las escuelas.

Materiales: técnicas de recolección de datos:

En la presente investigación nos proponemos indagar si y, en qué medida, los docentes de nivel primario incorporan las TICs, en sus estrategias didácticas. Para esto llevaremos a cabo una serie de observaciones participantes de aula.

Las observaciones se realizarán a estudiantes y docentes durante el dictado de diferentes asignaturas (lengua, matemática, música, informática) a lo largo de cuarenta minutos; con el objetivo de obtener datos para en una segunda instancia, la entrevista.

Resultados esperados:

Se espera que los docentes de nivel primario de instituciones privadas utilicen las TICs como herramientas mediadoras del conocimiento, entre aprendientes y enseñantes, y que, además, éstas contribuyan a que se faciliten y potencien aprendizajes significativos en este contexto escolar, donde se aborda la problemática.

Consideramos necesario destacar que las conclusiones a las que se llegará serán válidas sólo en relación a las dos instituciones mencionadas. Esto se debe a que la muestra abarcará simplemente a dos escuelas de la ciudad de Rosario, y de dichas instituciones sólo a un nivel (Primario) y a un pequeño grupo de miembros.

Análisis de datos:

La información recabada, a través de las distintas entrevistas y observaciones, para poder transformarla en datos será interpretada por medio de un análisis cualitativo y desde una perspectiva interpretativa-hermenéutica. Este tipo de análisis harán de los enunciados una realidad comprensible y estudiable, privilegiándose los significados que los sujetos enuncian en su contexto socio-cultural (Temporetti, 2004).

Rodriguez Sabiote (2003) sostiene que "el dato cualitativo se convierte en un elemento dinámico resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad" (p. 5). A partir de esto, el autor establece una serie de fases: registro de la realidad, su plasmación material en algún tipo de expresión y su transformación mediante un proceso de elaboración conceptual.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en primer lugar, se irá al campo para observar las clases de las diferentes asignaturas. En segundo lugar, se materializará la información transcribiendo detalladamente lo observado y agregándolo a las breves notas que se van a tomar en un diario de campo durante la observación. Finalmente, se elaborarán conceptualmente ciertas categorías con el fin de poder realizar un texto escrito en el que se pueda plasmar lo observado y lo escuchado en las entrevistas; esta categorización se realizará a través de un proceso mixto, el cual consiste en establecer previamente ciertas categorías y formular más categorías cuando el repertorio existente se muestre ineficaz (Rodríguez Sabiote, 2003).

Estudio 2: Entrevistas semi-estructuradas.

Participantes:

El trabajo de campo se desarrollará en el espacio de dos escuelas de la ciudad de Rosario. Ambas son privadas y su oferta educativa abarca los tres niveles, Inicial, Primario y Secundario. Los estudiantes que a ellas asisten corresponden a un nivel socio-económico medio y medio-alto.

Se considera entonces que esta es una investigación empírica, ya que a través de la búsqueda de datos concretos en el campo se logran los objetivos propuestos.

En la presente investigación se realizarán entrevistas semi-estructuradas a, aproximadamente, diez miembros del cuerpo docente, directivo de las escuelas.

Materiales: técnicas de recolección de datos:

En la presente investigación nos proponemos indagar si y, en qué medida, los docentes de nivel primario incorporan las TICs, en sus estrategias didácticas. Para esto llevaremos a cabo una serie de entrevistas a docentes y directivos de dicho nivel, las cuales se realizarán basándonos en las observaciones previamente realizadas.

Las entrevistas serán semi-estructuradas, a docentes y directivos. El objetivo de las mismas consistirá en indagar acerca del recorrido profesional, de las diferentes estrategias didácticas que utilizan, del uso que hacen de las TICs, de la vinculación entre sus estrategias didácticas y las TICs.

A continuación, se detallará un posible modelo de la entrevista que se llevará a cabo durante el trabajo de campo.

Nombre:

Edad:

Institución:

Asignatura:

Curso a cargo:

- Recorrido profesional:

1. ¿Cuánto hace que ejerce dicha profesión?
2. ¿Tiene otro trabajo?
3. ¿Ha cambiado su manera de enseñar desde que aparecieron las TICs?

- Estrategias didácticas:

1. ¿A qué cree que hace referencia el término “estrategia didáctica”? (en caso de desconocer el término, dar una breve explicación)
2. ¿Cuál o cuáles utiliza?
3. ¿Cuál cree que podría llegar a ser la más adecuada? ¿Por qué?

- Tecnología de la Información y de la Comunicación:

1. ¿A qué cree que hace referencia el término “TICs”? (en caso de desconocer el término, dar una breve explicación)
2. ¿Usa las TICs en su vida cotidiana?
3. ¿Le parece interesante poder incorporarlas en el ámbito escolar?
4. ¿Cree u observa que hay diferencia entre el uso que le dan los estudiantes y el que le dan los docentes?

- Relación estrategias didácticas y TICs:

1. ¿Incorpora las TICs en sus estrategias didácticas? En caso de responder afirmativamente, ¿de qué manera?

2. ¿Considera que las TICs son obstaculizadoras o facilitadoras de aprendizaje?
¿Por qué?
3. ¿Cree que el uso de las TICs en el aula da como resultado un mayor interés en los niños por aprender contenido académicos?

Aclaración: es importante destacar que al tratarse de una entrevista semi-estructurada, pueden surgir nuevas preguntas en función de lo que dice el entrevistado.

Resultados esperados:

Se espera que los docentes de nivel primario de instituciones privadas utilicen las TICs como herramientas mediadoras del conocimiento, entre aprendientes y enseñantes, y que, además, éstas contribuyan a que se faciliten y potencien aprendizajes significativos en este contexto escolar, donde se aborda la problemática.

Consideramos necesario destacar que las conclusiones a las que se llegará serán válidas sólo en relación a las dos instituciones mencionadas. Esto se debe a que la muestra abarcará simplemente a dos escuelas de la ciudad de Rosario, y de dichas instituciones sólo a un nivel (Primario) y a un pequeño grupo de miembros.

Análisis de datos:

La información recabada, a través de las distintas entrevistas y observaciones, para poder transformarla en datos será interpretada por medio de un análisis cualitativo y desde una perspectiva interpretativa-hermenéutica. Este tipo de análisis harán de los enunciados una realidad comprensible y estudiable, privilegiándose los significados que los sujetos enuncian en su contexto socio-cultural (Temporetti, 2004).

Rodriguez Sabiote (2003) sostiene que "el dato cualitativo se convierte en un elemento dinámico resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad" (p. 5). A partir de esto, el autor establece una serie de fases: registro de la realidad, su plasmación material en algún tipo de expresión y su transformación mediante un proceso de elaboración conceptual.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en primer lugar, se irá al campo para realizar entrevistas semi-estructuradas. En segundo lugar, se materializará la información desgrabando el audio que se grabará durante las mismas, lo cual se

agregará a las notas que se hayan tomado en el transcurso de las entrevistas sobre aspectos no verbales. Se grabarán con el objetivo de poder establecer una conversación más fluida con el entrevistado y así poder focalizar la atención y ahondar en aspectos que sean significativos para la investigación. Finalmente, se elaborarán conceptualmente ciertas categorías con el fin de poder realizar un texto escrito en el que se pueda plasmar lo observado y lo escuchado en las entrevistas; esta categorización se realizará a través de un proceso mixto, el cual consiste en establecer ciertas categorías y formular más categorías cuando el repertorio existente se muestre ineficaz (Rodríguez Sabiote, 2003).

Cronograma de trabajo:

| Meses | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Actividades | bimestre | bimestre | bimestre | bimestre | bimestre | bimestre |
| Búsqueda de antecedentes | X | | | | | |
| Revisión de la bibliografía y elección de la misma | | X | | | | |
| Búsqueda de los instrumentos para la recolección de datos | | X | | | | |
| Aplicación de los instrumentos de recolección de datos | | | X | X | | |
| Análisis de los datos obtenidos | | | | X | | |
| Relación de la bibliografía y los datos de campo | | | | | X | |
| Inicio de redacción definitiva de la tesina | | | | | X | X |
| Presentación de la tesina (febrero 2018) | | | | | | X |

Referencias

- Area Moreira, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación, Tenerife, España.
- Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp S.A.
- Copertari, S., Sgreccia, N. & Fantasía, Y. (2014). *Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR* (Tesis). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Cravero, A. (2012). *La implementación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesina). Universidad Nacional de General San Martín, Rosario, Argentina.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Recuperado el 11 de octubre de 2016, de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/informescomunicacionales/documentos/informe11.pdf>.
- González, G., García Gómez, L. & Jacobo Mata, A. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos de la vejez. *Revista de Investigación Educativa* 14.
- Grzona, M. (2011). Una mirada sobre las estrategias didácticas. *Novedades Educativas* 249. 14-17

- Litwin, E. (2001). "Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia". Conferencia en I Jornadas Nacionales Nuevas Tecnologías y Educación Superior.
- Marquès Graells, P. (2000). *Los medios didácticos*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Minzi, V. (2009). TIC en la escuela como políticas de inclusión de niños y jóvenes. *Novedades Educativas*, 216/217. 54-58.
- Pantoja Vallejo, A. (2003). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Ramos Palmero, R., Anoceto Armiñana, O. & Ramos Salazar, R. (2003). *Ventajas del Método Problémico en la Enseñanza de la Bioquímica en la Licenciatura en Enfermería* (Tesis). Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Faustino Pérez Hernández". Sancti Spíritus, Cuba.
- Rodriguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Roig, H. (2016). Tecnologías en la enseñanza: ¿introducirlas o percibir las? *Novedades Educativas*, 300-301, 56-60.
- Rojas Velázquez, F. & Bolívar López, J. (2009). Autoconcepto estudiantil y modalidades de enseñanza a distancia. *Paradigma*, 30(2).
- Temporetti, F. (2004) *Eso no se dice. Un estudio psicológico cultural sobre la trasgresión verbal infantil en grupos de niños y niñas*. Rosario. Homo Sapiens.
- Velazco, M. & Mosquera, F. (2010). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Apéndice II: Modelo de Cuestionarios

Nombre/iniciales del entrevistado:

Edad:

Titulación:

Institución educativa y cargo:

1. ¿En qué año sos docente?

2. ¿En qué asignaturas estás a cargo o participas?

3. ¿Has utilizado alguna tecnología en tus clases? Si- No

a) En caso afirmativo,

- ¿Cuál/cuáles utilizaste?

- ¿Podrías describir brevemente la actividad realizada?

b) En caso negativo,

- ¿Qué recursos sueles utilizar en tus clases dentro de tus estrategias didácticas?

4. ¿Tenés pensado utilizar alguna tecnología en alguna actividad escolar en este año?

Si- No

a) En caso afirmativo,

- ¿Cuál/cuáles pensás utilizar?

- ¿Podrías describir brevemente la actividad a realizar?

Apéndice III: Modelo de Entrevistas

La siguiente entrevista se enmarca en el contexto de una tesina que estamos realizando para la carrera de licenciatura en Psicopedagogía, dónde estamos estudiando la incorporación de las TICs en la práctica docente, dentro del nivel primario. En primera instancia, aplicamos un cuestionario a todas las docentes de segundo ciclo de esta institución, para luego seguir entrevistando a algunas de ustedes y poder charlar más tranquilamente sobre sus respuestas. Por esta razón, agradecemos que nos des la oportunidad de realizar esta entrevista para aportar más información. Sabemos que las docentes utilizan un montón de recursos en las aulas, no obstante, nuestro objetivo es estudiar el uso de las tecnologías para poder hacer un aporte crítico desde una investigación concreta. Queremos aclarar que no vamos a tomar ninguna respuesta como positiva ni como negativa, lo que buscamos es estudiar el tema, desde un lugar exploratorio.

1. Para empezar, ¿nos podés contar brevemente qué son las TICs para vos?
2. Teniendo en cuenta los cuestionarios, pudimos observar que todos los docentes encuestados dicen utilizar las TICs, ¿por qué crees que se las están incorporando en las escuelas? ¿Cómo percibís su introducción en ellas?
3. ¿Recibieron en la escuela o en otro lado alguna capacitación respecto a estos temas o recursos?
4. ¿Qué opinas sobre la utilización de las TICs en la/las asignatura/s que dictas? ¿Y sobre la utilización de las mismas en las distintas asignaturas?
5. ¿Con qué recursos tecnológicos contás en tu salón?
6. Esas tecnologías, ¿influyen en la planificación y desarrollo de tus clases? ¿De qué manera?
7. Respecto a tus clases: ¿Qué recursos/herramientas utilizas generalmente? ¿Con cuáles te sentís más cómoda enseñando?
8. A la hora de elegir esos recursos, ¿en qué criterios te basas?
9. ¿Cómo suele ser el modo en el que llevás a cabo el proceso de enseñanza de un tema y la posterior evaluación del mismo? ¿Nos podrías contar qué objetivos tenés en cuenta en estas instancias?
10. Nos contaste en el cuestionario que habías trabajado con TICs. Cuando enseñas con alguna tecnología, ¿te basas en algún criterio particular para su elección? ¿En qué tipo de actividad consideras que es conveniente utilizarlas? ¿Nos podrías contar alguna que hayas realizado con éstas? (o retomar su

respuesta del cuestionario).

Antes de finalizar con la entrevista, nos gustaría saber si querés agregar algo más respecto al tema que venimos charlando...

Apéndice IV: Curriculum Vitae de las tesoristas

CURRICULUM VITAE - BITTI ECHEVESTE LUCÍA

DATOS PERSONALES:

APELLIDO Y NOMBRE: Bitti Echeveste Lucía

FECHA DE NACIMIENTO: 27/06/94

LUGAR DE NACIMIENTO: Rosario-Santa Fe

DNI: 37.686.464

DOMICILIO ACTUAL: Cerrito 1723 (Rosario)

CIUDAD: Rosario

PROVINCIA: Santa Fe

TELÉFONO: 0341-153319606

E-MAIL: lulibitti@gmail.com

ESTADO CIVIL: Soltera, sin hijos.

FORMACIÓN:

Título Secundario: Colegio Nuestra Señora del Rosario Hnos. Maristas

2012-2016: Instituto Universitario del Gran Rosario. Nivel Universitario. Formación: Licenciatura en Psicopedagogía. Estudiante avanzada, solo debe tesina la cual está en curso y será presentada en el mes de agosto del corriente año, la defensa de la misma sería en el mes de noviembre.

EXPERIENCIA LABORAL:

- 2012-2015 Trabajo en el salón de eventos "Shabby Chic. By María Rita". Mayormente como moza y en algunas ocasiones como animadora de fiestas infantiles.



- 2012-2018 (hasta el mes de junio): Actividades lúdicas y de reflexión para la integración y comunicación; con chicos de 4to grado de primaria a 5to año de secundaria, enmarcado en el espacio de Pastoral del colegio Maristas.
- Actualmente, trabajando en un CET (Centro Educativo Terapéutico) Casa Azul. Trabajando en modalidades de taller y, realizando informes y evaluaciones para el ingreso de niños a la institución (tanto para CET como para integración escolar). Además, trabajo particular con un niño en apoyo escolar con modalidad clínica.
- Desde el mes de agosto hasta diciembre del 2018, reemplazando en una integración escolar de un niño que se encuentra en primer grado. Acompañamiento y adaptación curricular, nueve horas semanales.
- 2015-2016: Prácticas Pre- Profesionales
 - En la institución escolar: Esc. Part. Inc. N° 1422 “Marcelino Champagnat”. Nivel: Primario, sexto grado. En Rosario, Santa Fe.
 - En el ámbito de la Salud: UDA (Unidad de Docencia Asistencial). Consultorio psicopedagógico ofrecido desde la universidad, supervisado por docentes. Dinámica grupal. Grupo conformado por 5 niños de 6 a 8 años. En Rosario, Santa Fe.
 - En el ámbito comunitario: Hospital Intendente Gabriel Carrasco. En el área de internación, utilizando como dispositivo una Biblioteca Ambulante. En Rosario, Santa Fe.
- 2017: Durante todo el año, los días sábados: voluntariado en el Barrio La Boca, colaborando en dos comedores y en apoyo escolar en barrios complejos. En Rosario, Santa Fe.

ASISTENCIA A JORNADAS Y TALLERES:

- 2015: 1° Congreso Internacional de Educación. 5° Congreso Nacional de Aprendizaje y Salud. Duración 20 hs. En la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Córdoba.
- 2015: 1° Encuentro de Reflexión Académica “La potencialidad de la escuela está en sus problemas”. En el I.E.S. N° 28 “Olga Cossettini”, a cargo de Silvia Duschatzky. En Rosario, Santa Fe.
- 2016: Jornada “Abordajes Psicopedagógicos con Adultos Mayores” dictada por la Lic. Andrea Donato en el Instituto Universitario del Gran Rosario. En Rosario, Santa Fe.

- 2017: IV Jornadas de Niñez y Adolescencias. “Infancias en el Neoliberalismo: Intervenciones posibles en un contexto de estigma y patologización”. En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En Rosario, Santa Fe.
- 2018: Congreso Nacional de Discapacidad y Lazo Social. “Clínica, Educación y Salud Mental desde una perspectiva de Derechos”. Organizado por la Fundación del Sol Naciente. En Rosario, Santa Fe.

IDIOMAS:

- Inglés: Medio
- Portugués: Básico
- Italiano: Básico

CURRICULUM VITAE - BRESSAN, CARLA MARÍA

DATOS PERSONALES:

APELLIDO Y NOMBRE: Bressan, Carla María

FECHA DE NACIMIENTO: 03-03-1994

LUGAR DE NACIMIENTO: Rosario

DNI: 37.572.159

DOMICILIO ACTUAL: Bv. Oroño 580 10°

CIUDAD: Rosario

PROVINCIA: Santa Fe

TELÉFONO: 341-6014838

E-MAIL: carlabressan94@gmail.com

ESTADO CIVIL: soltera, sin hijos



FORMACIÓN:

- *INSTITUTO INMACULADO CORAZÓN DE MARÍA ADORATRICES - PROFESORADO DE NIVEL INICIAL (Actualidad)*

En el corriente año, comencé a estudiar en dicha institución la carrera de profesorado de Nivel Inicial en el Turno Tarde.

- *INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL GRAN ROSARIO – LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA (2012 – Actualidad)*

Realizando la tesina para graduarme de Licenciada en Psicopedagogía.

Promedio académico actual: 7.63.

- *COLEGIO MARISTA NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO (1997 – 2011)*

Certificado de Educación Polimodal, Modalidad Ciencias Naturales.

EXPERIENCIA LABORAL:

- *CENTRO EDUCATIVO LATINOAMERICANO (Actualidad):* me desempeñé como auxiliar de docente en el horario que abarca el almuerzo y la hora de estudio de alumnos de 2do grado de dicha institución.
- *COLEGIO MARISTA NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO (2012 – 2017)*

Actividades: - Coordinadora de la Pastoral Juvenil. Coordinando las actividades que se llevaron a cabo desde 4to grado a 5to año, y asesorando a los animadores de cada propuesta correspondiente a cada año (2016-2017).

- Colaboradora en Pastoral Juvenil en Nivel Primario. Realización de actividades recreativas, extracurriculares para alumnos de 4to a 7mo grado. (2012-2016).

- *PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES (2015-2016)*

- UDA: Unidad de Docencia Asistencial, espacio brindado por la universidad. Trabajo en consultorio con niños, dinámica grupal.

- Institución escolar: Escuela Particular N° 1422 “Marcelino Champagnat” - Rosario. Trabajo realizado con 7mo grado, las docentes de dichos cursos y la directora de la institución.

- Hospital Roque Sáenz Peña, espacio “El Puente”. Taller de alfabetización con usuarios de Salud Mental.

ASISTENCIA A JORNADAS Y TALLERES:

- Septiembre 2017: IV Jornadas de Niñez y Adolescencia “Infancias en el neoliberalismo: intervenciones posibles en un contexto de estigma y patologización” en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.
- Septiembre 2016: Jornada “Abordaje psicopedagógicos con adultos mayores” en el Instituto Universitario del Gran Rosario.

- Septiembre 2015: 1° Encuentro de Reflexión Académica “La potencia de la escuela está en sus problemas” en el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”.
- Junio 2015: Conferencia abierta y pública de la Dra. Emilia Ferreiro, "Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato" en el salón de actos de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.
- Mayo 2015: Taller “Género y Discapacidad” en el Instituto Universitario del Gran Rosario.

IDIOMAS: *INGLÉS* Nivel: AVANZADO Certificación: FCE (ESOL Cambridge)

ITALIANO Nivel: BÁSICO

PORTUGUÉS Nivel: BÁSICO

Apéndice V: Curriculum Vitae abreviado de directora de tesina

Dra. Natalia Monjelat

Doctora en Educación y Comunicación y Máster universitario en Comunicación y aprendizaje en la Sociedad Digital, títulos otorgados por la Universidad de Alcalá (UAH, Madrid, España). Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina) y Diplomada en Constructivismo y Educación (FLACSO).

Actualmente es miembro de la Carrera de investigador del Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas (CONICET) desempeñándose como Investigadora Asistente en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR), dentro de la línea de investigación “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”. Ha dictado cursos de formación docente de grado y posgrado en diversas instituciones educativas nacionales e internacionales en torno a la enseñanza mediada por tecnologías (videojuegos, entornos virtuales, programación con bloques a través de Scratch y App Inventor), así como participado y coordinado investigaciones en torno a estas temáticas.

Ha sido becaria doctoral e investigadora en el Grupo “Imágenes, Palabras e Ideas” (UAH), investigadora visitante en la Universidad de Gotemburgo (Suecia) y en la Danish School of Education en la Universidad de Aarhus (Dinamarca).

Actualmente estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego al utilizar herramientas tecnológicas en contextos educativos, proponiendo estrategias didácticas constructivistas y promoviendo una reflexión constante sobre la práctica docente y áulica. Asimismo, forma parte del equipo de coordinación y diseño de la “Especialización Docente de Nivel Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación: Aprendizaje y Enseñanza del Pensamiento Computacional y la Programación en el Nivel Primario” (UNR-Fundación Sadosky-Ministerio de Educación de Santa Fe) destinada a formar docentes de educación primaria en el área de Ciencias de la Computación, donde a su vez es docente en diferentes módulos.

Apéndice VI: Cuestionarios y Entrevistas (Resultados)