

## Capítulo 8: Las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden.

---

*Trabajamos en el ámbito de estructuras de ayer con métodos de hoy en día  
para resolver problemas de mañana,  
sobre todo con personas que han aplicado,  
en el ámbito de culturas de anteayer,  
esas estructuras de ayer  
y que nunca conocerán el futuro de nuestros intentos.*  
Sprengrer, 1992.

El proceso investigativo continua en la exploración y análisis del otro núcleo central que compuso el caso, este entramado de evidencias lo constituyen tanto las clases, como los documentos implicados en ellas. Se desarrolla en este Capítulo 8, el tercero de los criterios asumidos para la organización analítica del caso, entender la formación desde los actos de los sujetos que le dan vida, para ello se tratarán en este capítulo, las prácticas, junto con el proceso seleccionado para tornarlas evidencias de análisis para esta investigación, así como la exposición a través de una matriz, de los resultados obtenidos acorde a las cinco dimensiones del problema de investigación.

### **1. Las clases como punto de encuentro de voces, actos y documentos de trabajo.**

Transitar por las evidencias surgidas en torno a las clases, sistematizarlas y analizarlas, implicó un cambio de escenario sustancial con respecto a la fase anterior de análisis de entrevistas. El análisis de aula se tornaba más espontáneo en cuanto a las temáticas que surgían, esto lo convertía en objeto de difícil tratamiento en este sentido, por lo frágil, volátil y por su devenir continuo. Sin embargo, el contexto “natural” de la clase hacía más rico y a la vez más complejo su tratamiento, porque en este caso no se basaba en preguntas elaboradas previamente por mí, como entrevistadora ya que el diálogo áulico se constituía en un fluir natural que representaba un arco temático que podía abarcar desde contenidos programáticos de la asignatura en cuestión, hasta el tratamiento de diversos temas intrínsecos al grupo clase. Partiendo de esta singularidad de datos presentes y de la amplitud de contenidos en el diálogo, debía encontrar evidencias y registros que respondieran a los objetivos de la investigación. Es allí donde el problema

de tesis y las dimensiones volvían a tener un lugar fundamental como guías en medio de tanta información, datos e impresiones personales.

## **2. Tercer criterio de organización: Entender la formación desde las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden.**

En esta sección abordaré el modo en que procedí al análisis de clases y documentos. Nuevamente el reto consistía en sistematizar lo visto y sentido, formar bloques de significado, analizar y construir una unidad de sentido mayor que diera cuenta de lo que investigaba. En esta dirección, las clases constituyen un eje vital a través del cual circulan las prácticas de los educadores y aprendices, que se transformaron en nutridas pruebas abordables desde el análisis, para encontrar y a la vez dejar fluir datos emergentes y significativos que dieran cuenta del mismo.

A fin de posicionarme conceptualmente sobre el modo en que abordo la clase, situaré nuevamente el acto pedagógico basándome en Souto (1993):

“Desde esta mirada, se concibe al acto pedagógico como una dimensión multirreferenciada, multifacética, imbricada, conflictiva; citando a Marta Souto (1993, 41-42):

El acto pedagógico es;

- a) Un encuentro
- b) Una relación
- c) Se da en un espacio y en un tiempo
- d) Surge en un contexto sociocultural
- e) Es un tiempo histórico social
- f) Desde tiempos históricos personales
- g) Es una realidad concreta
- h) Es un escenario imaginario
- i) Es acción entre el que aprende y el que enseña

j) Es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte del sujeto, a través de la mediación de otro.

El acto pedagógico constituye una articulación entre lo individual y lo social; Marta Souto (1993) señala que lo social atraviesa el mismo, de manera que aparece ese aspecto impregnado y manifestándose: -En la organización escuela -En la división del trabajo -En las relaciones de producción -En el currículo -En los métodos -En los actores -En las relaciones sociales -En las relaciones de poder.” (En Zaccagnini, 2001, 3).

Con la intención de lograr una interpretación global de las prácticas áulicas, he optado por incluir los documentos institucionales como encuadre referencial analítico al complejo entramado de la clase, entre ellos, cuentan:

- La presentación de la carrera de maestro de primaria en la página web de la Facultad de Formación del Profesorado.
- El plan de estudios de la carrera.
- Documentos inherentes a la clase misma.
- Documentos diseñados con antelación a la clase, (como el programa realizado por los docentes).
- Documentos de la clase en sí misma (ejercicios o trabajos realizados en clase).
- Documentos posteriores a la misma (trabajos de investigación, exámenes, etc.).

De manera que al referirme a la clase como objeto de estudio en el análisis, incluyo los documentos institucionales y de realización por parte de docentes y de estudiantes, como ha quedado plasmado en el Cuadro N° 11 presente en el Capítulo 6 de esta tesis, donde se presenta el total de fuentes documentales consultadas.

Dentro de este encuadre analítico que persigue el otorgamiento de significados al quehacer áulico, se encuentran, tanto los horarios asignados a las asignaturas, el curriculum prescripto, la ubicación de la materia en cuestión dentro del plan de la carrera, el plan en sí mismo, el lugar físico de desarrollo de la misma, aquellos que constituyen determinantes *duros* de la clase, (Baquero y Terigi, 1997) por lo tanto, se

hizo necesario considerarlos en el análisis de las mismas, lo que allí ocurre parte de un contexto que en gran medida condiciona ese accionar de docentes y estudiantes, de manera que no podía quedar excluido.

Como viene constituyéndose en toda la obra, existieron determinados vectores de análisis de las clases, demarcados en el diseño de la investigación, me refiero a las dimensiones del problema. Si bien delineaban un rumbo, no constituían un camino rígido por donde avanzar, sino sutiles contornos que modelaban mi paso. Entrar analíticamente en las clases significaba entenderlas desde la perspectiva de Edwards y Mercer (1988), como un microcosmos donde cada elemento guarda significación en ese entorno y con una situación determinada. Supone una complejidad, por el cúmulo de datos e informaciones provenientes de ella, por lo tanto, debía adoptar algún criterio que me permitiera una suerte de *puerta de entrada*, para poder tomar decisiones metodológicas, que me permitiera posicionarme y concretar cuáles serían esas *aperturas*.

Entender la clase como microcosmos, desde la perspectiva etnográfica;

“Nos interesa más el contenido que la forma. Es decir, nos interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen esos entendimientos.

Y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso. Esto significa que nos interesa no sólo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso. [...]El enfoque etnográfico requiere por parte de los investigadores hacer observaciones detalladas de lo que dice y hace, y - esto ya es más problemático - suspender sus interpretaciones basadas en el “sentido común” de lo que está ocurriendo al efectuar el análisis.” (Edward, y Mercer, 1988, 23-28).

Intentaba analizar e interpretar ese microcosmos de significados, dejando en parte “mi sentido común” de verla, encontrar indicios que ayudaran a resolver mi problema de tesis, el punto de partida lo constituían las dimensiones del mismo. Como se ha

planteado anteriormente, la demarcación entre prácticas y discursos resultaron de una limitación a los fines de la investigación, no porque refiriera a un *a priori* por parte de la investigadora en *cercar* la realidad, sino que su lógica respondía a razones analíticas. Dentro de esta circunscripción, las entrevistas, es decir, las voces de los sujetos que enseñan y aprenden me habían permitido *escuchar* para entender la formación inicial, las entrevistas ocuparon *un* lugar desde la perspectiva de los discursos. En las clases también se encuentra presente el discurso educativo, pero en este caso, debía observar, oír, interpretar, para intentar otorgar, crear y delinear sentidos en ese sistema vital y dinámico natural que constituye la clase. Cabe aclarar que ambas perspectivas de *discursos* y *clases*, se integran en la última fase del análisis producto convergente de lo que se indaga en la formación inicial en este trabajo.

La intención era dejar plasmado de algún modo aquello que ocurría en las prácticas de docentes y estudiantes. Lo visible, lo explicitable a la luz de mi lugar como observadora y las impresiones presentes en *ese* momento, en esas precisas coordenadas temporales, espaciales y situacionales que me sucedían a mí como investigadora, esto ha quedado plasmado en el registro de observación de las veintidós clases consideradas dentro del caso.

“Ser observador consiste en constituirse, en cuanto sujeto que tiene explícitamente una coherencia de método y que representa y que desea, en su relación con otros sujetos, en especial con los que observa él, verificar sus relatos o relativizarlos.”  
(Postic y De Ketele, 1988, 40).

Entendía que estaba observando una realidad en movimiento, con significados compartidos por los presentes, con expresiones orales y expresiones no verbales que conformaban la situación de clase, entre otras posibilidades emergentes. A lo observable, se agregaba los documentos escritos pertinentes a cada asignatura, previos a la clase y que los docentes me hubiesen facilitado, ya que por cuestiones operativas o imprevistas, algunos de los trabajos de estudiantes, no los he podido consultar para el análisis. La planificación docente, fue considerada con los materiales propios de esas

clases en el caso que hubiera algún documento de trabajo, materiales otorgados por docentes o producciones propias de los estudiantes.

### **3. Circular por las clases: voces resonantes y papeles tranquilizadores.**

El intentar discurrir en la trama de cómo se sitúa la formación inicial en el escenario privilegiado de las clases, cómo se concibe, cómo se desarrolla en un momento y en un lugar concreto, constituían el objeto de mi andar investigativo. Entender el uso, concepción, prácticas de las TIC, el tipo de conocimiento que se propicia a través de la misma, la representación de infancia presente en las clases, la presencia de la sociedad actual a través de hechos o referencias en dicha clase... eran un enorme desafío como intención de partida y también de llegada en el análisis de evidencias del caso. En este reto *las palabras* me resultaron más problemáticas que los documentos en el proceso de análisis de evidencias.

#### 3.1. Las palabras, en las clases también.

La palabra oficia como articuladora de las prácticas en las clases, por lo tanto en gran medida los discursos orales se transforman en registros de las prácticas que articulan un devenir, constituyen en ocasiones, la principal fuente de construcción de saberes y eje del acto formativo. Las preguntas realizadas, las expresiones, los comentarios de las clases constituyeron fuente importante de consideración. Es por este motivo, que las voces de docentes y estudiantes también estarán de algún modo presentes en este punto, ya que las entrevistas anteriormente analizadas constituyeron un punto central de registro analítico de voces y opiniones de los que enseñan y aprenden pero en un contexto íntimo, cuidado y artificial como son las entrevistas, pero en esta oportunidad las voces giran en torno a lo que acontece en la clase, y esencialmente forman parte de ella como unidad dinámica de análisis.

“El habla en el aula se analiza no en cuanto a su estructura lingüística, sino en cuanto a lo que su contenido (aquello de lo que hablan los individuos) y su

estructuración (quién habla a quién) pueden revelar respecto al orden social en este microcosmos.” (Edward, Mercer, 1988, 29).

Entender y situar las palabras en la clase en torno a las dimensiones, fueron un objeto minucioso en mi análisis y categorización posterior, pero sabía que era imprescindible este paso para poder valorar integralmente el microcosmos de las aulas en cuestión.

### 3.2. La tranquilidad del papel.

En el caso de las inferencias resultantes de los documentos curriculares e institucionales, el análisis se nutrió de las pruebas a la luz del sistema de representaciones que implica tanto a la formación, el conocimiento, la infancia, las tecnologías de la información y la comunicación y la sociedad, presentes en las referencias para el análisis. Es en este contexto, en que los datos impresos eran de algún modo *tranquilizadores* en los papeles, significaban *letra escrita* perteneciente a otros actores (diferentes a lo escrito por mí) en el escenario de la formación, ya sea desde la institución misma, desde los docentes a cargo de las asignaturas analizadas o desde las producciones realizadas por los estudiantes. Los papeles daban una sensación aparente de ser “más objetivos” que lo escrito por mí misma...una ilusión tranquilizadora para mi rol de investigadora, al fin de cuentas.

“Ser observador consiste en constituirse, en cuanto sujeto que tiene explícitamente una coherencia de método y que representa y que desea, en su relación con otros sujetos, en especial con los que observa él, verificar sus relatos o relativizarlos.” (Postic y De Ketele, 1988,40).

Era una tarea difícil, equilibrar lo externo, de lo subjetivo, no caer ante falsas apariencias tranquilizadoras y dejar de lado mi marco referencial en el análisis, pero los pasos me fueron llevando por caminos, no seguros, pero sí muy útiles y de alto valor para mi aprendizaje como indagadora.

### 3.2.1. Las evidencias en el papel.

En relación a la documentación del caso, como he anticipado, hay aspectos que engloban a todas las clases observadas, son aquellos referidos a documentos institucionales, tales como la presentación a través del plan de los estudios de magisterio en formato papel y en formato digital. (Se adjunta el detalle en el Anexo 3)

En relación a las evidencias recogidas en el trabajo de campo en torno a las clases, se incluyen los documentos correspondientes al programa de cada una de las asignaturas observadas: Didáctica II, Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE), CARMEL (Creación y evaluación de recursos multimedia y en línea), y Didáctica de las Ciencias Naturales. También, si es que lo hubiera, documentación pertinente a la clase misma, tales como las actividades que fueron realizadas por parte de los estudiantes, y de existir, el examen que corresponde a la evaluación de asignatura. En total, la documentación que corresponde a estas tres instancias institucionales, de clase y posteriores a la clase lo constituyen sesenta documentos. Como ha quedado explicitado en el Cuadro N° 11 el total de clases observadas fue de veintidós.

En relación a los documentos analizados presento el siguiente detalle:

**Cuadro N° 13: Síntesis de los documentos analizados en el caso.**

<b>Institucionales:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan de estudios.</li> <li>2. Presentación de la Carrera de Maestro de primaria en la página web.</li> <li>3. Presentación de la carrera en el libro entregado con la matriculación. (<i>Guía dels ensenyements de Mestre</i>)</li> </ol>	
<b>Documentos de docentes</b>	<b>Producciones de estudiantes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documentos de trabajo en clase (8)</li> <li>2. Examen final (1)</li> <li>3. Examen final y criterios de corrección (1)</li> <li>4. Programa de la asignatura(4)</li> <li>5. Práctica (consignas) (1)</li> <li>6. Material entregado para hacer la práctica (la consigna fue oral) (1)</li> <li>7. Notas finales de todos los estudiantes de la asignatura observada (1)</li> </ol>	<p><b>Individuales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Síntesis de la asignatura individual (5)</li> <li>2. Análisis individual de página web (3)</li> <li>3. Análisis de anuncios individual (2)</li> <li>4. Análisis educativo de una película (1)</li> <li>5. Fichas personales (15)</li> </ol> <p><b>Grupales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de anuncio grupal (2)</li> <li>2. Desarrollo de una unidad didáctica (1)</li> <li>3. Evaluación de CDs educativos (2)</li> <li>4. Creación de página web (1)</li> </ol>



Una fuente de conocimiento posible en la investigación consistiría en los puntos de encuentro o ruptura entre los discursos y hechos manifestados por actores en el marco de la formación. Pretendía que este interrogante permaneciera vivo a lo largo de esta suerte de cruzada ente los datos emergentes de la realidad y el análisis conceptual de los mismos.

“Para desentrañar el significado de las interacciones, el observador intenta descubrir las intenciones que orientan los actos de los que intervienen en la situación. Atribuye una intención en relación con lo que le parece son causas posibles del comportamiento de un actor. Infiere esa intención en función de los efectos que observa en las interacciones. La causalidad inferida es de tipo inductivo.” (Postic y De Ketele, 1988, 30).

Los documentos consultados, en ocasiones contribuyeron a dejar explicitado esa declaración de intenciones, desde la Facultad de Formación del Profesorado, hasta la programación de una asignatura por parte de un docente.

### 3.2.2. Mirar la realidad.

Partiría de esos fragmentos de realidad puestos en la mirada y la letra, en la voz y en el gesto para abordar desde ellos una totalidad, desde lo pequeño a lo de mayor tamaño, quizás en términos de Foucault (2005) del *detalle*, que pasa desapercibido muchas veces, pero que finalmente es a través del mismo por donde ingresamos a una compleja y extensa red de significaciones sociales e institucionales, a la vez, dicha composición de detalles, otorgan sentido al estudio de la clase como un todo. Los detalles de cómo se desarrolla una clase y de mi capacidad de interpretación de los mismos, constituían un aprendizaje que iba consolidando a medida que avanzaba con las observaciones y el análisis de las mismas. La investigación se constituía para mí, ante todo en una fuente de aprendizajes permanentes y pretendía ser consciente de ello para asimilarlo, para reflexionar sobre mi propio rol e interpretaciones, como ejercicio metacognitivo de mi propio proceso.

### 3.3. Proceso de análisis de clases.

Para dejar explícito el proceso de análisis de las prácticas áulicas, fue el siguiente:

- Observación y toma de apuntes a modo de descripción densa, con un apartado para “Lo observable” y otro para las “Apreciaciones personales y primeras inferencias teóricas”, si las hubiera.
- Revisión inmediata de los manuscritos para aportar algún dato o matiz faltante o que no hubiera quedado claro en el papel, pero sí en mi interior.
- Pasaje a formato digital del registro manuscrito de observación de clase.
- Búsqueda de referencias en la observación de clase de las dimensiones del problema.
- Creación de categorías emergentes de análisis para cada una de las dimensiones.

Luego de escribir lo observado en la clase, lo revisaba inmediatamente para completar aquello que hubiera quedado salpicado de realidad y tuviera que completarlo, con intención de otorgarle formas para dar mayor precisión a la descripción de lo sucedido. Tanto las impresiones como las dudas, pretendieron quedar reflejadas también en esta primera mirada de la clase pero en un registro lindante. Seguidamente, el procedimiento consistió en transcribirlo digitalmente, la intención era que terceras personas tuvieran una idea aproximada de la situación de clase descrita tan comprensible como yo misma en ese momento. Al releer lo escrito, procedía a tomar por separado las clases de cada una de las asignaturas involucradas en el caso, primero, entendidas como unidad de significados para el análisis, aunque hubiera más de una persona implicada en la docencia de la misma asignatura y del mismo grupo-clase, como fue en el caso de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Esto me daba una especie de unidad disciplinar en principio necesaria para posteriormente segmentar la totalidad de las clases con las dimensiones de análisis del problema de tesis. Luego las agrupé en tanto refirieran al área de Tecnología o al área de Didáctica. El registro de las clases está dividido en tres columnas (Se puede consultar el modelo de las mismas presente en el Anexo 2):

- Una primera columna que indica la hora. Allí figuran tanto el inicio de la clase, como diferentes registros de la hora en el transcurso de la misma.
- Una segunda columna que compone lo que observé y registré en un manuscrito.
- Una tercera columna donde está explicitado y diferenciado de lo anterior, allí figura lo que siento, o relaciono con vivencias anteriores o posturas teóricas o pensamientos que surgieran en el momento.

En este sentido, prefería dejar claro, pero a la vez explicitada, cuáles eran mis sensaciones personales. En referencia a la relación de objeto y sujeto en el campo de la investigación, me valdré de las ideas de Morin:

“Si bien esos términos diyuntivos/repulsivos se anulan mutuamente, son, al mismo tiempo, inseparables. La parte de la realidad oculta por el objeto lleva nuevamente hacia el sujeto, la parte de la realidad oculta por el sujeto, lleva nuevamente hacia el objeto. Aún más: no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etc., pero también, existir).”  
(Morin, 1997, 66).

Estas notas no constituyeron en su totalidad registros textuales y totalmente exhaustivos de la clase, pero sí dieron cuenta de determinadas escenas que transcurrían con un registro del tiempo, se intentó registrar algunos diálogos, y a los actores principales intervinientes en ellas, como por ejemplo, el docente a cargo, sus intervenciones o la de algunos estudiantes que destacaban por algún motivo.

Acorde al problema se elaboraron categorías de análisis procedentes del registro de clases y documentos, organizando los registros obtenidos en torno a las dimensiones de análisis del problema. Es decir, en las clases en sí, secuencias o extractos de las mismas según refirieran a ejemplos o modalidades que tuvieran relación con el tipo de conocimiento, a diferentes modalidades de entender y actuar la formación inicial, a la presencia (oral o física) de las tecnologías de la información y la comunicación, a la mención de la infancia o no y a la sociedad actual.

La intención final de mi comprensión del sentido y formas que tenía la formación era encontrar esquemas de acción similares, si es que existían, desde dónde partir en el análisis, pero para esto, primero articulaba el sentido de las prácticas en torno a las clases y documentos inherentes a cada asignatura, y luego de un análisis posterior vendría la integración en las dimensiones y búsqueda de tales recurrencias de acción conjunta.

#### 3.4. Posible señal en el camino de análisis: El foco de la escena áulica.

Dentro de las secuencias orales, en reiteradas ocasiones he tenido que centrarme en lo que dice y hace el docente, puesto que es el que ocupaba en mayor medida el escenario oral de la clase. Puede parecer una obviedad tal señalamiento, pero justamente lo obvio usualmente es lo que puede pasar desapercibido en el análisis y no era mi intención que esto ocurriera. También he considerado en el interior de las clases, sus propios constructos emergentes de análisis en relación a lo que dicen o hacen los propios sujetos implicados, se podría delinear, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

#### **Cuadro N° 14: Significados actuados y discursivos en la clase.**

<p><b>Clase: microcosmos de significados compartidos.</b></p>
<p><b>Discursos y acciones del docente:</b></p> <p>Encarnando sus principios pedagógicos en acto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Siendo el eje de la escena oral.</li> <li>- Constituyendo discursivamente un nexo didáctico con alguna actividad por parte de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Discursos y acciones de estudiantes:</b></p> <p>Actuando la propuesta didáctica:</p> <p>Desde un rol pasivo: escucha, copia, etc.</p> <p>Desde un rol activo.</p>

Como rasgo general, luego de una primera exploración analítica, percibí que el papel del docente ocupaba mayor presencia en las clases en todo tipo de análisis, el docente,

era el que creaba la situación, que parlamentaba mucho más que los estudiantes, que actuaba, que condicionaba fuertemente un estilo o clima en áulico, etc. Es decir, intenté con la mayor naturalidad posible encontrar indicadores de análisis emergentes, pero luego de una primera etapa de este proceso, percibí que las categorías que surgían se vinculaban más intensamente con lo que el docente como actor situacional hacía, decía, escribía o el estilo de la clase que el docente propiciaba, que los estudiantes o el contenido a tratar.

#### **4. Encontrar las dimensiones en las clases. Dimensiones, categorías y subcategorías.**

Para detallar la presencia de las dimensiones de análisis en las prácticas, se presenta a continuación una referencia explícita de cómo se ha procedido al análisis de evidencias en cada uno de los casos, una reseña de las categorías y subcategorías halladas en cada dimensión que compondrán la matriz general presente al finalizar este capítulo y resultante del análisis global de las prácticas.

##### 4.1. Las clases y documentos en torno al Conocimiento.

Nuevamente el conocimiento aparecía otorgando con su presencia significación crucial al acto de enseñar y aprender en la formación docente. Era necesario indagar sobre las formas que asumía en las clases, en primer lugar me preguntaba, ¿Qué elementos de las clases constituirían evidencias de esta dimensión? ¿Cómo las distinguiría? ¿Cuándo y quiénes estarían dando cuenta de la concepción y formas asumidas por el conocimiento en la clase? Consideré evidencias de esta dimensión, tanto a las referencias explicitadas en forma oral, que aludían directamente al modo de concebir el conocimiento, como aquellas vinculantes al saber pero que se encontraban de manera subyacente, como por ejemplo, el modo de evaluar, en el caso de docentes. También constituirían evidencias, el modo de organización y secuenciación de contenidos curriculares, los contenidos mismos de la formación, la propuesta docente, o las enunciaciones explícitas o implícitas que se referían al mismo. Conocimiento, saber docente, contenidos

educativos, diálogo presente en la clase a través de preguntas, respuestas, eran un conjunto de variadas caras que asumía esta dimensión.

Si bien la pregunta guía, que otorgaría sentido al conjunto de evidencias de las prácticas en torno a la dimensión Conocimiento era:

### **¿Qué tipo de conocimiento se construye en la formación?**

Un modo de encontrar indicios de mayor concreción de esta dimensión fue responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo los docentes explicitan una concepción relativa al conocimiento?

- En sus elocuciones e intervenciones orales.
- En el modo de organizar los contenidos explicitados en su planificación docente.
- En las secuencias de contenidos en programaciones y en la clase.
- En el modo de evaluar.

En un primer momento las categorías emergentes se vinculaban con dos expresiones del saber: las concepciones del conocimiento que expresaban, y el conocimiento específicamente vinculado a las TIC, podrían agruparse las evidencias recogidas en las prácticas en las siguientes categorías y subcategorías:

1. Referencias que aluden a diferentes concepciones epistemológicas del conocimiento y del acto de conocer.
  - 1.1. Conocimiento como algo acabado.
  - 1.2. Conocimiento por compartimentos.
  - 1.3. El conocimiento se transmite.
  - 1.4. Visión reproductivista sobre el saber docente.
  - 1.5. Conocimiento interdisciplinar.
  - 1.6. Conocimiento logrado por medio de asociaciones. Ensayo y error.
  - 1.7. Referencia a conocimientos anteriores para construir nuevos.
2. Referencias del conocimiento en relación a las TIC.

- 2.1. Saber técnico instrumental de las TIC desvinculado del pedagógico.
- 2.2. Saber técnico instrumental de las TIC vinculado al pedagógico como contenido.
- 2.3. Parte de un conocimiento instrumental de las TIC para luego pasar al pedagógico.

El signo predominante que asumió el conocimiento en las clases se relacionó con una visión acabada, entendida como una estructura conceptual que “es” y que por lo tanto es susceptible de ser transmitida de docentes a alumnos.

Prevalece también la concepción del saber por compartimentos, una parcelación que deviene de lo general a lo particular y con una tendencia que va desde lo “teórico” a lo “práctico”. Las propuestas de interdisciplinariedad quedan enmarcadas en los relatos, como propuestas factibles de realizar en el ámbito escolar, pero no en la puesta en acto formativa de la formación de los docentes.

En relación a la particularidad y especificidad de aprender o generar conocimiento mediado tecnológicamente, existe una fuerte tendencia a la visión instrumental del saber, desvinculado del saber pedagógico, lo que he denominado mediante la categoría: *Saber técnico instrumental de las TIC desvinculado del pedagógico*. No obstante esta apreciación inicial, se evidencia con cuánta menor pero con presencia importante en las clases observadas de la existencia de una vinculación entre lo instrumental y lo pedagógico.

*Saber técnico instrumental de las TIC vinculado al pedagógico como contenido.*

En menor medida aparece la secuencia lógica del conocimiento instrumental para luego pasar al saber pedagógico asociado a las TIC.

En el Anexo 2 de esta tesis figura la matriz donde quedan plasmadas las categorías resultantes de la dimensión de conocimiento en relación a las clases. Sin embargo, para poder cristalizar categorías y subcategorías evidenciadas en las prácticas de los que enseñan y aprenden se presenta al finalizar este capítulo un cuadro general de todas las dimensiones halladas.

#### 4.2. Las clases y documentos en torno a la Formación Inicial.

Con respecto a la formación inicial entendida como dimensión de análisis, de algún modo mi postura fue la de dejarme llevar por lo observado, para poder explorar los caminos que me abría en el campo, cómo se entendía en las clases dicha formación y luego categorizar las observaciones y documentos. No era una tarea fácil y requería un trabajo, un proceso interno en mí misma para *separarme* en la medida de lo posible, de mis esquemas previos y de mis concepciones de formación, incluso de la propia experiencia como profesora.

En una primera etapa, aparecían modalidades particulares que el docente impregnaba en sus clases, desde la secuencia que desarrollaba hasta el clima que generaba su accionar. El docente seguía siendo el eje de la clase, ineludible su análisis en el relato de evidencias del aula. Las estrategias didácticas empleadas, su objetivo y respuesta por parte de estudiantes también eran un paso obligado para entender la clase y su validez en términos formativos. La propuesta de actividades dirigida a los estudiantes, lo que ellos *hacían o decían* en la clase constituía material de registro para entender la formación que recibían en acto.

La pregunta guía en esta dimensión consistía en:

#### **¿A qué visión de docente contribuyen las prácticas de clase?**

Desde ella emergieron las siguientes categorías:

- a) Estilo general de la clase.
- b) Estrategias didácticas utilizadas en la formación.
- c) Actividades realizadas en la clase por parte de los estudiantes.
- d) Documentos de trabajo realizados por estudiantes.
- e) Concepción que fluye de formación inicial.
- f) Visiones de la función docente.
- f-1) Saberes necesarios para tal función.



Observar las clases proporciona un encuadre de trabajo del docente y de su propuesta didáctica, como he señalado anteriormente, pero se hacía necesario darle un matiz que evidenciara en la categoría; un estilo de clase, encontrar recurrencias para cristalizar el análisis de las prácticas. Se pusieron de manifiesto intensamente dos estilos principales de accionar docente en la articulación de las secuencias, el de la clase de tipo expositiva y el de la clase con una introducción por parte del docente y posterior trabajo por parte de estudiantes.

Un tercer modelo en relación a la secuencia didáctica pero con menor representación, lo constituyeron las clases cuyo objetivo era la presentación de trabajos por parte de estudiantes, con interacción libre entre ellos.

Por estrategias didácticas, refiero al tipo de recursos del docente para potenciar y dinamizar las clases, que agrupan una amplia gama de posibilidades registradas en las aulas, dentro de las que tienen una recurrencia mayor se encuentra: la proporción de ejemplos de lo que ese está tratando por parte del docente, referencias a cuestiones vivenciadas por los estudiantes como fuente de comparación con el tema que se trata, formulación de preguntas a los estudiantes, narración de anécdotas y preguntas, de las que he diferenciado los interrogantes que no requieren una respuesta concreta por parte de los estudiantes (preguntas retóricas), que constituyeron una mayoría y las que sí requerían una respuesta, como minoría. En cuanto a la demostración como estrategia didáctica con uso de ordenador, recayó sobre las clases de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación exclusivamente, con fuerte recurrencia en las mismas.

De algún modo quedaban evidenciadas las decisiones de los docentes en lo que refiere a sus prácticas pero era importante considerar las actividades realizadas por los estudiantes en el encuadre de la clase, para esto también he recogido evidencias de las acciones de estudiantes. Entre las actividades de tipo *pasivo* se encuentra: la copia de contenidos, sobre todo ante la proyección de la transparencia, el silencio como rasgo hegemónico de toda una clase y el visionado de algún video.

Las actividades que *requieren una acción* por parte de los estudiantes, son tareas que requieren una actividad cognitiva evidenciable, se solicita que efectúen un análisis de diversas fuentes, desde un anuncio televisivo, un CD ROM educativo, una película, o

bien que diseñen una unidad didáctica, o que observen diferentes minerales, estas actividades se establecen de manera tal que involucran el trabajo de varios estudiantes en pequeños grupos.

Las *preguntas* fueron consideradas como acciones en el encuadre de la práctica educativa, con respecto a las realizadas por estudiantes, en su mayoría se ubicaron en preguntas de tipos informativas más que analíticas o vinculadas a la temática desarrollada en la clase.

Tanto los documentos institucionales, como los de autoría de los docentes, constituyeron evidencias tangibles o más públicas de la visión de docente y de formación inicial que se traslucía en las clases, de ellos se reflejaron dos perspectivas por sobre otras: la necesidad en la formación de tener un bagaje teórico sólido en la formación inicial desde donde construir saberes vinculados a la práctica, y la de entender a la formación de base como formación “bancaria”, representada por la acumulación estratificada de conocimientos acorde a las disciplinas plasmadas en las asignaturas.

La práctica, como parte de la formación inicial, ocupa un segundo término en la secuencia lógica formativa, en primer lugar la formación teórica para poder acceder a la práctica.

En relación específica a la formación docente vinculada a las tecnologías de la información y la comunicación, se concentró en una representación del maestro y maestra como conocedora de las tecnologías desde una perspectiva crítica a la vez que pedagógica y con una pericia en la dimensión instrumental de las mismas.

En el Anexo 2 de esta tesis quedan plasmadas las categorías resultantes de la dimensión de formación inicial. Sin embargo, como se ha señalado, para poder cristalizar categorías y subcategorías evidenciadas en las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden se presenta al finalizar el presente capítulo un cuadro general de todas las dimensiones halladas.

#### 4.3. Las clases y documentos en torno a la Infancia.

En relación a esta dimensión, se consideró en las evidencias para el análisis de las prácticas, la presencia o ausencia del tratamiento o mención a la infancia. Ambas opciones, por presencia u omisión, constituyeron registros de esta dimensión. También las voces en torno a las representaciones de la infancia presentes en los discursos emitidos en las clases, incluyendo las consideraciones de los alumnos y alumnas de primaria en tanto niños y niñas y sus referentes en la planificación docente fueron abordables para esta categoría como manifestación de infancia en las prácticas. Del mismo modo se procedió con los documentos de trabajo en las clases y planificaciones docentes.

La pregunta guía de esta dimensión consistía en:

#### **¿Cuál es la representación de infancia presente en las clases?**

A partir de ella emergieron las siguientes categorías:

- a) No hay referencias claras a la infancia.
- b) Hay referencias a la infancia en:
  - La planificación del docente.
  - Relatos orales emitidos en clase.
  - Testimonios orales narrativos vinculados al uso de los medios.
  - Contenidos de asignaturas de corte psicológico.
- c) Mención a la infancia contenida en el concepto de atención a la diversidad.
- d) Como etapa vital que transcurre entre los 6 y 12 años.

En cuanto a la primera de las categorías, su registro se tornó un imperativo inmediato en las evidencias dentro de esta dimensión, debido al alto grado de recurrencia en clases, documentos de trabajo y materiales realizados por los docentes, es decir, se trata de un índice de manifestación elevado aunque refiera a la ausencia, en la mención o tratamiento de la infancia en las prácticas áulicas y documentos de trabajo.

Como contrapartida a esto, vislumbré en las clases, una evocación a la infancia contenida en diversos formatos vinculados a las prácticas formativas, en planificaciones docentes se mencionan a la niñez como alumnado de escuela primaria, en las elocuciones de clase, o brindando testimonio vinculado al uso de los medios de información y comunicación, en webs o CDs educativos, cuyo destino final, son niños y niñas.

También la infancia se encuentra presente en contenidos curriculares de asignaturas vinculadas a las etapas evolutivas por las que atraviesa el ser humano, desde las características psicológicas que acompañan a cada etapa, entendida como desarrollo y modos que asume el aprendizaje desde la perspectiva de la infancia.

En cuanto a la diversidad, al parecer en las clases se entiende que está comprendida en niños y niñas de escuela primaria, entonces la evocación de la infancia está contenida en este concepto, en tanto atención a las diferencias.

También, se encuentra presente en las clases la vertiente más tradicional de conceptualización de la infancia, entendida como etapa vital en el sentido lineal y continuo de la evolución del ser humano, como antecedente de la adolescencia y la adultez, es decir, como categoría etaria formulada desde un abstracto social, cuyos ejes situacionales vitales corresponden a la edad del individuo.

En el Anexo 2 del informe figura el detalle de las evidencias de *Infancia* en las prácticas de los que enseñan y aprenden pero al finalizar el capítulo se presentan los rasgos evidenciables de todas las dimensiones.

#### 4.4. Las clases y documentos en torno a la Sociedad Actual.

Encontrar categorías visibles que recrearan la presencia de la *Sociedad actual* en las clases requirió de una indagación introspectiva en primer lugar, una búsqueda del modo en que como investigadora daría eco a esta dimensión. Aunque se presentaba como problemático definir el alcance y presencia de esta dimensión en las evidencias y documentos de clase, una primera aproximación empírica me llevó a considerar que por ejemplo, al hablar en una clase de un programa de televisión que se hubiera emitido

recientemente, se estaba refiriendo a la sociedad actual. Inclusive la mención de un docente en una clase sugiriendo que le envíen el trabajo pendiente de entrega mediante el correo electrónico, también. Pero ¿A qué me refería con esto? ¿Por qué algo que puede resultar obvio en este momento histórico y bajo estas coordenadas sociales y culturales podría constituir evidencias de análisis de esta dimensión en la investigación? Había tratado con las características de la sociedad actual presentes en el Capítulo 3 de la tesis, pero para responder a través de fundamentos teóricos a mi accionar empírico, necesitaba precisar su evidencia en las clases bajo parámetros más específicos. Encontré una guía en la perspectiva de investigación educativa de la vida cotidiana presente en las aulas. (Rockwell y Ezpeleta, 1983 y Salgueiro, 1998).

“El saber cotidiano cambia de contenido y de extensión según diferentes momentos históricos y estratos sociales [...] Así, saber algo significa que el sujeto particular se apropia de los contenidos de su medio, incorpora en ellos su propia experiencia, consiguiendo así llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas.” (Salgueiro, 1998,31 y 32).

El grado de relación del *adentro* del aula y del *afuera* podían constituir ejes interesantes desde donde evidenciar la presencia de la sociedad actual en clases, el modo en que las “paredes” del aula se diluían con respecto al exterior o bien que no permitían tal efecto. El interior y el exterior condensado en la vida cotidiana del aula bajo los actos de aprender y enseñar en el momento actual. Y desde esta premisa poder interrogar el sentido de la experiencia educativa. En el marco de esta dimensión se registran aquellas referencias en el contexto de las clases de saberes, anécdotas o conocimientos relativos a cómo transcurre la vida en este momento histórico-social y entre docentes y estudiantes universitarios.

La pregunta insignia de esta dimensión era:

### **¿Cómo es entendida la sociedad actual en las clases?**

A la luz de esta dimensión han emergido las siguientes categorías de análisis:

- a) Sin referencias explícitas a la sociedad actual.
- b) Referencias a los alumnos y alumnas de las escuelas actuales y sus posibles particularidades.
- c) Referencias explícitas de la sociedad actual representada por el entorno cotidiano.
- d) Saberes relativos a la sociedad actual (Suposición de que se conoce de lo que se habla por pertenecer a la misma sociedad).
- e) Manifestaciones de diferentes rasgos y conceptualizaciones de la sociedad actual.
- f) Como contenido programático de una asignatura.

La primera de las categorías refiere a aquellas clases donde no hay una referencia al contexto social, no se explicita en la práctica, una diferencia entre esa clase en ese día y año y la misma clase en otro contexto socio histórico. Sobre un total de veintidós clases, en ocho no hubo evidencias claras de la sociedad actual.

En cambio, al referirse a los alumnos y alumnas que pueblan las aulas de primaria en la actualidad, sí se matizan estas particularidades, por pertenecer a esta etapa histórica.

Al entenderse lo cotidiano como referencia de lo actual, se evidenció en las clases la mención a través de una anécdota, de algunos programas de televisión que sirven para ilustrar una situación contemporánea. La actualidad también se encuentra presente en la alusión de lugares, como comercios de significación social y de reconocimiento inmediato por parte de los docentes y estudiantes, referido al saber cotidiano de este entorno geográfico, social y cultural en particular, como es el universitario. (En el caso, en voz de un docente del área de tecnología: “*Esto lo pueden encontrar en Abacus*<sup>27</sup>.”)

También ejemplifican la coordenada temporal y situacional en las clases, los hechos de la realidad inmediata que configuran el contenido oral de lo que acontece en las aulas.

En cuanto a los artefactos tecnológicos de uso actual, son tanto contenido programático de las asignaturas referidas a las tecnologías de la información y la comunicación, como medio para envío de materiales y como objeto de análisis pedagógico. A la vez, existen conceptualizaciones explícitas de la sociedad actual, es caracterizada a través de

---

<sup>27</sup>Comercio perteneciente a una cooperativa docente.

categorías como “con exclusión social”, “multicultural” “compleja” mayoritariamente evidenciado en los documentos institucionales y la página web de la Facultad de Formación del Profesorado. (Ver Anexo 3).

La sociedad como tal, forma parte de un contenido programático específico de una asignatura como “Sociología”, evidencia presente en el plan de estudios de la carrera de Maestro de primaria.

Se pueden consultar las categorías y subcategorías específicas de esta dimensión en el Anexo2 del informe, si bien al finalizar el capítulo se exponen en una matriz general de las prácticas y documentos.

#### 4.5. Las clases y documentos en torno a las TIC.

Encontrar categorías relativas a la dimensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, parecía en un principio tarea más sencilla, comenzando el análisis por las tecnologías artefactuales, tangibles, visibles y de fácil cristalización a tales fines. Además, lo artefactual, estaría dentro de las tecnologías organizativas presentes, en los estilos de organización de la clase misma y también en las referencias orales. Lo simbólico remitía a los lenguajes utilizados en la expresión del conocimiento o contenido, en las formas y sus representaciones. ¿Qué tipo de alfabetismos aparecen en la formación? ¿Cómo y qué vehículos *utiliza* el conocimiento para estar presente en las aulas? Aclarando que tal demarcación obedece a los fines analíticos más que reales, puesto que estas son figuras que se nutren una de otra en la realidad. La pregunta eje en esta dimensión consistía en:

#### **¿Qué concepción uso y prácticas están recibiendo los estudiantes en torno a las TIC?**

Las categorías resultantes del análisis de clases y documentos fueron:

- a) Tecnologías artefactuales utilizadas en la clase.
- b) Tecnologías organizativas predominantes en la clase.
- c) Tecnologías simbólicas mencionadas o utilizadas en clases y documentos.

- d) Aspectos orales vinculados a las TIC y tecnología de épocas pasadas.
- e) Concepción de las TIC.
- f) Ausencia de TIC.

De las tecnologías artefactuales utilizadas o mencionadas en clases y documentos, se registra, un uso significativo de transparencias proyectadas mediante retroproyector en las aulas comunes. Existieron usos de la pizarra, en ambos entornos, curiosamente se manifestó su uso en forma regular tanto en las aulas de informática (pizarra blanca), como en las salas comunes (pizarra verde). Señalo esto como curiosidad porque podría pensarse que al estar en sala de ordenadores la pizarra no tendría tanto uso, sin embargo, no fue así.

Los ordenadores de uso general en la clase, fueron tecnologías exclusivas de las salas de ordenadores y de las clases de las asignaturas: Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación y CARMEL. En cuanto a las referencias orales a las TIC, se evidenció en los relatos por parte de los docentes, anécdotas que incluyen al ordenador, tanto como ejemplo en sentido negativo de su uso, como en sentido positivo o bien valorado.

Existió una tecnología organizativa predominante, que consistió en el docente al frente de la clase explicando alguna temática, incluso hubo el caso de varias clases donde el docente hace uso de la tarima a tal fin. También se escenificaron otro tipo de organizaciones en las clases, que referían a actividades tendientes a estar centradas en los sujetos que aprenden, donde trabajaban en grupo y el docente guiaba tal accionar. En una de las clases observadas la tecnología organizativa dio cuenta de un trabajo exclusivamente gestionado y administrado por los estudiantes, cada grupo narraba un proyecto y el resto escuchaba y luego aportaba sugerencias y valoraciones junto con el docente.

Con respecto a las tecnologías simbólicas, que como se ha hecho mención anteriormente, corresponden a una dimensión que se escinde a los fines analíticos solamente, existió variada presencia en clases y documentos. Se mencionaron y trabajaron programas informáticos como: *Hot Potatoes*, *Clic*, *Dreamweaver* y *Composer*.

Desde la perspectiva multialfabetizadora en la búsqueda de evidencias, existió presencia de análisis del lenguaje audiovisual, manifiesto en soporte de páginas web, TV, cine,



video y anuncios publicitarios. También en las clases, hubo un espacio para la mención y análisis de tecnología que se encuentra mayormente en desuso, como la linterna mágica, el *Súper 8* y la máquina de escribir. A partir del uso de las TIC presentes en las aulas y manifiesta en documentaciones, se pudo hacer evidente y por lo tanto registrar en este apartado, una concepción subyacente de las mismas. Desde una visión de las TIC integrada al currículo, pasando por una concepción de su uso con un propósito exclusivamente práctico secundando a los fines didácticos, también se registraron conceptualizaciones con especificidad acotada al marco de los contenidos programáticos de una asignatura.

En la página web de la Facultad de Formación del Profesorado, no se menciona de manera explícita a las tecnologías, pero sí implícita puesto que se presenta la información en formato web, y desde una perspectiva instrumental, el uso informático es referido como requisito a nivel usuario para transitar por la carrera de maestro de primaria.

Con respecto a la ausencia o mención a las tecnologías de la información y la comunicación, existió un registro evidente solamente en el transcurso de una de las clases, pero esto constituyó una marca relevante para el análisis, debido a su ausencia en los contenidos de los programas de las asignaturas que componen el trayecto formativo de toda la carrera.

En el Anexo 2 del informe de tesis, se presenta un cuadro del registro de categorías resultantes de esta dimensión.

A continuación se presenta la matriz correspondiente a todas las dimensiones de análisis halladas en las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, se exponen las evidencias organizadas en categorías y subcategorías. Para poder interpretar en la lectura las evidencias recogidas, se sugiere comprender que las recurrencias más significativas de cada una de las subcategorías están resaltadas en tipografía en negrita y corresponden al indicador de mayor frecuencia hallada en esa subcategoría en las clases y documentos.

**Cuadro N° 15: Matriz resultante del análisis de las clases. “Desde las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden”**

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>FORMACIÓN INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estilo general de la clase.</b></li> </ul>	Expositiva. <b>Interactividad docente-estudiantes.</b> Predominio de trabajo autónomo.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estrategias didácticas utilizadas en la formación.</b></li> </ul>	<b>Preguntas por parte del profesor.</b> <b>Narración de anécdotas.</b> Demostración mediante ordenador. Recurso humorístico. Ejemplificación. Referencias a vivencias de estudiantes. Referencias a vivencias del docente. Interrupción de la emisión de un video con explicación por parte del profesor/a. Guía el trabajo de estudiantes aproximándose a las mesas de trabajo de cada uno.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividades realizadas en clase por parte de los estudiantes.</b></li> </ul>	Copia. Silencio. Escucha y visionado de video. Murmullo mientras el docente explica. Escucha y participación oral y actitudinal explícita. Preguntas informativas. Trabajo en pequeños grupos. Uso de ordenadores. Valoración trabajo de compañeros. Observación y manipulación material de laboratorio. Trabajo individual con ordenador. Análisis de tipo instrumental de materiales. Análisis educativo de medios. Síntesis reflexiva de la asignatura. Síntesis de la asignatura. Diseño de una unidad didáctica. Diseño de página web.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concepción que fluye de</b></li> </ul>	Similitud con la función de un publicista.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
	<b>formación inicial.</b>	<p>Necesidad de conocer los medios tecnológicos desde una perspectiva crítica y pedagógica.</p> <p>Conocimiento de programas informáticos.</p> <p>Base teórica desde donde construir el saber didáctico.</p> <p>Bancaria en su etapa inicial.</p> <p>La práctica como aplicación de la teoría y con posterioridad a la misma.</p> <p>Mención formación permanente.</p> <p>Visión técnico-reproductiva.</p> <p>Consideración investigación como componente formativo.</p> <p>Saber técnico instrumental del docente.</p>
<b>SOCIEDAD ACTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Referencias a la sociedad actual.</b></li> </ul>	<p>Sin referencias explícitas a la sociedad actual.</p> <p>Referencia a los alumnos y alumnas de escuelas actuales.</p> <p>Referencias explícitas a la sociedad actual representada a través del entorno cotidiano.</p> <p>Presencia de artefactos tecnológicos asociados a la actualidad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saberes relativos a la sociedad actual.</b></li> </ul>	<p>Análisis de páginas web, anuncios, lenguaje cinematográfico, CD ROM educativos.</p> <p>Diseño web.</p> <p>Uso de los medios vinculados a la sociedad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceptualización y caracterización explícita de la sociedad actual.</b></li> </ul>	<p>Existe una cultura de la imagen.</p> <p>Información excesiva y efímera.</p> <p>Existencia de exclusión social.</p> <p>Compleja y multicultural.</p> <p>La sociedad como contenido programático de una asignatura (Sociología).</p>
<b>INFANCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>No hay referencias claras a la infancia.</b></li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hay referencias a la</b></li> </ul>	La planificación del docente.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
	<p><b>infancia en:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mención a la infancia contenida en el concepto de atención a la diversidad.</b></li> <li>• <b>Como etapa vital que transcurre entre los 6 y 12 años.</b></li> </ul>	<p>Relatos orales emitidos en clase.</p> <p>Testimonios orales narrativos vinculados al uso de los medios.</p> <p>Contenidos de asignaturas de corte psicológico.</p>
<p><b>TIC</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tecnologías artefactuales utilizadas en clases.</b></li> </ul>	<p>Pizarra.</p> <p>Pizarra sala de ordenadores.</p> <p>Cañón de proyección.</p> <p>Ordenador del docente.</p> <p>Fichas de trabajo y fotocopias.</p> <p><b>Transparencias.</b></p> <p>Video.</p> <p>Ordenadores, sala de ordenadores.</p> <p>Caja de minerales.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tecnologías organizativas predominantes en la clase.</b></li> </ul>	<p><b>Docente al frente explicando.</b></p> <p>Docente explicando primer momento y segundo momento de trabajo de estudiantes.</p> <p>Docente pasa resolviendo dudas de estudiantes.</p> <p>Estudiantes explicando proyecto al frente.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tecnologías simbólicas mencionadas o utilizadas en clases y documentos.</b></li> </ul>	<p>Mención oral: páginas web como contenido y medio de un trabajo individual, ordenador, correo electrónico, <b>programas informáticos:</b> <i>Dreamweaver, Hot potatoes, Clic, Composer</i>, TV, video.</p> <p>Mención escrita: Internet, correo electrónico, programas multimedia.</p> <p><b>Análisis del lenguaje audiovisual en anuncios de TV.</b></p>

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos <b>orales</b> vinculados a las TIC y tecnología en desuso.</li> </ul>	<p>Máquina de escribir. Linterna mágica. Súper 8.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción de las TIC.</li> </ul>	<p><b>Aplicación práctica con una finalidad didáctica.</b> Integradas al curriculum escolar. Especificidad aislada en el marco de una asignatura. No son mencionadas de manera explícita (pero sí implícita) en web de Facultad de Formación del Profesorado por ser en formato en línea. Necesidad de tener conocimientos de usuario a nivel informático. (Documentos).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausencia de TIC.</li> </ul>	<p>No hay mención de las TIC en documentos de estudiantes. En el plan de asignatura.</p>
DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asociado a las TIC.</li> </ul>	<p><b>Saber técnico instrumental de las TIC desvinculado del pedagógico.</b> Saber técnico instrumental de las TIC vinculado al pedagógico como contenido. Parte de un conocimiento instrumental de las TIC para luego pasar al pedagógico.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Referencias a diferentes concepciones epistemológicas del conocimiento y del acto de conocer.</li> </ul>	<p><b>Conocimiento como algo acabado.</b> Conocimiento compartimentalizado. El conocimiento se transmite. Visión reproductivista sobre el saber docente. Conocimiento interdisciplinario. Conocimiento logrado por medio de asociaciones: ensayo y error. Referencia a conocimientos anteriores para construir nuevos.</p>

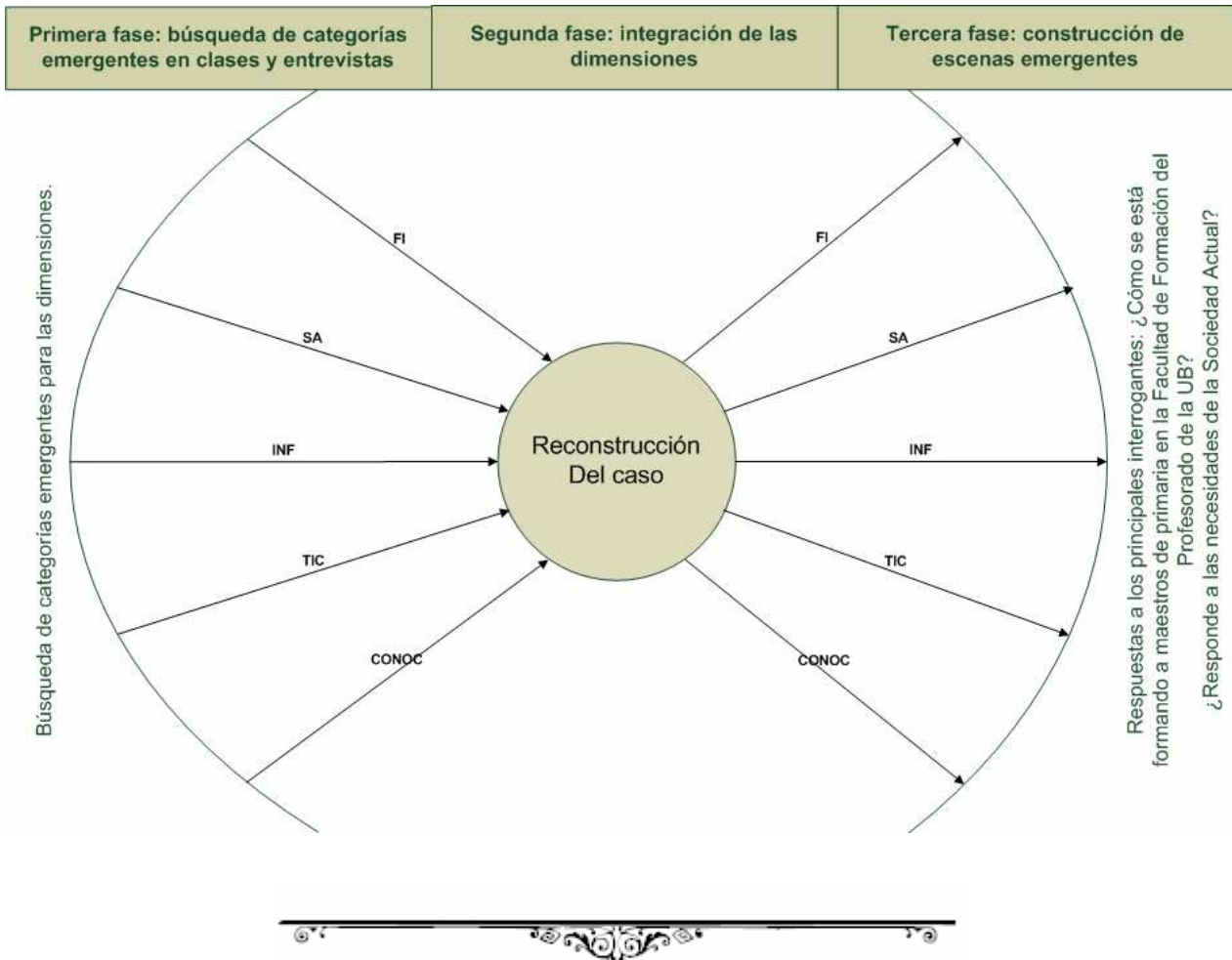
Haber “transcurrido” por las prácticas había dejado algunas resonancias internas a los fines de la investigación, si bien están reflejadas algunas de ellas en la matriz precedente, dejaré constancia en lo que sigue de los ecos de tales resonancias en las preguntas del problema.

- En relación a la dimensión de FI, las estrategias docentes y las modalidades de las clases presenciadas tenían un fuerte acento en dos modalidades, la clase de tipo expositiva y también la clase que favorece la interacción entre docentes y estudiantes. La concepción subyacente de la formación inicial de los futuros maestros y maestras respondía a la conformación de una estructura teórica desde donde construir el saber docente, iniciando tal recorrido a partir de las nociones generales de la Didáctica. También asumía una concepción del tipo de almacenamiento inicial de saberes para su desarrollo y aplicación posterior. Al igual que en las entrevistas, la división teoría y práctica volvía a aparecer con fuerza, y la concepción implícita presentaba indicadores de entender la práctica como espacio de aplicación de la teoría.
- El conocimiento adquirió como rasgo predominante en las clases una visión cosificada del saber, susceptible de ser transmitida desde los docentes hacia los estudiantes.
- La infancia se asociaba en las prácticas del caso, al lugar del ser alumno y alumna, tanto en su presencia en clases de primaria, como en planificaciones docentes y conversaciones áulicas en la formación de inicio.
- En relación a las TIC, las tecnologías artefactuales por excelencia las constituyeron las transparencias, mencionadas en los discursos de los sujetos del caso y con insistente presencia en las clases observadas. Casi exclusivamente en las asignaturas del área de tecnología tuvo presencia el ordenador como herramienta de uso formativo en la docencia, asociado a una finalidad que respondía a la aplicación en la práctica con una finalidad didáctica.
- La dimensión de sociedad actual encontró evidencias de análisis dibujando un contorno con fuerte escisión entre el adentro y el afuera de las aulas universitarias, si bien se mencionan ciertos recursos tecnológicos, lugares de referencia o programas televisivos que dan cuenta del lugar y tiempo donde

transcurre la escena del aula, no componen el eje del contenido a tratar explícitamente.

La exposición de la matriz precedente constituye un parámetro concreto para la interpretación del caso, a la vez que ayuda a componer un escenario analítico desde donde situar las líneas emergentes de la investigación. De este modo, lo desarrollado y expuesto a partir de los Capítulos 7 y 8 ha consolidado los vectores analíticos para pasar a un tercer nivel en el análisis del caso que obedece a la interpretación de lo encontrado, categorizado y analizado en el trabajo de campo. Para acompañar e ilustrar esta idea presento el cuadro que figura a continuación.

**Cuadro N° 16: Fases en el proceso de análisis y reconstrucción del caso.**



Cada uno de los vectores había ya atravesado el caso, si bien las respuestas a los principales interrogantes del problema empezaban a dejar una huella por donde alcanzarlas, faltaba darle a la interpretación del análisis un grado mayor de concreción. En el capítulo siguiente, el análisis asume un nivel más profundo y específico aún, las matrices resultantes de las voces y prácticas de la formación inicial, brindarán fundamentos a la construcción de escenas interpretativas provenientes de la configuración de determinados emergentes en relación a: la visión de formación inicial, de las representaciones y formas que asume el conocimiento, de las representaciones y discursos en torno a la infancia hallados en la formación, en el modo de entender y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como del vínculo, evocación o presencia de la sociedad actual provenientes del trabajo de campo.