

REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMBIO EN EL USO DE LAS TIC. RELATOS DE VIDA DE PROFESORES

Patricia Raquimán Ortega*

SÍNTESIS: La presente investigación se focaliza en la representación del cambio en las prácticas pedagógicas a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de profesores que se desempeñan en liceos de educación secundaria técnico-profesional (ETP), en Santiago de Chile.

A partir de los resultados obtenidos, se develan aspectos que permiten comprender cuándo el profesor adquiere sus competencias tecnológicas y, sobre todo, cuáles son sus motivaciones. En este sentido, se identifican los cuatro ámbitos de las representaciones sociales de los profesores acerca de sus procesos de cambio en el uso de las TIC: el personal, el de los estudios, el laboral y el de las prácticas pedagógicas.

El trabajo aporta una mirada más comprensiva del fenómeno de las TIC, revelando la voz de los propios protagonistas con el fin de entender sus vivencias y mostrar cómo ha emergido su uso y su sentido en las prácticas cotidianas.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación (TIC); procesos de cambio educativo; representaciones sociales; relatos de vida profesional; teoría fundamentada (Grounded Theory).

REPRESENTACIONES SOBRE EL CAMBIO EN EL USO DE LAS TIC. RELATOS DE VIDA DE PROFESORES

SÍNTESE: A presente pesquisa centra-se na mudança nas práticas pedagógicas a partir do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) por parte de professores que lecionam em escolas de Formação Técnico-profissional (ETP), em Santiago do Chile.

A partir dos resultados obtidos, desvelam-se aspectos que permitem compreender quando o professor adquire suas competências tecnológicas e, principalmente, quais são suas motivações. Neste sentido, identificam-se os quatro âmbitos das representações sociais dos professores sobre seus processos de mudança no uso das TICs: o pessoal, o dos estudos, o trabalhista e o das práticas pedagógicas.

*Académica e investigadora. Coordinadora del área de Didáctica en el Departamento de Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

O trabalho oferece um olhar mais compreensivo do fenômeno das TICs, revelando a voz dos próprios protagonistas a fim de entender suas vivências e de mostrar como emergiu seu uso e seu sentido nas práticas cotidianas.

Palavras-chave: tecnologias da informação e da comunicação (TIC); processos de mudança educativa; representações sociais; relatos da vida profissional; teoria fundamentada (Grounded Theory).

REPRESENTATIONS ABOUT THE CHANGE IN THE USE OF ICT. LIFE STORIES OF TEACHERS

ABSTRACT: *This research focuses on the representation of change in teaching practices on the basis of the use of information and communication technologies (ICT) by the teachers that will teach in technical-professional secondary education in lyceums, in Santiago de Chile.*

On the basis of the results obtained, unveil aspects allow us to understand when the teacher acquires their technology skills and, above all, what their motivations are. In this sense, the four fields of the social representation of teachers about their processes of change in the use of ICT are identified: the staff, the studies, labor and teaching practices.

The work provides a more understanding look of the phenomenon of ICT, revealing the voice of the protagonists themselves in order to understand their experiences and show how its use has emerged and its meaning in everyday practices.

Keywords: information and communication technologies (ICT); processes of change in education; social representations; professional life stories; grounded theory (Grounded Theory).

1. PARA COMENZAR

Existe un gran debate público y político sobre los desafíos que enfrenta la educación, principalmente cuando el objetivo es generar cambios en el ejercicio docente. La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación implica:

[...] aprovechar las nuevas herramientas que tienen los profesores a su disposición, pero, al mismo tiempo y más profundamente, de responder a la pregunta sobre el conocimiento y el aprendizaje necesarios y deseables en el mundo de hoy (PROYECTO ENLACES, 2010, p. 7).

Los dilemas a los cuales se ven enfrentados los sistemas educativos ante la incorporación de las TIC son de diferente naturaleza, como el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece en relación al aprendizaje, la gestión y la formación docente.

Esta incorporación se ha realizado en Chile desde el proyecto Enlaces, iniciativa del Ministerio de Educación (MINEDUC) desde el año 1992. Este es uno de los proyectos más importantes del sistema escolar chileno en el área de Tecnología Educativa. A más de veinte años de su implementación, se han instalado miles de computadores en las escuelas públicas, se ha capacitado a los profesores, se han diseñado modelos educativos en el uso de las TIC y se ha propiciado de diferentes formas que escolares, familias y comunidades en general, se acerquen a la computación y a navegar por internet, con el objetivo de mejorar las oportunidades de acceso y desarrollar experiencias formativas en los sectores más vulnerables del país. «Enlaces ha logrado brindar acceso a un repertorio básico de TIC a prácticamente la totalidad de la matrícula del sistema escolar público en Chile» (Proyecto Enlaces, 2010, p. 48).

A pesar de los esfuerzos realizados, existe poca experiencia acumulada de los verdaderos impactos de este proyecto. Por esa razón, es importante dar cuenta de lo ocurrido, a partir del análisis y la reflexión de sus propios actores. Es en este punto donde se focaliza esta investigación: en los protagonistas del proceso, los profesores en ejercicio.

La característica principal de las investigaciones que se han desarrollado en el ámbito de las TIC, particularmente en el campo de la educación, «siguen siendo hasta ahora tributarias de un gran determinismo tecnológico y de una visión demasiado fragmentada de las interacciones existentes» (UNESCO, 2005a, p. 21). Así es como se desarrollan perspectivas con objetivos parciales, perdiendo de vista a los sujetos y su protagonismo.

Para explorar una perspectiva subjetiva, ha surgido en esta investigación la necesidad de adoptar una aproximación epistemológica desde los propios actores, en este caso, los profesores del sistema escolar. Los actores individuales son considerados desde la sociología de Weber, quien considera estudiar las acciones sociales desde una «dimensión singular de las intenciones y motivos que dan sentido y dirección a la acción cotidiana» (ALBERO, LINARD y ROBIN, 2008, p. 10).

Sobre el tema de las TIC se puede encontrar una gran cantidad de investigaciones de carácter experimental (DEPOVER, 2009). En los últimos años, se comenzó a superar la sola búsqueda de preservar la neutralidad del investigador, para tener la posibilidad de acceder a las representaciones de los actores, de modo tal que, a partir de una mirada cualitativa, el investigador comprende la comunidad que observa. La aplicación de este tipo de metodología es reciente en el campo de la tecnología educativa, y ha comenzado a utilizarse con el fin de responder a las evidentes limitaciones del enfoque

experimental, principalmente cuando se trata de comprender fenómenos en su contexto natural.

Este estudio se inscribe en el área de la investigación de la sociología comprensiva de la educación, dentro del paradigma de la investigación comprensiva, que es para Weber «una comprensión de la conducta humana obtenida por medio de la interpretación que contiene ante todo una evidencia cualitativa específica» (WEBER, 2001, p. 175). De este modo, se han caracterizado y comprendido las dimensiones, oportunidades y procesos presentes en las representaciones sobre el cambio de las prácticas pedagógicas, y se abordó el tema desde la complejidad intrínseca de los cambios y la adquisición en espacios educativos, dentro del contexto de las herramientas tecnológicas.

En este sentido, se entiende por TIC al conjunto de las herramientas y todos aquellos procesos que permiten acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar la información por medios electrónicos; están incluidos tanto el *hardware* como el *software* utilizados a través de computadores y programas que permitan diferentes propuestas multimedia, sistemas de bases de datos y uso de internet, a partir de una comunicación tanto sincrónica como asincrónica.

2. PROBLEMATIZANDO LA INVESTIGACIÓN SOBRE TIC

Reconocer que los profesores están inmersos en exigencias de cambio es afirmar que ellos son protagonistas de este proceso y que, por tanto, tienen mucho que decir al respecto. Ellos poseen condiciones contextuales que pueden llegar a fortalecer o debilitar los procesos de cambio. Si se considera la perspectiva de los profesores, quienes trabajan en primera línea en las salas de clases, se puede llegar a conocer los procesos de transformación que llevan adelante en su práctica cotidiana.

Concebir al profesor como un protagonista en la comprensión del cambio, implica descubrir y comprender aquellas oportunidades que facilitan u obstaculizan esos procesos.

En esta investigación se reflexiona sobre los procesos de cambio como parte del quehacer cotidiano del profesor, identificando, caracterizando y entendiendo sus manifestaciones, y todos los contextos posibles, desde una mirada comprensiva. Por este motivo, las *representaciones sociales*, entendidas ellas como «una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos

y funcionales socialmente caracterizados» (MOSCOVICI, 1985-86, p. 474), permiten un acercamiento al sujeto y a su discurso.

La riqueza de elementos que poseen los relatos de vida, así como la posibilidad de relacionar múltiples dimensiones, se considera el enfoque procesual de las representaciones sociales, que se caracteriza por considerar al individuo como productor de sentidos, y desarrollar un análisis de las producciones simbólicas que le permite construir el mundo en que vive (BANCHS, 2000).

Las instituciones y las prácticas sociales albergan relatos, y la comprensión de esas prácticas se asume con frecuencia en forma de una narración, en la que se reconoce que las prácticas existen y cambian con el tiempo. El relato se hace en el presente, y con ello se está reconstruyendo y resignificando el pasado. Los esfuerzos por entender estos relatos sobre las prácticas ayudan a definir los propósitos que han tenido los profesores al actuar, y a conocer cómo lo han hecho, qué decisiones han tomado y bajo qué circunstancias. Identificar, caracterizar y comprender los procesos de cambio del profesor en relación a sus prácticas pedagógicas, tomando como eje articulador la construcción de su relato de vida profesional, permite una aproximación reflexiva sobre el cambio.

Es por esto que esta investigación se sitúa desde el paradigma comprensivo, que permite comprender las representaciones de sus procesos de cambio en sus prácticas pedagógicas. El paradigma comprensivo –que se opone al paradigma positivista– rechaza la existencia de un mundo real, de una realidad exterior al sujeto. Desde esta perspectiva, se afirma la interdependencia del objeto y del sujeto, se considera la perspectiva de Weber, el tratamiento de la subjetividad del analista, ya que en la sociología son los humanos quienes estudian a otros seres humanos:

La sociología y la comprensión del comportamiento general humano, puede utilizarse para entender a individuos particulares y al comportamiento particular (SCHWARTZ y JACOBS, 2003, p. 41).

Esta investigación opta por un posicionamiento tanto epistemológico como metodológico, que entiende que se puede comprender a partir de *un relato en acción*. En esta mirada, el profesor y su historia son los protagonistas, para poder comprender.

La tarea investigadora consiste en solicitar contar historias acerca de los hechos / acciones y, a partir de su análisis / comprensión conjunto, interpretar y construir nuevas historias / relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora (BOLÍVAR y otros, 2001, p. 16).

A partir de este posicionamiento emerge el sujeto, respetando sus dimensiones personales afectivas, emocionales y biográficas que serán expresadas a través de la narrativa de su relato de vida profesional y develarán aspectos en la comprensión de cómo el profesor utiliza las TIC en sus prácticas cotidianas.

Las preguntas de investigación que han sido el eje articulador son:

- ¿Qué hechos, circunstancias y/o situaciones develados en los relatos de vida profesional, se identifican en las representaciones sociales de los procesos de cambio en las prácticas pedagógicas en relación al uso de las TIC en profesores de ETP?
- Considerando los relatos de vida profesional de profesores de ETP, ¿qué diferencias y semejanzas se identifican en los procesos de cambio de las prácticas pedagógicas de profesores de Formación General (FG) y Formación Diferenciada (FD), en relación al uso de las TIC?

El objeto ha sido estudiar las representaciones sociales de los procesos de cambio de las prácticas pedagógicas en el uso de las TIC del profesor de educación media técnico profesional. El objetivo general es comprender e interpretar las dimensiones y oportunidades presentes en las representaciones sociales de los procesos de cambio de las prácticas pedagógicas de profesores de educación media técnico profesional, en el uso de las TIC, a partir de los relatos de vida profesional.

3. MODOS DE APROXIMACIÓN

Más que como una metodología, los relatos de vida profesional son considerados como un enfoque, por su complejidad y la riqueza de datos que ofrecen.

En la selección de los profesores se utilizaron criterios establecidos previamente al contacto con los establecimientos. La participación de ellos en la investigación fue voluntaria. En una reunión ampliada se invitó a los docentes que se mostraban interesados a colaborar en la investigación. Se llegó a un total de trece profesores, distribuidos en dos establecimientos educacionales de las comunas de La Florida y Lo Prado. Los liceos fueron seleccionados de un listado entregado por el Centro de Informática Educativa (CIE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su masiva participación en proyectos de implementación de TIC en cada establecimiento.

Como herramienta metodológica se usaron las entrevistas en profundidad de carácter narrativo (FLICK, 2004), con el objeto de considerar parámetros subjetivos. Se ha rescatado la producción narrativa, ya que permite una aproximación a la experiencia de los actores. En ese sentido, ha permitido construir una imagen encarnada de la vida en la trayectoria profesional de los profesores participantes. Se ha optado por el relato narrativo como una forma específica de discurso, con el objetivo de rescatar las voces de los profesores, pues «el relato narrativo es un discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación» (BOLÍVAR y otros, 2001, p. 20). Las entrevistas han sido integralmente transcritas a partir de convenciones discursivas, lo que permitió obtener reproducciones fieles a los relatos originales.

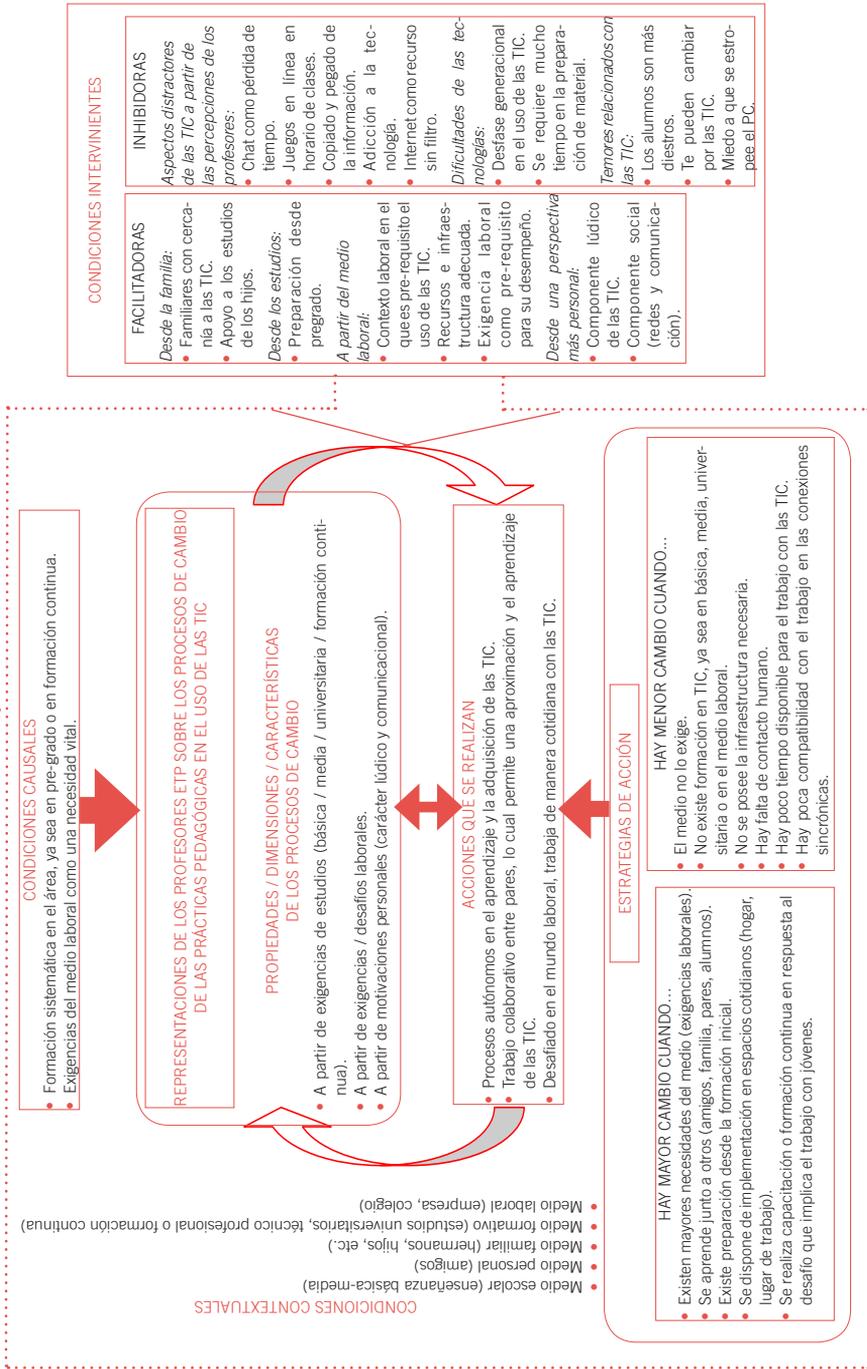
Con cada entrevistado, la información se recogió en tres momentos. En un primer encuentro se realizó una entrevista en profundidad; en segundo lugar, se le propuso la construcción de su línea de vida profesional, con identificación de *impasse* o puntos de quiebre relevantes para el profesor y pertinentes para el estudio, y en un tercer encuentro, a modo de cierre, se entregó todo el material transcrito para la triangulación con el entrevistado.

En todo el proceso de análisis e interpretación de los datos se utilizó la *teoría fundamentada*. En una primera etapa se realizó la *codificación abierta*: a partir de diferentes categorías que fueron emergiendo, se codificaron los distintos incidentes en tantas categorías como fue posible develar. En una segunda etapa, se realizó la *codificación axial*, para lo cual se desarrolló un análisis en profundidad de cada categoría emergente en el contexto de los esquemas de análisis. En una tercera etapa, se realizó la *codificación selectiva*, donde se han integrado las categorías desarrollando cuatro esquemas de análisis: aproximación en el uso de las TIC; opinión sobre el uso de las TIC y su adquisición; comparación de las representaciones sobre el uso de las TIC de profesores de FD y FG, e *impasse* o puntos de quiebre en los procesos de cambio.

4. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

A continuación se propone un modelo integrador de los hallazgos de los análisis previamente realizados, que entrega una mirada global de los elementos considerados en los diferentes esquemas de análisis. A partir de los resultados obtenidos, se han develado aspectos que no se habían considerado en el momento de comprender cuándo el profesor adquiere sus competencias tecnológicas y, sobre todo, cuáles son sus motivaciones para la adquisición de las mismas.

ESQUEMA 1



El núcleo central es nuestro objeto de estudio, entendido como las representaciones sociales de los procesos de cambio de las prácticas pedagógicas en el uso de las TIC, del profesor de educación media técnico profesional.

Las propiedades, dimensiones y características que se identificaron en estos procesos de cambio se dan a partir de exigencias en tres ámbitos: el primero se relaciona con los diferentes niveles que ha cursado el profesor, ya sea básica, media, formación universitaria de pregrado o formación continua o de posgrado; cuándo la presencia de las TIC se da en los estudios, como parte de una propuesta curricular, con cursos y horario determinado para el aprendizaje de las TIC. El segundo se relaciona con las exigencias o desafíos laborales, y se da principalmente cuando el buen desempeño o la permanencia en el puesto de trabajo dependen del conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas específicas. El tercero se ubica en el contexto de motivaciones lúdicas, de diversión o como un medio de comunicación. Esta última dimensión se desarrolla netamente en el ámbito personal.

Las condiciones causales pueden darse en dos ámbitos. El primero, cuando el profesor ha tenido una formación sistemática en TIC, ya sea en pregrado o en formación continua, que le ha permitido una adquisición temprana, lo que se valora como un recurso que tiene sentido de ser usado en aplicaciones contextualizadas, siendo pre-requisito para un buen desempeño. El segundo está dado por las exigencias del propio medio laboral, cuando el profesor está trabajando además en una empresa o en el ámbito específico a su especialidad; para los profesores de FD este manejo se convierte en una necesidad vital para su buen desempeño.

En relación a las condiciones contextuales, se han identificado cuatro medios de los que el profesor adquiere o perfecciona su conocimiento y la aplicación de las tecnologías. El primero es el medio escolar, tanto en enseñanza básica como en media, donde han tenido algún tipo de formación incipiente que los acercó a las TIC, a partir de ejercicios en talleres implementados con computadores. El segundo medio es el personal, que se extiende al contexto extraescolar, donde los profesores recuerdan encuentros con amigos que les permitieron un acercamiento real, a partir de juegos o alguna otra experimentación, que los llevó a conocer las tecnologías de un modo vivencial. El tercer medio que se pudo identificar como relevante es el familiar, donde el acercamiento a la tecnología se da a través de hermanos más expertos o los propios hijos, de quienes los profesores reconocen que saben y manejan mucho más que ellos las herramientas tecnológicas. Aquí, el disponer de personas más expertas les permite sentirse acompañados y seguros, ya que no temen preguntar o equivocarse en momentos de dudas.

Por último, el cuarto medio es el formativo, que se da en los diferentes niveles de capacitaciones cursadas por el profesor, ya sea en su estudio universitario, técnico profesional o en experiencias de formación continua. Al respecto se da una diferencia considerable entre los profesores de FD y los de FG. Mientras los primeros reconocen la incorporación de herramientas tecnológicas en su formación de pregrado, utilizándolas de manera temprana en su formación profesional, los segundos refieren que en pregrado recibieron una nula formación en TIC, señalan haber realizado cursos específicos sobre el tema en espacios de formación continua, pero admiten que la verdadera incorporación se da cuando disponen de un computador personal y comienzan a descubrir todas las posibilidades que posee para ser aplicadas a su medio laboral.

En cuanto a las acciones de los profesores en la adquisición de las TIC, se pueden reconocer tres. La primera se da en procesos autónomos de aprendizaje a partir de iniciativas personales, donde se identifica una fuerte motivación por parte del profesor para conocer y adquirir más competencias cuando descubre el sentido que estas pueden tener para él. Es importante reconocer al respecto que el profesor puede tener diversas motivaciones lúdicas, laborales, pedagógicas, etc., pero cuando conocen lo que las herramientas tecnológicas pueden darles en diferentes ámbitos, las incorporan de manera más cotidiana en sus prácticas. La segunda acción es el trabajo colaborativo, principalmente con pares más expertos, lo que le permite al profesor preguntar en el mismo momento en que aparecen las dudas. Por último, la tercera acción se da cuando el profesor admite que se siente amenazado por el mundo laboral, ya sea porque el uso de las TIC es un pre-requisito para un buen desempeño o porque reconoce las ventajas de su aplicación en diferentes tareas que debe realizar; entonces el uso de las TIC se hace cotidiano y cada vez más imprescindible.

Las estrategias de acción que desarrollan los profesores cuando utilizan las TIC se han dividido según si permiten un mayor o un menor cambio. Entre las situaciones que promueven un cambio mayor podemos citar:

- Cuando el contexto, principalmente el laboral, se los exige.
- Cuando se aprende junto a otros, ya sean estos amigos, familiares, colegas o los propios alumnos.
- Cuando poseen en su formación inicial una incorporación de las TIC como herramientas específicas en la adquisición de competencias laborales.
- Cuando resulta importante implementar herramientas tecnológicas en espacios cotidianos, ya sea en el hogar o en el lugar de

trabajo, condición que les permite mayor flexibilidad y tiempo para buscar y preparar material pedagógico.

- Cuando han realizado cursos de formación continua sobre temas de su interés que tienen incorporadas las TIC, con lo cual les resultan mucho más efectivas de aplicar, mientras que ocurre lo contrario cuando han sido impuestas sin considerar sus necesidades, motivaciones o reales posibilidades de aplicación en el contexto laboral.

En el caso de las situaciones que no facilitan el cambio, los profesores señalan las siguientes:

- Cuando el medio no se los exige.
- Cuando no han tenido ningún tipo de formación en el tema en los diferentes niveles de formación.
- Cuando no disponen de la infraestructura necesaria, ya sea en su hogar o puesto de trabajo.
- Cuando sienten que les falta el tiempo para practicar, conocer nuevas herramientas o preparar material para sus clases, de modo que ven indispensable que se reconozca en su carga horaria un tiempo real para una adecuada incorporación de las TIC.
- Al cursar procesos de formación continua *e-learning*, donde la falta de contacto humano y de continuidad en los procesos formativos va desmotivando poco a poco al profesor. En este sentido, reconocen que la interacción que se da al asistir a clases presenciales es mucho más motivante para permanecer en experiencias de formación continua.
- Cuando las actividades sincrónicas en procesos de formación continua limitan la participación y afectan su motivación y permanencia o resultan incompatibles con las jornadas laborales.

Las condiciones intervinientes se han dividido en facilitadoras e inhibitoras de los procesos de cambio en la incorporación de las TIC. Las facilitadoras se dan, en primer lugar, en el contexto familiar, ya sea por la presencia de parientes cercanos a las TIC, mucho más expertos, que ofrecen una asistencia permanente frente a dudas, ya sea por el apoyo que brindan los propios hijos como por su experticia. En segundo lugar, intervienen y facilitan la incorporación de las TIC los estudios de pregrado, cuando se incorpora su uso en la formación inicial, contextualizada a los desafíos de su profesión con infraestructura y herramientas actualizadas. En tercer lugar está el medio

laboral, cuando exige de manera indispensable el uso de las TIC para obtener un buen desempeño. Por último, en el ámbito personal, en primer lugar se da por el componente lúdico que poseen las TIC, como diversión en el tiempo libre, por ejemplo a través de juegos, y en segundo lugar se da por la posibilidad de acceder a redes y comunicación en línea, lo que permite desarrollar un fuerte componente social en el uso de las redes sociales.

Entre las condiciones intervinientes que inhiben los procesos de adquisición, están en primer lugar los aspectos distractores que los profesores consideran que presentan las TIC, como por ejemplo el chat, que es visto como pérdida de tiempo; los juegos en línea, a los que se puede acceder en tiempo de clases, distorsionando el objetivo de estas; el uso del copiado y pegado de información, sin procesarla de manera crítica y reflexiva; la tecnología convertida en una adicción, y por último, el uso de internet sin filtro, que puede llevar a los estudiantes a sitios inadecuados o de alto riesgo.

Otra condición identificada como inhibidora son las dificultades que los profesores reconocen tener en el uso de las TIC. Un primer aspecto es el desfase generacional que sienten frente a sus alumnos, ya que el dominio de las herramientas tecnológicas les exige un conocimiento que no poseen. Otro aspecto que relevan es el tiempo del que deben disponer para la preparación de material o para entrenarse en el manejo de nuevas herramientas.

86

La última condición inhibidora se relaciona con los temores que tienen los profesores frente a las TIC. En primer lugar, sienten que pueden ser superados por los alumnos, que muestran más conocimientos y habilidades. Por otra parte, sienten que pueden ser «cambiados» por las TIC o pasar a un segundo plano frente a ellas, y por último, temen estropear las herramientas por usarlas inadecuadamente. Es interesante rescatar que a medida que van adquiriendo una mayor pericia en el uso de las TIC, estos temores se disipan.

En la reflexión final se ha llegado a cuatro ámbitos sobre las representaciones sociales que tienen los profesores en sus procesos de cambio en el uso de las TIC:

1. El ámbito personal, donde se identifican actores significativos para los profesores como participantes activos de sus experiencias de cambio.
2. El ámbito relacionado con los estudios, que considera los diferentes niveles de formación que han tenido los profesores.
3. El ámbito relacionado con lo laboral, tanto en el mundo de la empresa como en centros educacionales.

4. El ámbito relacionado con sus prácticas pedagógicas, identificándose diferencias entre los profesores que se desempeñan en el área de FG y los de FD.

Al considerar las TIC como parte del horizonte laboral en las prácticas cotidianas de profesores en ejercicio, también se deben tener en cuenta ámbitos como el del entretenimiento o la comunicación. Cuando hay un nexo con actividades reales y habituales de los actores del sistema educativo, se crean nuevas oportunidades, y estos ámbitos se transforman en escenarios donde la tecnología ya no es algo ajeno al mundo escolar; entonces el objetivo será tocar el mundo privado y ver cómo este se puede proyectar al mundo profesional para transformar las TIC en una necesidad básica y como parte del conocimiento que cualquier ciudadano debe poseer.

Otro aspecto relevante es la formación inicial docente en el uso de las TIC. Se comprobó que la que recibieron los profesores de FG fue escasa, y que adquirieron conocimientos en TIC ya como profesionales en ejercicio. Se establece entonces la importancia de integrar las TIC en la formación inicial docente (SAINT PIERRE, 2010). A pesar de que los estudiantes actuales de educación puedan ser considerados nativos digitales, se releva la aplicación de esta formación de manera específica y contextualizada al mundo escolar. Así, se establece un nuevo desafío: cómo enseñar usando las TIC y obtener las capacidades para transferir sus enseñanzas al mundo educativo (BRUN, 2011). Este aspecto expande el debate sobre la incorporación de las TIC y el cambio que genera su aplicación efectiva en las aulas, con el objetivo de no permanecer al margen de las tendencias internacionales y para que sean una posibilidad real de mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (BRUN, 2011).

En el caso de la formación continua, se propone un concepto clave que nace de la reflexión realizada: el acompañamiento, entendido como una estrategia a ser incorporada en estos procesos. Se debe considerar el rol de un experto que esté siempre accesible al profesor en el cotidiano de su trabajo, que pueda ser un facilitador más que un monitor, con el fin de adaptarse a las dudas emergentes que tiene el profesor. Este experto debería conocer en profundidad el contexto en que se desempeña el profesor, las características de la institución, el curso, sus colegas, etc., con el fin de poder actualizar a los profesores con herramientas pertinentes a sus necesidades y a los recursos de los que dispone, tanto profesionales como personales, con una adecuada formación técnica y pedagógica. Se deben considerar los intereses y habilidades que posee el profesor, no desde una mirada externa sino desde una mirada contextualizada, para lo cual el modelo a utilizar debería ser mucho más personalizado, o en pequeños grupos, de manera que se pueda dar una aplicación realista de sus propuestas, considerando lo que hace y

lo que podría llegar a hacer en su ámbito laboral y personal. El objetivo será que la tecnología penetre en el conjunto de actividades que lleva a cabo el profesor en su práctica.

Se ha considerado la experiencia subjetiva de los actores, encarnada en su vida cotidiana desde su medio profesional, como una oportunidad de comprender los procesos de cambio que han llevado a cabo en el uso de las TIC. Esta construcción ha permitido develar variadas aproximaciones de cómo el profesor ha incorporado las herramientas tecnológicas y las motivaciones que se reconocen en esa incorporación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERO, B., LINARD, M. y ROBIN, J. Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. París: L'Harmattan.
- BANCHS, M. (2000). «Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales». *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal*. pp. 1-15. Disponible en: www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.
- BOURDIEU, P. (2002). *La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BRUN, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CARUGATI, F. y TOMASETTO, C. (2002). «Le corps enseignant face aux Technologies de l'information et de la communication: un défi incontournable». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n.º 2, pp. 305-324.
- CEPAL (2010). «Las TIC para el crecimiento y la igualdad: renovando las estrategias de la sociedad de la información». Tercera Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe. Lima, 21 a 23 de noviembre.
- DE ASÍS, F. y PLANELLS, J. (coord.) (2009). *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Madrid: OEI / Fundación Santillana.
- DEPOVER, C. (2009). *La recherche en technologie Éducative. Une guide pour découvrir un domaine en émergence*. París: Editions des Archives Contemporaines.
- ERTMER, P. y otros (2012). «Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship». *Computer & Education*, 59, pp. 423-435.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Paideia.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- HARGREAVES, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HINOSTROZA, J. E., GUZMÁN, A. e ISAACS, S. (2002). «Innovative uses of ICT in Chilean school». *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (4), pp. 459-469.
- HUBERMAN, M. (1998). «Trabajando con narrativas biográficas». En H. MCEWAN y K. EGAN (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- JODELET, D. (1986). «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». En S. MOSCOVICI, *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1985-86). *Psicología Social I y II*. Barcelona: Paidós.
- PROYECTO ENLACES (2010). *El libro abierto de la informativa educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces*. Chile: MINEDUC, LOM.
- RAQUIMÁN, P. (2008a). «El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 7, N.º 13, pp. 73-84.
- (2008b). «En búsqueda de la continuidad de las innovaciones en las tecnologías de la información y la comunicación ¿Chile precursor en el tiempo?» *Revista Foro Educativa*, n.º 13, segunda época, pp. 85-107.
- SAINT PIERRE, D. (2010). *La informática educativa en América Latina y el Caribe: Luces y sombras. Una oportunidad de intervención para OREALC-UNESCO*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (2003). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- UNESCO (2005a). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- (2005b). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Chile: OREALC.
- WALLET, J. (2009). «Caractéristiques de la recherche en technologie éducative». En C. DEPOVER, *La recherche en technologie Éducative. Une guide pour découvrir un domaine en émergence*. París: Editions des Archives Contemporaines.
- (2011). «Du bon usage du 'non-usage' des TICE». *Recherches & Education*.
- WEBER, M. (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

