

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**“Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp”: la huella tecnológica en el docente en formación**

**“it’s crazy to live without Facebook or WhatsApp”: the technological footprint in the teacher training**

255

---

Fecha de recepción: 30/05/2017  
Fecha de revisión: 02/07/2017  
Fecha de aceptación: 05/07/2017

## “Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp”: la huella tecnológica en el docente en formación

### “It’s crazy to live without Facebook or WhatsApp”: the technological footprint in the teacher training

Miriam, Sonlleve Velasco<sup>1</sup>, Alba, Torrego González<sup>2</sup> y Suyapa Martínez Scott<sup>3</sup>

#### Resumen:

La investigación biográfico – narrativa se ha ido generalizando en los últimos años en investigaciones de diferentes áreas de conocimiento relacionadas con el mundo educativo. La inserción de las TIC en el aula y su enorme influencia en la vida de los estudiantes, en los últimos años, invita a reflexionar sobre las huellas tecnológicas que han marcado su experiencia académica y personal. El interés de este conocimiento es mayor si dichos estudiantes son docentes en formación, pues sus experiencias previas con la tecnología marcarán sus formas de enseñar. El estudio que presentamos toma como base el discurso de 113 estudiantes de primer curso de Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Segovia (UVa), desde el que tratamos de conocer cuáles han sido sus experiencias en torno a la tecnología. El análisis parte de categorías como la familia, el contexto educativo y las relaciones fuera del aula para indagar sobre sus vivencias tecnológicas en contextos formales e informales. Sus relatos muestran la necesidad no sólo de potenciar desde la formación inicial la alfabetización digital sino también los contenidos crítico-reflexivos y de incorporar en las aulas el análisis del uso de la tecnología en entornos informales.

**Palabras clave:** biografía; Enseñanza Superior; formación de profesores; TIC;

#### Abstract:

Biographical - narrative research has been more used in recent years in researches of different areas of knowledge related to the educational world. The inclusion of ICTs in the classroom and its enormous influence on the lives of students invites us to reflect on the technological food prints that have marked their academic and personal experience. The interest of this aspect is more important when these students are completing their formation as teachers because their previous experiences with technology will mark their ways of teaching. The research we present is based on the discourse of 113 first-year students of the Primary School Teacher Degree at the Faculty of Education of Segovia (UVa), from which we analyze their experiences about technology. The analysis starts from categories such as family, educational context and relationships outside the classroom, in order to investigate their technological

---

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid, España; [miriam.sonlleve@uva.es](mailto:miriam.sonlleve@uva.es)

<sup>2</sup> Universidad de Valladolid, España; [alba.torrego@uva.es](mailto:alba.torrego@uva.es)

<sup>3</sup> Universidad de Valladolid, España; [suyapa@pdg.uva.es](mailto:suyapa@pdg.uva.es)

experiences in formal and informal contexts. Their stories show we need not only to promote digital literacy; critical-reflexive content would be taken into consideration. It is needed to incorporate in our classroom the analysis of the use of technology in informal contexts.

**Keywords:** biography; Higher Education; teacher training; ITC

## **1. Introducción. Las transformaciones tecnológicas y digitales en el ámbito educativo**

En los últimos años todas las esferas de la sociedad han sido modificadas por las transformaciones tecnológicas y digitales dando lugar a lo que se ha denominado *la era de la convergencia* (Jenkins, 2008).

La educación ha sido una de las esferas más influidas por estos cambios (Sampedro, 2016). En el ámbito universitario, debemos ser sensibles a esta realidad y tomar las necesidades emergentes como referente para iniciar cambios en la formación inicial de los docentes (Henríquez, 2002), incidiendo no solo en la alfabetización digital (Gutiérrez, 2003) sino también en la educación mediática (Wallis y Buckingham, 2013; Gutiérrez, 2012).

Los estudiantes universitarios que acceden hoy a las aulas hacen un uso intensivo de la tecnología y sus vivencias quedan condicionadas por ella (Almaraz, Maz y López, 2017). Por lo tanto, se puede partir de sus afectos, sus fobias, sus experiencias y sentimientos en torno a la tecnología para generar conciencias críticas. Precisamente, el estudio que presentamos tiene como objetivo analizar el potencial de la tecnoautobiografía como recurso para reflexionar sobre las experiencias tecnológicas de nuestros estudiantes.

### **1.1 Una mirada a la asignatura de TIC aplicadas a la educación**

Los planes españoles de formación inicial y permanente del profesorado contemplan de un modo u otro la formación en TIC, con la inclusión de una asignatura en torno a la tecnología educativa (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012). Sin embargo, como señalan los citados autores, en multitud de ocasiones los contenidos abordados en estas materias están más relacionados con la capacitación técnica y didáctica que con la educativa. Se echan en falta contenidos centrados en la educación mediática, y se priorizan las competencias relacionadas con la tecnología educativa y el manejo de ordenadores y otros dispositivos.

Los dispositivos móviles, las videoconsolas, la televisión o las redes, constituyen, desde el punto de vista educativo, algo más que unos recursos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza. Son para nuestros educandos, experiencia vital desde antes de entrar al aula. La formación del profesorado

en TIC, por lo tanto, no puede quedar reducida al desarrollo de la competencia tecnológica o didáctica, sino que debe incluir una dimensión social y educativa que puede abordarse desde la educación mediática. Algunos autores, como Ferrés, Masanet y Marta (2013) defienden la formación centrada en el sujeto y la importancia de las experiencias vividas por los alumnos con los medios para fomentar su espíritu crítico.

En el contexto de nuestra investigación, la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), la asignatura de *Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación* adopta un enfoque crítico basado en los principios básicos de la educación mediática, donde se da más importancia al desarrollo de actitudes ante la vida en la sociedad digital que al desarrollo de competencias instrumentales en el uso de dispositivos y programas.

## **2. Revisión de la literatura sobre narrativa y TIC**

Bolívar (2002) explica que hay dos formas de hacer conocimiento: una desde el modelo paradigmático, relacionado con la tradición lógico – científica, que expresa un conocimiento regido por reglas y principios prescriptivos; y otra desde el modelo narrativo, caracterizado por presentar la experiencia de las personas en una secuencia de eventos en tiempos y lugares, donde los relatos biográfico-narrativos se convierten en medios privilegiados de conocimiento.

Son muchos los autores que defienden la importancia de la metodología narrativa en el ámbito educativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; McAdams et al. 2006; Lundby, 2008; Menna y Bolívar, 2014). Memorias, relatos, autobiografías o diarios, tanto de estudiantes como de educadores, se han convertido en los últimos años, en focos para el estudio de diversas áreas de conocimiento en educación (Viñao, 2009).

Gracias a la proliferación de las TIC también asistimos a un aumento exponencial de historias y relatos que abordan temas educativos a través de foros, wikis, vídeos, blogs, páginas web y podcast (Rodríguez y Londoño, 2009). Todo ello ha hecho emerger nuevas vías desde las que abordar la narrativa. Así, desde hace algunos años, la *narrativa digital* (*digital storytelling*) es

utilizada frecuentemente en estudios relacionados con la educación. Este concepto ha sido definido como la forma de narrar la propia historia de vida de un sujeto o parte de ella, de forma personal y crítica, combinando tecnología, fotografía, texto, vídeo, música y audio (Castañeda, 2013; Maddalena y Sevilla, 2014). El interés educativo de este método se deriva de su utilidad como medio de expresión y de su capacidad para el fomento de la motivación entre los estudiantes (Rodríguez y Londoño, 2009).

Las posibilidades que ofrece este método son innumerables, por ello podemos encontrar una amplia variedad de experiencias (Vouillamoz, 2000; Ryan, 2004; Borrás, 2004, Sánchez, 2004; Miller, 2008; o Echeverri, 2011).

Otras herramientas, también integradas en la metodología biográfico-narrativa, pero esta vez centradas en el discurso tecnológico, ofrecen esta misma pluralidad. Tecnografías (Correa, Jiménez y Gutiérrez, 2011); tecnoautobiografías (Hernández et al., 2011; Sancho, 2013; López, Piñeiro y Campos, 2015), tecnobiografías (Benítez y Lemus, 2016); o biografías mediáticas (Vestfrid y Martín, 2015), coinciden en definir a la unión entre narrativas biográficas y tecnología como instrumentos que posibilitan al sujeto la reflexión sobre sus propias experiencias biográficas en relación con la tecnología (Hernández et al., 2011:7).

La enseñanza con este tipo de herramientas implica aceptar algunos cambios como: la concepción del rol docente, pasando este de convertirse en transmisor de conocimientos a orientador y guía del aprendizaje; el papel de los estudiantes, de meros receptores de conocimiento a portadores del mismo; así como la forma de enseñar las TIC, priorizando la enseñanza de estas desde el análisis crítico en vez de hacerlo desde los contenidos instrumentales (Sancho et al., 2008).

### **3. Método**

El estudio que presentamos, de corte cualitativo, se centra en el método biográfico - narrativo. La narrativa actúa como una de las principales metodologías desde las que posibilitar que el sujeto se convierta en actor y autor de su propia singularidad y de su proceso de formación (Souza, 2014:46).

Dentro de este método de investigación, uno de los instrumentos para la

recogida de datos son los escritos autobiográficos. En ellos, el autor escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus anécdotas personales y profesionales (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 157).

En el ámbito educativo esta herramienta resulta de gran interés porque permite convertir a los estudiantes en el origen de la fuente del saber. (Hernández et al; 2011).

La autobiografía permite repensar las cuestiones de formación y acentuar la idea de que la formación es inevitablemente un trabajo de reflexión sobre el recorrido de nuestra propia vida (Nóvoa y Finger, 1988: 116). La escritura se convierte así en una forma de saber, de aprender y de crear conciencia (Fernández, 2014: 69).

### **3.1 Tecnoautobiografía y proceso de construcción**

La tecnoautobiografía, como instrumento del método biográfico narrativo, es una forma de expresar la propia biografía del sujeto relacionándola con la tecnología. A través de un proceso de reflexión, el narrador va comprendiendo cómo la tecnología se convierte dentro de su experiencia en un elemento determinante en su forma de entender el mundo y posicionarse ante él (Sancho, 2013: 76).

Narrar estas experiencias, posibilita comprender el propio nicho pedagógico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Desde la exposición de este cúmulo de vivencias es posible analizar las intenciones y sentimientos que tenemos hacia las TIC y aprender a pensar sobre la importancia de su uso en el aula, no sólo como recursos tecnológicos y didácticos sino también como agentes formadores y educativos.

A continuación pasamos a exponer los pasos que se han llevado a cabo en el proceso de realización de las tecnoautobiografías con nuestro alumnado:

#### *A) El acceso a los recuerdos*

La primera tarea se realiza de forma individual y trata de que cada estudiante sea capaz de repensar su propia vida en conexión con la tecnología.

#### *B) Del recuerdo a la palabra escrita*

En un momento posterior, también individualmente, se pide al alumnado que a partir de ese recuerdo elaboren un texto autobiográfico (en cualquier formato), en el que organicen de forma lineal cómo han sido sus vivencias en relación con la tecnología. Para ayudar a organizar el recuerdo se ofrece un breve guion con preguntas como: ¿cuál fue tu primera experiencia con la tecnología? ¿Qué recuerdas de las TIC en la escuela? ¿Utilizabas las TIC fuera del colegio? ¿Qué relación has tenido con la tecnología en la adolescencia? En todo momento se insiste en que el relato debe ser libre y creativo y que no tienen por qué seguir las preguntas descritas anteriormente, si lo consideran oportuno. También pedimos a los participantes que no expliquen ningún dato personal que pueda revelar su identidad.

#### *C) Compartiendo los relatos*

En un tiempo posterior se intercambian los relatos y cada estudiante estudia el trabajo de otro compañero/a. Después comparten con el grupo aquellos aspectos que más le han llamado la atención.

#### *D) Conversión del estudiante en investigador*

Tras enseñar algunas nociones sobre el método biográfico- narrativo procedemos en pequeños grupos a analizar las tecnoautobiografías a partir de categorías emergentes. El siguiente paso es ponerlas en común y realizar un debate sobre las vivencias en torno a las TIC y su importancia en la Educación. Las experiencias del alumnado serán el punto de partida para iniciar la transmisión de todos los contenidos de la asignatura.

#### *E) Informe final*

Tras la práctica, dejamos algunas semanas para que los estudiantes puedan redactar un informe final en el que analicen el valor de las nuevas tecnologías como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

### **3.2 Datos sobre el estudio**

#### **3.2.1 Participantes y contexto**

La experiencia realizada ha contado con las narraciones de 113 participantes, 66 mujeres y 47 hombres. Los protagonistas son estudiantes de la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Segovia), matriculados en el primer curso de *Grado de Maestro en Educación Primaria* y el *Programa de estudios*

conjunto de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria.

### **3.2.2 Perfil del estudiante**

Los participantes tienen edades comprendidas entre los 17 y los 21 años y proceden en su mayoría de la Comunidad de Castilla y León y la Comunidad de Madrid. Se trata de estudiantes recién llegados de enseñanzas medias.

### **3.2.3 Condiciones temporales**

Las tecnoautobiografías fueron realizadas en el primer cuatrimestre del curso académico 2016/2017, entre los meses de septiembre y octubre de 2016.

### **3.3 Principios éticos**

Los dilemas y preocupaciones éticas son una parte más de la investigación Guillemin y Gillam (2004). En investigación narrativa algunas de las dudas e interrogantes éticos que se plantea el investigador con mayor frecuencia abarcan desde la preocupación por los usos lícitos de la información obtenida, hasta los debates sobre la autoría, o el disfrute por parte del participante de los beneficios de la investigación (Susinos y Parrilla, 2008).

Consideramos oportuno en este punto, dar a conocer los principios éticos que hemos seguido en este trabajo, siguiendo los criterios expuestos por Kirsch (1999):

- Consentimiento de los estudiantes para investigar sobre sus narraciones.
- La participación en esta actividad fue voluntaria y los participantes fueron informados de que podían retirar sus trabajos si así lo deseaban sin ninguna repercusión negativa.
- Al analizar los relatos se eliminó cualquier dato personal para proteger la confidencialidad y el anonimato de los estudiantes.
- Hemos intentado en todo momento asegurar que el bienestar, la reputación y la empleabilidad de los alumnos no se vea afectada por su colaboración en la investigación.

### 3.4 Análisis de datos y redacción del texto

Bolívar (2002) expone que para realizar un análisis de datos en narrativa es necesario dividir la información por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías. De esta forma se consigue llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado. La neutralidad, la distancia y el control de las voces de los participantes se convierten en elementos clave para el investigador que utiliza esta metodología de investigación (Moriña, 2017:72).

Para la realización del análisis de las narraciones y el texto final hemos seguido a los autores Miles y Huberman (1994) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001):

- Generación de categorías: después de la lectura, análisis comparativo y tipologización de todos los relatos procedimos a la búsqueda de temas comunes en el conjunto de las narraciones. Estos temas fueron agrupados en las siguientes categorías: experiencias familiares en torno a la tecnología; la educación formal y las TIC; y la tecnología en contextos no formales.
- Dentro de cada uno de estos focos temáticos establecimos subcategorías, prestando especial atención a los “casos negativos” como elemento clave para la interpretación.
- Seleccionamos extractos de texto alusivos de cada una de las subcategorías.
- Realizamos la redacción del texto a través de un informe interpretativo en el que quedan representadas (en primera persona y en cursiva) las vivencias de los estudiantes. Esta decisión implicó plasmar su lenguaje y formas de expresión asumiendo su voz como protagonistas y superando con ello el enfoque del investigador como máximo concededor de la temática y del conocimiento.

#### 4. Resultados

Las narrativas que constituyen las tecnoautobiografías son discursos que reflejan las raíces identitarias de sus autores. La selección de imágenes y fragmentos de vida reflejan contextos, situaciones e información significativa que diferencian trayectorias personales, académicas y profesionales (Correa, Jiménez y Gutiérrez, 2011). Nuestro trabajo como investigadores es conectar ese collage de voces individuales y darle sentido de forma interpretativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Realizaremos esta discusión de resultados a partir de las categorías temáticas que resultaron recurrentes en los relatos analizados.

##### **Experiencias familiares en torno a la tecnología**

Estudios como los de Marchesi y Martín (2003); Pérez y Sola (2006); Sigales Momino y Meneses (2009); o Solano, González y López (2013), inciden en el impacto que los cambios tecnológicos han producido en las actividades educativas. La Sociedad de la Información y la Comunicación ha producido cambios en distintos sectores sociales que afectan a los estilos de vida de los ciudadanos. El entorno familiar es uno de los espacios cotidianos menos desarrollados en torno a este foco de estudio (Hernández, López y Sánchez, 2014). Las interacciones familiares a través de la tecnología, la evolución de las relaciones familiares o los usos que da el ente familiar a las herramientas tecnológicas responden a cuestiones relevantes de esta investigación (López, 2007).

La familia es el primer espacio en el que el estudiante entra en contacto con la tecnología y desde ella se modela su vínculo (Pagola, 2010: 77).

*Con cinco añitos ya tenía mi propia dirección de correo que mi madre me creó (...) Por aquella época no teníamos acceso a Internet en casa, pero sí en un centro cultural del pueblo, recuerdo todos los viernes de bajar con mi madre a los ordenadores (relato masculino 1).*

El entorno en el que se asienta la residencia familiar, el modelo educativo asumido por la familia en cuanto a las TIC, el empleo de los padres (especialmente del varón) y la presencia o ausencia de hermanos mayores, influyen en los primeros acercamientos a la tecnología.

*En mi familia los únicos que usaban el ordenador eran mi padre y mi hermano. Mi padre tiene bastante experiencia en la tecnología ya que él trabaja en una empresa de electrónica (relato femenino 21).*

El género del estudiante también es un factor determinante en sus primeras experiencias tecnológicas dentro del núcleo familiar:

*Cuando me enfrentaba yo sola a todo este mundo de la tecnología, la verdad es que le tenía mucho respeto hasta que empiezas a coger manejo y a saber correctamente usar los programas (relato femenino 4).*

Los contactos infantiles con la tecnología, desde las experiencias familiares, están frecuentemente vinculados a tiempos de ocio y son ofrecidos como refuerzos positivos ante conductas favorables por parte del estudiante.

*Lo mejor del día era cuando jugabas a la Play cogías el ordenador, veías la televisión... eso sí, siempre después de hacer los deberes y si no estabas castigado (relato femenino 7).*

En los años de la adolescencia el conocimiento sobre la utilización de la tecnología genera entre los jóvenes sensación de superioridad frente a otros miembros de la familia con menores nociones y experiencias:

*Me sentía superior con personas como mis abuelos o mis tíos que no sabían nada de estos medios y que, cuando necesitaban algo, tenía que enseñarles o realizárselo yo; en mi vida había bastantes personas cercanas que no tenían grandes conocimientos de la tecnología (relato femenino, 3).*

En estas experiencias adolescentes con el uso de móviles y redes sociales, la familia actúa como modelo para la educación mediática.

*Considero que siempre he hecho un uso sano de las TIC, quizá por los consejos de mi madre desde que era pequeña. Jamás he publicado una ubicación, ni una foto íntima, por ejemplo (relato femenino, 36).*

### **La educación formal y las TIC**

A lo largo de la Educación Infantil, la relación con la tecnología en el aula suele ser escasa y está vinculada al recuerdo de recursos tecnológicos.

*En Infantil las únicas tecnologías de las que disponían eran radiocasetes y CDs donde nos ponían canciones infantiles que bailábamos en clase y en ocasiones algunos Cuentacuentos (relato masculino 10).*

Los reproductores de música, las proyecciones de películas infantiles y el uso de ordenadores con programas lúdico –educativos son las experiencias

más recurrentes en los recuerdos de infancia de los estudiantes.

*La normativa de nuestro colegio era que los días de lluvia o nieve, los alumnos no saliesen al patio en la hora del recreo o de educación física por lo que muchos días nos veíamos sentados frente a la pantalla de un ordenador de mesa o a la pantalla de la televisión que reproducía una película para consumir aquel tiempo muerto (relato femenino, 5).*

Estos recursos suelen ser utilizados como recompensa al buen comportamiento mantenido en el aula durante la jornada escolar, a la finalización de la tarea requerida o al correcto cumplimiento de las normas del aula:

*La primera experiencia que recuerdo con el ordenador fue a los tres años, en infantil, cuando mi profesora nos dejaba jugar a Pipo (...) usábamos este programa informático una vez que acabábamos las tareas, como recompensa para aquellos alumnos que terminaran primero (relato masculino 40).*

Estas mismas experiencias suelen repetirse en las vivencias durante la Educación Primaria. Junto a ellas, la relación con las TIC aparece, vinculada con el aula de informática, único espacio de la escuela en el que los estudiantes tienen contacto directo e individual con el ordenador, siempre bajo programas educativos y en un horario determinado:

*Mi colegio disponía de dos aulas de informática (...). No se utilizaban con frecuencia en las clases diarias, se utilizaban en casos puntuales ya que la gran mayoría de las veces si había que buscar algo en el ordenador o ver algún vídeo lo ponía el profesor en clase (relato femenino 34).*

La pizarra digital también aparece como herramienta didáctica en las aulas de Educación Primaria. Su utilización y manejo está mediada por los usos que el profesorado hace de ella durante el horario escolar.

*La última nueva tecnología que nos encontramos en primaria fueron las pizarras electrónicas. La utilizábamos para corregir las tareas, para hacer juegos, para explicar (relato femenino 44).*

La crítica a la falta de formación tecnológica del profesorado de todos los niveles suele ser recurrente en la mayoría de los relatos.

*En toda mi escolaridad he visto cómo los profesores no hacían uso de la tecnología porque no sabían usarla. A veces nos pedían a nosotros ayuda para hacer cualquier cosa (relato masculino 33).*

Se asegura que en los centros existe la presencia de ordenadores y herramientas tecnológicas, pero los docentes no las utilizan y si lo hacen, estas no modifican las rutinas del aula.

*Salvo el profesor que me dio TIC, en 1º de Bachillerato, no recibí ninguna facilidad para comenzar a usar las TIC, ni ninguna preparación por parte de la educación formal en el aula (relato masculino 9).*

Estudios sobre las TIC como el de Sancho et al. (2008), muestran precisamente esta idea de que la tecnología no ha aportado muestras ni sobre la mejora de la motivación del aprendizaje, ni sobre la mejora de la práctica docente, convirtiéndose así en mera herramienta artefactual.

En Educación Secundaria y Bachillerato la asignatura de informática aparece en un lugar destacado en los recuerdos del alumnado. Desde esta materia se limita la enseñanza de las TIC al manejo de programas del paquete Office (Word, Excel, PowerPoint, Outlook...).

*A lo largo de la escolaridad, no se ha mantenido interés por acercarnos a las TIC. Solo se ha puesto interés en enseñarnos programas de trabajo y no en el uso, por ejemplo de las redes sociales y las ventajas y desventajas que encontramos en ellas (relato femenino 17).*

López (2007) apunta que a diferencia de otros niveles educativos, el uso de las TIC en la Universidad con el consiguiente cambio en las formas de hacer y de pensar modifica los procesos de enseñanza – aprendizaje del alumnado.

*En la Universidad veo que se está trabajando con una página virtual, la cual me asusta un poco, es aquí donde observo una nueva forma de estudio y trabajo (relato masculino 40).*

Estos cambios, unidos a la falta de conocimientos proporcionados en los contextos formales hacen visibles las dificultades que presentan los estudiantes al entrar en el ámbito universitario y el rechazo a trabajar con instrumentos y herramientas vinculados con la tecnología:

*No me siento capaz de hacer algunas cosas que nos mandan en la Universidad con el ordenador (relato masculino 39).*

La reflexión sobre las vivencias en contextos formales con las TIC posibilita empezar a generar una conciencia crítica en los estudiantes:

*Nunca habíamos reflexionado antes sobre cómo afectan las TIC en la escuela, ni cómo afectan fuera de esta (...) Necesitamos aprender de la experiencia*

previa (relato femenino 9).

### **La tecnología en contextos no formales**

La adolescencia se convierte en la etapa más importante en la relación del alumnado con las TIC. La utilización masiva de dispositivos móviles y ordenadores con conexión a Internet hace aumentar sus experiencias en torno a la tecnología, todas ellas siempre fuera del aula.

*Fuera del horario escolar, siendo adolescente utilizaba las TIC prácticamente a todas horas, muchas veces para hablar con mis amigos, mi madre o mi primo (relato masculino 11)*

La tecnología se torna en estos años como el principal instrumento de socialización para los jóvenes:

*En mi tiempo libre utilizaba las TIC como medio de comunicación a través de Messenger, también para usar redes sociales como Facebook y navegar por buscadores para cosas que me pudieran interesar (relato masculino 7).*

Estudios como los de Solano, González y López (2013), apuntan que las redes sociales son utilizadas en la primera adolescencia para mantener las relaciones sociales y no tanto para realizar trabajos o estudiar.

*La moda en aquellos años estaba en las redes sociales: tuenti pasó a ser testigo de la evolución en las vidas de muchos jóvenes, pasó a ser un modo de desahogo (relato femenino 5).*

Los jóvenes valoran de forma exponencial su uso como recurso para el establecimiento y mantenimiento de sus vínculos de amistad.

*En la actualidad yo tengo amigos que no conocía de nada gracias a las redes sociales (relato masculino 18).*

Pero en los recuerdos de adolescencia vinculados a las TIC aparecen sentimientos encontrados en su utilización.

*La adolescencia, y con ella la inmersión a un mundo desconocido donde las redes sociales serían testigos de las primeras veces, las primeras fiestas, las primeras relaciones, los primeros "rollos", los primeros amigos internautas... en muchos casos: las primeras ganas de morir o las primeras ausencias de felicidad (relato femenino 1).*

Las experiencias negativas en esta etapa con las TIC también se muestran a través de sus narraciones:

*He tenido un par de malas experiencias relacionadas sobre todo con los móviles, pues me consta que se han creado dos grupos de mi clase, uno de ellos en el cual no me incluían, así como ciertas amenazas recibidas por anónimos en ask (relato masculino 35).*

## **5. Discusión**

A partir del análisis del discurso que se recoge en las tecnoautobiografías coincidimos con Gutiérrez (2003) en que la alfabetización digital y la formación del futuro profesorado en TIC y medios es algo más que "ratones y teclas". Los relatos pertenecen a una generación que se ha denominado nativos digitales (Prensky, 2001) y que parecen asumir que tienen conocimientos instrumentales de la tecnología; incluso presumen de que saben más que otras personas de su entorno como familias o profesores. Sin embargo, sus vivencias con la tecnología nos muestran que, pese a que están continuamente presentes en su vida, no se han parado a reflexionar sobre ellas y su influencia. En este sentido, continuamos con el debate abierto por autores como Bautista et al. (2013) sobre la necesidad de superar este concepto de las TIC y centrar nuestros esfuerzos en el fomento de una visión crítica de los medios.

De esta forma, la información que se deja ver a través de los relatos de los estudiantes nos obligan a abordar en el marco de la asignatura algunos medios como la televisión o los videojuegos puesto que, a pesar de ser empleados en espacios informales, tienen una gran influencia en su experiencia.

En coincidencia con estudios como el de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), encontramos también que si bien, las tecnologías forman parte de la vida de los estudiantes, estos proyectan ciertas barreras de resistencia a su uso en las aulas. Sus experiencias previas en contextos formales con la tecnología, utilizada como mero recurso para la enseñanza y la falta de formación del profesorado para su integración en el aula han condicionado su percepción sobre las TIC y sus potencialidades en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Estas premisas nos devuelven a la necesidad que ya reivindicaban autores como Tyner (2010) o Buckingham (2011), de capacitar a los futuros

docentes para desarrollar la alfabetización mediática y la competencia digital a través de un enfoque crítico.

## 6. Conclusiones

Un alto porcentaje de los estudiantes de Grado en Maestro sólo ha tenido contacto con las tecnologías dentro del aula en casos puntuales y con fines didácticos. Sus vivencias con las TIC están fuera de la escuela, en espacios de ocio y familiares.

Estas experiencias les producen una serie de contradicciones en torno a la presencia de las TIC en las aulas y su uso como herramientas de aprendizaje, generando una barrera de resistencia para la introducción de la tecnología en su futura práctica docente.

Es incuestionable la necesidad de formar al profesorado en TIC no solo como consecuencia del desarrollo tecnológico sino del papel que le corresponde a la educación para convertir ese desarrollo tecnológico en progreso social. Para ello no solo se necesita proporcionar al profesorado el acceso a las TIC y capacitarle en el uso de dispositivos y programas sino ahondar en los contenidos crítico - reflexivos (Gutiérrez, 2008, p.196).

Las tecnoautobiografías se presentan como una potente herramienta de reflexión sobre las experiencias en torno a la tecnología de nuestros estudiantes. Despertar la mirada crítica haciendo un recorrido por su pasado es el primer paso para cambiar sus huellas y formar docentes activos y reflexivos con la tecnología.

## Referencias bibliográficas

- ALMARAZ, F., MAZ, A., y LÓPEZ, C. (2017). Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6 (1), 181-202. doi: <http://dx.doi.org/10.21071/edmetic.v6i1>
- AREA, M., GUTIÉRREZ, A., y VIDAL, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel-Telefónica.
- BAUTISTA, G., ESCOFET, A., FORÉS, A., LÓPEZ, M., y MARIMON, M. (2013).

- Superando el concepto de nativo digital. *Digital Educational Review*, 24, 1-22. Recuperado de [http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/11282/pdf\\_1](http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/11282/pdf_1)
- BENÍTEZ, S., y LEMUS, M. (2016). *La utilización de tecnobiografías como método de estudio de la apropiación de las TIC*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8187/ev.8187.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8187/ev.8187.pdf)
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsi silemus? Epistemología de la Investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. doi:10.4236/ojn.2014.46045.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BORRÁS, L. (2004). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial OUC.
- BUCKINGHAM, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London: Royal Institute of British Architects.
- CASTAÑEDA, M. E. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44.
- CORREA, J.M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E. y GUTIÉRREZ, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J. I. *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona.
- ECHEVERRÍ ORTÍZ, A.J. (2011). *Narrativas digitales: el arte de la narración en la cibercultura*. Trabajo de Grado. Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2014). Modelo (auto) biográfico- narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. En M.H. Menna y A. Bolívar, *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp.58 - 84). Brasil: Edipucrs.

- FERRÉS, J., MASANET, M.J., y MARTA, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español. *Historia y comunicación social*, 18(3),129-144.
- GUILLEMIN , M., y GILLAM, L. (2004). Ethics, Reflexivity and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiri*, 10, 261-280. doi:10.1177/10778000403262360.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). Alfabetización digital. *Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. "Realfabetización" digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(3), 191-206.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital/Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- GUTIÉRREZ, A., PALACIOS, A. y TORREGO, L.M. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34 (17), 173 – 181. doi:10.3916/C34-2010-03-17
- HENRÍQUEZ, M. A. (2002). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Inicial Docente. Caso Universidad de Los Andes – Táchira. *Acción Pedagógica*, 11 (1), 60-73.
- HERNÁNDEZ, F., FORÉS, A., SANCHO, J.M., SÁNCHEZ, J.A., CASABLANCAS, S., CREAUS, A., HERRAIZ, F., y PADRO, C. (2011). Aprender desde la indagación en la Universidad. Barcelona: Octaedro-ICE-UB. *Cuadernos de docencia universitaria*, 19. Recuperado de <http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf>
- HERNÁNDEZ, M.A., LÓPEZ, P., y SÁNCHEZ, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Puls*, 37, 35-58.
- KIRSCH, G.E. (1999). *Ethical dilemmas in feminist research. The politics of location, interpretation and publication*. Albany, NY: State University of New York Press.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- LÓPEZ, M. C. (2007). *El consumo de tecnologías de la información y comunicación en la familia*. Fuenlabrada: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Rey Juan Carlos I.
- LÓPEZ, K., PIÑEIRO, R. y CAMPOS, N. (2015). *Narrativas digitales y tecnoautobiografías: una experiencia de formación con estudiantes de 4to de Magisterio y Profesorado*. III Jornadas de TIC e innovación en el aula. 7 y 8 de septiembre. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina.
- LUNDBY, K. (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Selfrepresentations in New Media*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- MADDALENA, T. L., y SEVILLA, A. M. (2014). El relato digital como propuesta pedagógica en la formación continua de profesores. *Revista Iberoamericana de educación*, 65, 149-160. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie65a09.pdf>
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: SM.
- McADAMS, D.P., JOSSELYN, R., y LIEBLICH, A. (2006). *Identity and Story: creating Self in Narrative*. American Psychological Association.
- MENNA, M.H., y BOLÍVAR, A. (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Brasil: Edipucrs.
- MILES, M.B., y HUBERMAN, A.M. (1994): *Qualitative data análisis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MILLER, C.H. (2008). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Burlington: Focal Press.
- MORIÑA, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico – narrativa*. Madrid: Narcea.
- NÓVOA, A., y FINGER, M. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa. Ministerio da Saúde.
- PAGOLA, L. (2010). Sensibilización Tecnológica: mujeres construyendo la sociedad del conocimiento. En S. Santoro y S. Chaher (eds.), *Las palabras tienen sexo. Herramientas para un periodismo de género* (pp. 73 -91). Buenos Aires: Artemisa Comunicación.
- PÉREZ, A. I., y SOLA, M. (2006). *La emergencia de buenas prácticas. Informe*

- final. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Sevilla, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- RODRÍGUEZ, J.A. (2006). *El relato digital: hacia un nuevo arte narrativo*. Bogotá: Libros de Arena.
- RODRÍGUEZ, J. L., y LODOÑO, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 5-18.
- RYAN, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual: la inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Madrid: Paidós.
- SAMPEDRO, B.E. (2016). Las TIC y la Educación Social en el siglo XXI, *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8- 24. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014>
- SÁNCHEZ - MESA, D. (2004). *Literatura y cibercultura*. Madrid: Arco Libros.
- SANCHO, J.M., ORNELAS, A., SÁNCHEZ, J.A., ALONSO, C. y BOSOC, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis*, 12, 10 -22.
- SANCHO GIL, J.M. (2013). Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos. En J. Paredes Labra, F. Hernández Hernández y J.M. Correa Gorospe, *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 66-84). Madrid. Recuperado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2138/1/62727\\_paredes\\_joaquin2013a.pdf#page=66](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2138/1/62727_paredes_joaquin2013a.pdf#page=66)
- SIGALES, C., MOMINÓ, J. M., y MENESES, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española: estado y perspectivas. *Telos*, 78. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=4&rev=78.htm>
- SOLANO M.I.; GONZÁLEZ, V., y LÓPEZ, P. (2013). Adolescentes y comunicación:

- las TIC como recurso para la interacción social en Educación Secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 23-35. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/02.pdf>
- SOUZA, E. C. (2014). Indagación (auto) biográfica: contar experiencias, escritura narrativa y formación. En M. H. Menna y A. Bolívar, A., *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 34-57). Brasil: Edipucrs.
- SUSINOS, T. y PARRILA, A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6 (2), 157 – 171.
- TYNER, K. (Ed.) (2010). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London: Routledge.
- VESTRID, P., y MARTÍN, M.V. (2015). *Narración y trabajo colaborativo mediado por TIC: construyendo biografías mediáticas*. En VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del profesorado "Narración, Investigación y reflexión sobre las prácticas". 29, 30 y 31 de octubre de 2015. Mar de la Plata, Argentina.
- VIÑAO, A. (2009). Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea (siglos XIX – XXI). *Cultura Escrita & Sociedad*, 8, 183-200.
- VOUILAMOZ, N. (2000). *Literatura e hipermedia, la irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.
- WALLIS, R., y BUCKINGHAM, D. (2013). Arming the citizen-consumer: The invention of "media literacy" within UK communication policy. *European Journal of Communication*, 28 (5), 527- 540.

**Cómo citar este artículo:**

Sonlleva Velasco, Miriam, Torrego González, Alba y Martínez Scott, Suyapa (2017). Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp": la huella tecnológica en el docente en formación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 255-275. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6935>