

Capítulo 7: Contextos, prácticas y voces en el campo.

*Algo me han dicho
la tarde y la montaña.
Ya lo he perdido.*
J. L. Borges

En este capítulo, que corresponde al estudio de caso, se focaliza en la etapa que tuvo lugar en el proceso de reconstrucción del mismo. Establece un vértice en el desarrollo de la investigación, un punto de inflexión en mi tratamiento como investigadora en el campo, con las personas, informaciones y datos, es decir, esta fase constituye la salida del campo y la reconstrucción de evidencias en la búsqueda de significados a partir de lo recogido en él. Para organizar esta secuencia, fue necesario asumir una serie de definiciones que denomino *criterios de organización del caso*. En este Capítulo 7 desarrollo *dos* de los *tres* criterios iniciales asumidos como válidos en la estructura analítica. El primero, lo constituye la organización de los datos a través de los discursos y de las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden. El segundo criterio pretende organizar las evidencias resultantes de las entrevistas en las voces de los sujetos del caso y nuclear sus apreciaciones en torno a las dimensiones del problema. Como anticipación en la lectura, explico que el tercer criterio de organización, corresponde a entender las prácticas formativas desde las clases y documentos de trabajo, pero será desarrollado en el capítulo siguiente.

Es en este capítulo donde planteo una suerte de navegación por los discursos de los sujetos que dan vida y ponen sus palabras a la construcción del caso. El intento de captar a través de una escucha atenta, sus expresiones, sus intenciones, opiniones, y gestos. Pretendo delinear un recorrido partiendo de mis interrogantes iniciales, expresados en las dimensiones que operaron como una suerte de vectores con doble extremo del problema de tesis, puesto que atraviesan el caso hacia las voces de las personas y vuelven hacia el esquema de la investigación enriqueciéndola, dibujando en su andar un viaje de ida y vuelta. Por lo tanto, el Capítulo 7 ofrece como nudo central en su argumento, el relato pormenorizado de las evidencias halladas en las entrevistas para las dimensiones de Sociedad actual, Infancia, Formación inicial, TIC y Conocimiento, posteriormente y a modo de cierre del mismo, se presenta la matriz resultante de todas

las categorías y subcategorías implicadas en las dimensiones de análisis en relación a las *voces* del caso.

1. Hora de salir.

Parecía que la etapa de salida del escenario de la investigación era una de las más complejas, tenía una percepción de temor, la sensación de olvidarme de algo me invadía, la duda abierta a dejar algún indicio importante por el camino de recogida de evidencias...

A pesar de las rondas deliberativas permanentes de mi accionar en el campo como componente del trabajo de análisis, era consciente del hecho que dejar de asistir a clases, y cerrar la etapa de las entrevistas realizadas marcaba de algún modo el cierre de un ciclo. No constituía un cierre hermético en el análisis, sino que podía ser revisado o cuestionado por mí misma cuando lo considerase oportuno, inclusive, mantenía canales abiertos de comunicación con los sujetos entrevistados, los que habían prestado sus voces y sentires a mi investigación, pero ahora el planteo era otro, era mi voz interior con la de ellos. Mis decisiones cobraban mayor fuerza y ya no planificaba lo que iba a registrar por escrito o preguntar o el modo en que me iba a presentar tanto en las clases como en las entrevistas, el paso ahora consistía en organizar lo visto, darle sentido, significar un orden relativo entre las partes de este todo que constituían el caso. ¿Cómo lograrlo? ¿De qué modo ser fiel a lo observado y escuchado? Esos interrogantes rondaron sobre versiones disímiles de cómo abordar el caso, hasta encontrar un modo de trabajo y a la vez seguir reflexionando al salir del escenario sobre lo explorado en el campo.

2. Primer criterio de organización de los datos: los discursos y las prácticas de los que enseñan y aprenden.

Una y otra vez circulaban en mi interior diferentes modalidades para organizar el caso. Tenía ante mi mesa de trabajo, innumerables evidencias recogidas en el transcurso del trabajo de campo, pero se hacía necesario otorgarles un sentido, como señalé

anteriormente, en primer lugar, organizativo y luego analítico, en función del problema de la investigación. Una opción era abordar ambas etapas, la organizativa y la analítica independientemente acorde a las diferentes fuentes de información. Las entrevistas a docentes y estudiantes, las observaciones de clases y los documentos recogidos, cada uno por su lado. Si bien era un criterio de los posibles de asumir y que presentaba claridad desde el proceder analítico, consideré que de este modo la realidad quedaría más parcializada aún, y mi pretensión era lograr una reconstrucción “del caso” no de las fuentes de acceso al mismo.

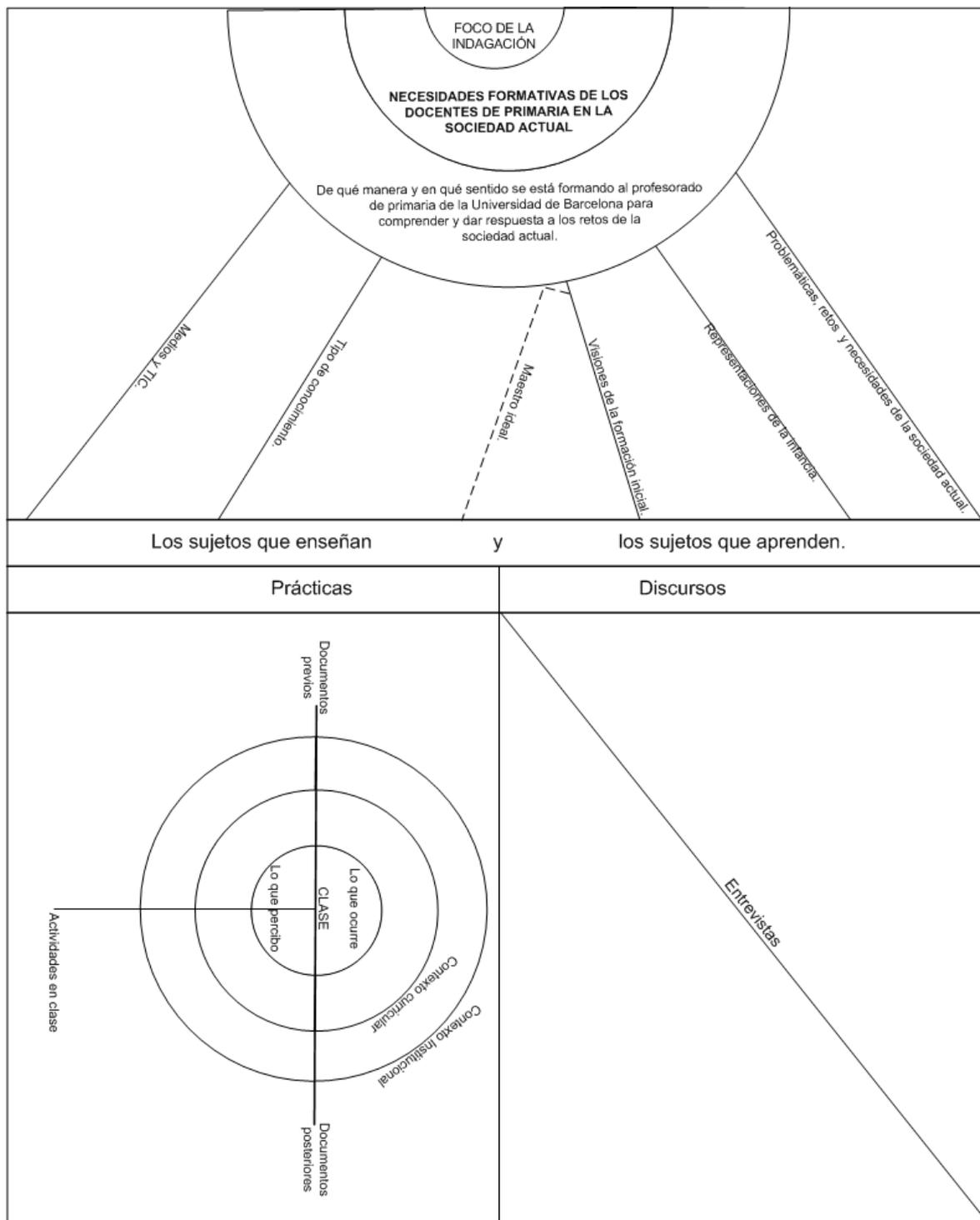
Pero,

“No era mi objetivo presentar abstracciones de la vida cotidiana del centro, mutilar de entrada al conocimiento, simplificar lo complejo (...).” (Alonso, 1992, 61).

Las posturas se iban decantando, las propuestas desde mí, se concentraban básicamente en lo que decían y lo que actuaban los sujetos que daban acto, palabra y significado al estudio. Lo que decían y lo que hacían los estudiantes. Lo que decían y hacían los docentes. Era un modo, una decisión, y sin duda podía darme o quitarme posibilidades de enriquecer el análisis, pero me decidí a organizar mis evidencias de este modo. Desde los discursos y las prácticas que formaban el estudio de caso. Dentro de los discursos, he ubicado las entrevistas realizadas al profesorado al frente de las clases, al del Coordinador del Área de Tecnología, a los estudiantes, y al Jefe de Estudios.

Dentro de las prácticas, he agrupado lo que constituyeron las observaciones de las clases, y la documentación recogida. Para graficar el modo en que procedí a darle organización al caso presento la siguiente figura.

Gráfico N° 3: Problema, dimensiones y criterios de organización para el análisis del caso.



El foco de análisis de las prácticas se centraba en las clases. Entender la clase como uno de los ejes principales del caso, me obligaba de algún modo a precisar mi concepción de

la misma e indicar el por qué de su importancia como núcleo de análisis de las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, que coincide también con lo expuesto por Souto (1997) cuando refiere a la clase escolar:

“Toma al acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción. Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social.” (Souto, 1997, 119).

Comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea, poder situarla desde movimientos diversos, entenderla, significaba poder comprender cómo lo social y lo institucional constituyen dimensiones que la atraviesan construyendo su trama pedagógica. Para poder dotar de sentido a la misma, conjuntamente con la documentación recogida durante el trabajo de campo, he diferenciado entre los documentos de tipo institucional, los de tipo curricular y los que tienen lugar en función de la clase misma. De éstos últimos, he considerado los documentos y trabajos escritos previos a la clase, (como es el caso por ejemplo de las planificaciones de docentes), los que se realizan durante la clase, (es el caso de los trabajos escritos que allí tiene lugar) y los posteriores a la misma, es decir, algunos exámenes que se administraron con posterioridad a una serie de contenidos trabajados y trabajos prácticos de tipo evaluativo.

Las dimensiones que se desprenden del problema tienen como intención atravesar las prácticas y los discursos, intentando analizar el caso a través de las mismas. Establecieron *puertas de entrada* a las evidencias aportadas en el caso.

De este modo, las dimensiones constituyeron una suerte de instrumento de navegación que me permitía deslizarme por sobre las evidencias para otorgarles un sentido en el marco de los intereses de la investigación. Tenía presente en mi interior, la apreciación

constante de mi directora de tesis, aquella que me recordaba que *“el problema debía acompañarme a todos lados”* donde transcurriera mi trabajo de campo, desde el escenario mismo hasta la mesa de trabajo con los testimonios expuestos sobre ella.

En este proceso de aproximación al caso, en este intento de reconstruirlo, adoptando el criterio de dividirlo en un primer momento en las prácticas y los discursos, tenía ante mí una serie de “discursos” en voces de sujetos: las siete entrevistas realizadas al profesorado y la nueve realizadas a los estudiantes, en torno a los temas planteados en el guión de la misma.

Las palabras expresadas en las voces de los sujetos que componen el caso, es una de las fuentes esenciales para analizar el problema de tesis. Por este motivo, es que las entrevistas merecen un espacio fundamental en mi recorrido por el campo, las opiniones se convirtieron en evidencias tanto de las percepciones, opiniones, pareceres, creencias que tenían los estudiantes y los docentes sobre la formación inicial. También de las representaciones de la infancia que expresaron, del saber circulante y construido, de cómo concebían a las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad actual.

Antes de pasar al análisis de las entrevistas, supuse importante dejar un espacio para describir sintéticamente el proceso de selección y perfil de las personas implicadas.

3. Los sujetos que dan voz a la investigación. Perfil de los entrevistados.

A continuación distingo las voces de estudiantes y de docentes intentando dar parámetros elementales desde dónde posicionar a los actores del caso.

3.1. Los sujetos que aprenden.

El perfil de los estudiantes entrevistados es el resultado de múltiples informaciones que pude recabar sobre las personas que finalmente constituyeron los sujetos del caso.

Como se verá a continuación, no hay un perfil buscado y homogéneo de todo el grupo, evidentemente son seres diferentes y con intereses particulares que volcaron en el transcurso de las entrevistas. En esta descripción hay personas de las que pude aportar más información que otra o que he podido rescatar percepciones personales tanto en el

aula como durante la entrevista y comparto en las páginas del Anexo 1. En cambio, de otras personas no aportó la misma información. Pero aunque no sean datos continuos, he preferido contribuir al perfil de cada uno con la mayor cantidad de aportaciones posibles. A modo de ejemplo, en el caso específico de los estudiantes, considero que la edad es un factor importante, sobre todo porque en el grupo de estudiantes que conforman el caso hay edades que oscilan entre los 19 y los 39 años. Otro dato a considerar, es el año de estudio de la carrera en que están cursando. Si tienen una visión que corresponde con los inicios de la misma o, si ya están en una etapa media o bien si se encuentran en la etapa de finalización de los estudios de magisterio.

En algunos casos, en el transcurso de la entrevista, comentan el por qué de la elección de la carrera de maestro, y he considerado valioso testimoniar estas apreciaciones, porque de esas motivaciones iniciales, surgen los implícitos previos de lo que esperan en la formación inicial, entre otras valoraciones que se desprenden de las mismas.

La elección de los entrevistados, es otra de las cuestiones de la que quisiera dejar constancia, el proceso mediante el cual llegué a elegir quienes serían los sujetos de la investigación. Algunos, surgen por mi propia valoración, de lo que fui percibiendo en el aula durante el período de observación de las clases, en otras ocasiones, pregunto a los docentes a cargo su opinión, o que me ayuden a decidir a quién puedo entrevistar.

La mayoría de los estudiantes a los que solicité realizar una entrevista se mostraron entusiasmados y se ofrecieron a encontrar un tiempo para poder desarrollarlas.

La totalidad de las entrevistas las he realizado en el ámbito de la Facultad de Formación del Profesorado, algunas en el bar, otras en la biblioteca, otras en la sala de tutorías. La predisposición fue muy buena en todos los casos. Una vez realizada la entrevista y cuando hube procedido a su transcripción, las enviaba por correo electrónico a los entrevistados para que me dieran su visto bueno.

Cabe aclarar, que algunos de los entrevistados optaron por la lengua catalana para realizar la entrevista, y para mí no constituyó obstáculo alguno, sólo que en la transcripción, realicé una traducción al castellano y pedí que comprobaran si había cometido algún error en la expresión de sus ideas, procurando ser lo más rigurosa y fiel posible con las impresiones vertidas. No manifestaron ningún inconveniente o reparo y los entrevistados se mostraron satisfechos con las transcripciones realizadas.

3.2. Los sujetos que enseñan.

Dentro del grupo de docentes, la predisposición para participar en las entrevistas fue muy buena, inmediatamente buscamos el modo de acordar un horario para poder realizarla. Los educadores que componen el caso fueron seleccionados por estar a cargo de la asignatura que me interesaba incluir, o por ejercer un cargo específico, tal es el caso del coordinador del área de Tecnología o el jefe de estudios de la carrera de Maestro de primaria. Ninguno de los docentes manifestó disconformidad por grabar la entrevista y con todos ellos acordé que una vez realizada la transcripción se las enviaría mediante el correo electrónico para que constatasen si sus ideas habían sido expresadas correctamente en el escrito y en el idioma redactado.

Es de mencionar, que solamente una de las docentes me solicitó en la entrevista una devolución de tipo pedagógica de lo observado, aclarándome que si al observar sus clases o analizar sus documentos de trabajo encontraba algo que pudiera mejorarse, que se lo hiciera saber porque le interesaba conocer mi apreciación, aunque no constituía mi rol ni mi intención, lo consideré un hecho para mencionar en este apartado como matiz que compone el cuadro de los docentes seleccionados.

3.3. Proceso de análisis de entrevistas.

Para poder organizar el tratamiento de las entrevistas, opté por el siguiente procedimiento: una vez concluidas, efectuaba la transcripción de las mismas de manera lo más inmediata posible, luego procedía a leerlas en más de una oportunidad, para dejar constancia de los elementos paraverbales (los gestos del entrevistado, la mirada, la intención corporal que acompañaba las palabras etc.) tanto como de los elementos paralingüísticos (el énfasis, los silencios el tono de las expresiones, si eran de duda, de irritación, etc.) que en ella existían, luego el paso siguiente consistía en enviar los documentos con la narración de las transcripciones por correo electrónico a sus interlocutores para acordar su consentimiento sobre la literalidad en las ideas y posteriormente ir señalando:

- a) Aspectos comunes.

- b) Cuestiones que llamaban mi atención, por el motivo que fuera, bien por la respuesta dada, o por la ausencia de la misma.
- c) Vincular lo leído acorde a las relaciones que yo pudiera establecer con mi bagaje teórico.

En esta instancia del análisis, contaba a mi lado con las anotaciones primeras que había realizado, las más espontáneas, que figuraban en mi cuaderno de campo y allí comentaba las impresiones inmediatas que el contacto con la persona entrevistada, me había causado, por ejemplo luego de entrevistar a una alumna de segundo curso narro en mi cuaderno:

“La entrevista a N la realizo en la biblioteca, percibo que es una alumna que conoce bien este espacio de trabajo porque se maneja con soltura y me conduce prácticamente ella misma a las salas de estudio donde realizaremos la entrevista, sin necesidad de preguntar a las empleadas de recepción. La primera impresión que me causa coincide con su propia presentación. “Sóc una noia de poble”, es cierto que parece una chica de pueblo, (no le atribuyo a esto una connotación negativa, sólo intento ser descriptiva) me da la impresión de que es aplicada y con ganas de trabajar aunque luego de la entrevista percibo en ella que pareciera que tiene una mirada lejana sobre la infancia de hoy en día...”

Estos comentarios me ayudaron a configurar una reseña de los perfiles de los sujetos (Anexo1) que participaron en la investigación, y volver a situarme *frente a las personas* aún cuando estaba frente a papeles que narraban entrevistas realizadas entre dos sujetos, en un lugar y tiempo determinado. Mi propia voz en estos relatos contribuyó a reconstruir sus voces y sobre todo a tornar a situarme como investigadora, en lo que pensaba y sentía en el momento de la entrevista, esto ayudaría mucho en la interpretación de los datos.

3.4. Organizar las entrevistas.

Realicé un primer ordenamiento de cada una de las entrevistas en función de las cinco dimensiones que había planteado para el análisis del problema: La caracterización de la sociedad actual, el tipo de conocimiento presente en la formación, las evocaciones de infancia, las visiones que surgen en torno a la formación inicial, a los medios y recursos en el aula, diferenciando dentro de este campo a las tecnologías de la información y la comunicación.

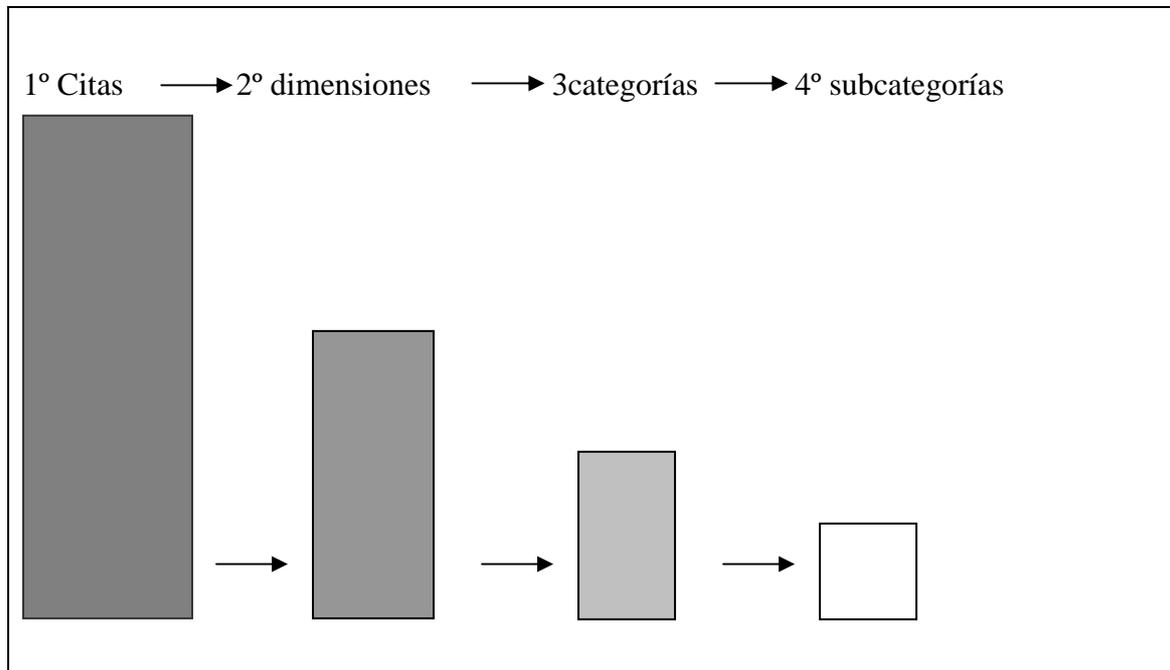
“Los datos son segmentados, es decir, divididos en unidades relevantes y significativas de manera que la conexión con el todo se mantiene.” (Tesch, 1990, 95-96 en Sandín 2003, 11).

Qué *dicen* docentes y estudiantes cuando hablan de cada uno de estos ítems. El intento era *escuchar en sus respuestas a las dimensiones de análisis* u otras cuestiones que de hecho fueron emergiendo. En función de lo expuesto por los sujetos, es que convertí el texto de las entrevistas en *conceptos* que devinieron en las *categorías* de análisis para cada una de las dimensiones. He *dejado* que las palabras de los propios sujetos se delinearan en torno a las grandes dimensiones planteadas, pero luego, se planteó como necesidad crear categorías para poder trabajar en cada una de estas dimensiones.

“Los segmentos de datos son categorizados de acuerdo a un sistema organizativo que suele ser derivado de los propios datos.” (Tesch, 1990, 95-96 en Sandín 2003,11).

Es allí donde las categorías respondieron a lo que los sujetos aportaban en sus pareceres y opiniones y pudieron ser organizados en un ordenamiento conceptual de lo expresado. Es decir, el proceso seguido puede ser esquematizado como sigue:

Gráfico N° 4: Proceso de tratamiento de datos: las entrevistas.



4. Un inicio en la organización de las prácticas.

Dentro del conjunto de las evidencias, además de las entrevistas, contaba con lo que he denominado *las prácticas de los sujetos que enseñan y de los sujetos que aprenden*. Dentro de este subconjunto de evidencias, se encontraban las observaciones de las clases, con la documentación implicada en ellas, considerando tanto los documentos institucionales, como los de la clase en cuestión.

Cabe resaltar, como se mencionó anteriormente, que la clase fue eje del ordenamiento del caso en torno a las prácticas, y mi rol como observadora de las mismas anexó un interesante punto de referencia en el análisis de evidencias del caso. Tales registros no se redujeron a lo tangible y observable en forma directa, sino que también nutría el análisis aportando información de aquello que percibía a partir de lo que miraba, el recorrido iba desde lo explícito hasta lo implícito involucrado en las prácticas y que volcaba en mis anotaciones de clase. En la planilla de registro de las observaciones, existía un espacio diferenciado y específico para aquello que me motivaba a pensar o a

sentir dado por lo que estaba ocurriendo en la clase en la que observaba, como puntualizaré y desarrollaré en el capítulo siguiente.

5. Segundo criterio de organización de los datos: De las palabras de docentes y estudiantes a las dimensiones iniciales.

Una vez leídas y revisadas por sus interlocutores y vueltas a leer por mí, debía encontrar algo más que recurrencias en las entrevistas. A través de la demarcación de categorías emergentes, di cuenta de las evidencias que sustentaban las dimensiones del problema y contribuían de ese modo a encontrar respuestas a las preguntas iniciales formuladas para cada una de ellas. Dar cuenta de la complejidad del caso era un objetivo planteado por mí desde un inicio, de manera que las respuestas en torno a las dimensiones de análisis del problema debían reflejar tal complejidad.

“Existe complejidad en las respuestas cuando hay relatividad en el fenómeno. No podemos dar respuestas absolutas a fenómenos relativos. `La ciencia moderna ha podido funcionar gracias a la exclusión sistemática del principio de complejidad.’ (Ibáñez, 1982, p.166). La ciencia post-moderna asume `el paradigma de la complejidad ´ (Morin, 1981; Proggine y Stengers, 1979) e insta, en el área de estudio de las ciencias sociales, a privilegiar el estudio directo de fenómenos molares. A abandonar la idea que el estudio de micro-fenómenos, ciertamente legítima, es una vía para recomponer complejidades de nivel superior. A Abandonar las búsqueda de principios generales que sean válidos para fenómenos sociales situados en distintos niveles de complejidad.” (Ibáñez, op. cit., p.167. En Alonso, 1992, 64).

Tendría en esta etapa del caso las voces de los estudiantes y las voces de los docentes, desconocía si una vez realizadas todas las entrevistas, esas voces se unirían dando testimonio de las mismas percepciones o no. Comprobé, que las voces de docentes y de estudiantes en ocasiones concordaban en algún punto, pero para efectuar una síntesis conciliatoria necesité primero realizar una división analítica acorde a si eran opiniones de estudiantes o de docentes. El primer reflejo de la realidad que recogí en mi caso fue

la visión de cada uno, diferente, sobre la formación inicial, la infancia, la sociedad actual, las tecnologías de la información y la comunicación y el tipo de conocimiento. Para reflejar estos datos presento una matriz, al finalizar este capítulo, con las evidencias recogidas en las entrevistas, el vaciado de evidencias exhaustivo en relación a cada dimensión se puede encontrar en el Anexo 1 donde están presentes con mayor detalle.

Cabe aclarar que el criterio adoptado para la visualización y acompañamiento para la mejor comprensión de la matriz resultante de las entrevistas, fue la de hacer presente las evidencias más notorias en relación a una categoría presente, y cuando esta categoría se halla presente de modo cuantitativamente superior al resto, está representada en tipografía resaltada en negrita.

5.1. Dimensión de Formación Inicial. Creación de categorías de análisis en las entrevistas.

La pregunta principal planteada en un inicio con relación al problema y la dimensión que intentaría indagar sobre la formación inicial era:

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

Descubrí que los entrevistados hablaban de Formación inicial (FI) tanto desde *dentro*, es decir posicionándose en el interior de la formación, como desde *fuera* de la misma, con mayor o menor grado de conocimiento reflejado en sus palabras.

Emergían en sus voces características en torno a la formación que podían agruparse en lo que señalaban como debilidades de la formación inicial, fortalezas y necesidades. Consideré que era un buen modo de organizar esta dimensión, estas tres categorías que proyectaban el modo en que se estaba formando a los docentes de primaria en la actualidad:

1. Debilidades.
2. Fortalezas.
3. Necesidades.

En relación a las “debilidades”, es común el reclamo de mayor presencia de prácticas desde primer año de la carrera y mayor cantidad de horas formativas destinadas a tal fin. Mencionan la desvinculación del plan de estudios en relación con las características que asume el mundo actual.

En relación a las fortalezas de la formación inicial, y respecto al desarrollo de las clases, ambas partes rescatan lo valioso del trabajo en grupo para poder aprender.

En los estudiantes existe una visión no homogénea del trabajo docente, es decir, mencionan casos concretos de clases que consideran valiosas, debido al trato personalizado que reciben como estudiantes y la fuerte motivación del profesorado, no someten al mismo juicio, por decirlo de algún modo, a los docentes por igual. En relación a esto, también notan diferentes criterios de trabajo, de diferentes modos de organización de las clases, de la visión crítica o tradicional en el enfoque de la enseñanza de la asignatura.

Desde un punto de vista analítico, existen discrepancias en cuanto a las autorreferencias de los interlocutores involucrados, mientras que los docentes adoptan una postura crítica en relación a sí mismos, al hablar de debilidades refieren a sí mismos, y a su rol en la formación, los estudiantes no refieren a sí mismos. (Ver en Matriz categoría de *Debilidades*, Subcategoría 1.1. *En relación a los docentes*).

Como necesidades, se pueden señalar algunos pedidos que resultan comunes a docentes y a estudiantes: mayor profundidad en el tratamiento de los temas, acompañado de incremento en la carga horaria, necesidad de asignaturas anuales, de una reforma del plan de estudios para aumentar la cantidad de años y fundamentalmente una intensificación que corresponda a la presencia de las prácticas de enseñanza.

5.1.1. Aparece el *Maestro* ideal, categoría surgida del resto de categorías de la FI.

No tenía en mente en el encuadre de las dimensión de “Formación Inicial”, indagar sobre las características, virtudes o rasgos que asumía según el entender de los entrevistados y entrevistadas, una suerte de maestro “ideal”, o mejor dicho, el ideal de maestro internalizado, con cualidades, virtudes, aspectos incuestionables a juzgar por los encuestados sobre el rol u oficio de enseñar. Pero luego de analizar la totalidad de

las mismas comprobé que podía surgir una categoría al respecto, y consideré valioso su incorporación como tal al análisis, con una especificidad propia que muchos de los entrevistados otorgaron al hablar de la formación, de sus necesidades, de sus fortalezas y debilidades. Además, en una investigación anterior de la que formé parte, pude analizar el tema de la importancia de la matriz de origen en las representaciones de magisterio de nivel infantil, y sus repercusiones en la formación inicial.²⁶ De algún modo esto me permitiría circular por un imaginario social, una imagen conjunta de la representación del ser docente expresado en virtudes y necesidades. Al adentrarme en estas representaciones como fenómeno social daría cuenta de algo que en esta investigación me había planteado como prioritario, conocer la red de significaciones propia de los sujetos, estos significados cargados de sus dimensiones histórico-sociales, con visiones objetivas, reales, simbólicas...un campo situacional en el que se desarrolla el ser docente (Martíná, 1997). Para situar esta categoría en la dimensión de formación inicial, brindaré algunos ejemplos de las evidencias recogidas en las entrevistas. Ejemplos manifestados entre los estudiantes del “buen docente o docente ideal”:

En relación a lo que necesita un docente en su formación:

“Lo primero para ambos (refiere al maestro de Primaria y al maestro de Educación Física) sería la vocación, tiene que ser algo que realmente sientas y estamos llegando a puntos en lo que esto no sucede. El tema de las oposiciones creo que es dañino para la educación.”

(Sujeto 6. Estudiante de primer curso de carrera de Maestro de Educación Física).

“Es que eso no se aprende, sino que se ha de llevar adentro y tener ganas de aplicarlo. (...) el contacto con los niños, el agradaarte también lo has de llevar adentro, porque sino...por eso dicen que es una profesión vocacional, porque sino, mucha gente, hay algunos en la clase que ¡no les agradaban ni los niños! y a la primera de cambio lo dejaron, el primer año.”

(Sujeto 6).

²⁶“Las concepciones surgidas de la matriz de origen del magisterio y las representaciones de las alumnas del Profesorado en Nivel Inicial acerca del maestro ideal”. Encabo, A. (1999). Buenos Aires. Argentina.

“La vocación y motivación, siempre.”

(Sujeto 6).

Cómo debe desempeñar su función, las cualidades del docente:

“Creativo, buen comunicador, receptivo...”

(Sujeto 6).

“Una maestra ha de intentar dar respuesta al día a día, hacerse a la idea de lo que está pasando e intentar encontrar otra respuesta.”

(Sujeto 8. Estudiante de segundo curso de Maestro de primaria).

“De manera crítica, sobre todo, que los niños sepan que hay estas cosas pero que también pueden haber otras que no solamente se tienen que fiar de lo que digo yo, o de lo que dice la maestra, sino que a lo mejor sus padres tienen una opinión distinta, que a lo mejor sus hermanos opinan de una manera diferente, sobre todo críticamente.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de Maestro de Primaria).

De los ejemplos encontrados entre las entrevistas a docentes del “buen docente o docente ideal” puedo extraer como más significativa la siguiente cita:

“(...) ¿Qué se necesita? Ganas de aprender, no aquí, siempre enseñar, alegría por el trabajo lo tenéis, os hemos dado unos recursos, y una cosa importante, que es el título para que lo podáis hacer, una persona que tenga buenas ganas de seguir aprendiendo de seguir formándose, de dar bien las clases y que les guste dar clases, pienso que seréis mejores maestros, cada año que salen, dentro de cinco años, no cuando acaben serán maestros excelentes. Es mucho mejor a la generación de maestros que están saliendo ahora que los que salían hace 20 años.”

(Sujeto 1. Docente del área de Didáctica).

Si bien presento los resultados de esta dimensión en la matriz presente en este capítulo, con objeto de enriquecer la visión de la dimensión *Formación inicial* en las entrevistas, precisión y detalle se puede encontrar en la matriz resultante de esta dimensión específica en el análisis de las entrevistas en el Anexo 1 de este informe.

5.2. Dimensión de recursos, medios y TIC. Categorías de análisis de entrevistas.

Con el atravesamiento de esta dimensión en las voces de los sujetos que enseñan y aprenden procuraba deducir las opiniones en torno al tema de los medios utilizados en general, y en particular los referidos a las tecnologías de la información y la comunicación empleadas en el transcurso de las clases. La pregunta principal que concentraba los interrogantes de esta dimensión consistía en:

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

Pretendía abrir con esta dimensión de análisis la puerta de entrada a este territorio inmenso que significa los recursos educativos, los medios de enseñanza (Area, 2004) y llegar al tema de las tecnologías de la información y la comunicación como emergente significativo de ellos en la sociedad actual. Creía que este punto quizás me permitiría tener una visión de las propuestas pedagógicas, posiblemente a modo de panóptico, partiendo de su utilización o no y modos de empleo de las tecnologías educativas.

Indagar su concepción y puesta en acto tanto en el diseño docente, como desde la vivencia y práctica de los estudiantes como alumnos de la sociedad contemporánea.

Puede que esta dimensión se convirtiera en una especie de punta del ovillo desde donde *desenvolver* el problema de mi tesis, sin duda constituía una piedra angular de la indagación en curso. Probablemente me excedía con tanta pretensión...pero éstas eran mis impresiones iniciales al tratar con la dimensión.

Desde mi posición de investigadora, me resultó difícil abordar la temática desde las entrevistas, puesto que estando tan implicada en este tema, debía intentar no inducir las respuestas de los entrevistados hacia mi propia visión e intención en el tratamiento de las tecnologías en educación, inclusive su mención, (corporizado en el uso del

ordenador), ya que hubo casos en el transcurso de las entrevistas que no las mencionaban como recurso ni de enseñanza ni de aprendizaje, ni aparecía asociado a la sociedad actual, en estos casos, me resultó muy difícil pero entendí que estas “ausencias de las TIC” constituían la respuesta a la dimensión, susceptibles de ser analizadas como tales.

5.2.1. Los estudiantes cuando hablan de recursos y TIC.

Procuré organizar a través de algún criterio las respuestas dadas a los interrogantes sobre el uso de medios, recursos y tecnologías de la información y la comunicación presentes en las clases a las que asistían los estudiantes entrevistados. La amplitud de las respuestas encontradas me obligó a crear categorías y subcategorías que nuclearon tales opiniones y son las que presento a continuación:

1. Recursos
 - 1.1. Recursos sin referencia valorativa.
 - 1.2. Recursos con referencia valorativa.
 - 1.3. Espacios de trabajo mencionados.
2. Potencial de las TIC.
 - 2.1. Potencial educativo de las TIC.
 - 2.2. El caso de la asignatura NTAE.
 - 2.2.1. Concepción de la asignatura.
 - 2.2.2. Percepciones en sentido negativo.
 - 2.2.3. Percepciones en sentido positivo.
 - 2.3. Programas informáticos que mencionan.
3. Metodología.
 - 3.1. Metodología mencionada.

Las primeras categorías que emergieron de las entrevistas respondían a los recursos presentes en las clases, (transparencias, libros didácticos, etc.) Así como también a los medios que nombraban en general (video, televisor, etc.). En el caso de los estudiantes, estimé pertinente categorizar sus apreciaciones conforme tuvieran una referencia

valorativa u opinión que acompañara la enunciación del recurso. En el caso particular de la mención de las TIC, he organizado las categorías acorde hicieran alusión a su potencial en términos educativos y específicamente cuando su mención recae sobre todo, en la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, asignatura de tipo obligatorio y en la asignatura optativa de Creación y Evaluación de Recursos Multimedia y en Línea (CARMEL), asignatura de tipo optativa.

Una categoría aparte tiene la cuestión de la metodología, como se ve en la matriz que acompaña este capítulo (3. Metodología), constituye una categoría en sí misma. Consideré oportuno rescatar en sus voces, las opiniones, relatos y comentarios cuando refieren a las metodologías con las que trabajan en las clases, puesto que las mencionan como referentes contextuales a determinadas prácticas y a la utilización de medios, junto con sus valoraciones y apreciaciones al respecto, de manera que quedarán incluidas dentro de esta dimensión y otorgarán posicionamientos contextuales con matices pedagógicos. Al hablar de recursos que usualmente se utilizan en las clases, curiosamente, son los estudiantes quienes se resisten a hablar de recursos en el vacío, los vinculan con un modo de aprender, con una situación didáctica específica. Aluden a modalidades de clase señalando tanto aspectos provechosos como los no ventajosos para su proceso de aprendizaje.

Aparece con mucha fuerza el tema de las transparencias como recurso utilizado en las clases. Pero en su relato, se manifiesta que saben diferenciar matices dentro de su utilización, entre la transparencia acompañada de una explicación oral por parte del docente y con presencia de la misma en los apuntes, como más beneficiosa, de aquella otra transparencia empleada como único soporte informativo visual, que los deja como meros transcritores, sin posibilidad de pensar, repensar o preguntar lo que se está tratando.

Existió una frase repetida y concluyente para hablar del recurso más utilizado y su factor de poder, una necesidad y reclamo por parte de los estudiantes: “*Dar la transparencia.*” (Explicando de este modo la necesidad de que los docentes entreguen el material que presentan en la transparencia a los estudiantes).

Al ordenador lo han nombrado naturalmente, en el transcurso de su relato, pero asociado al tiempo libre y a su utilización en los hogares más que vinculado a una práctica de aprendizaje universitaria.

En mi cuaderno de campo encuentro esta nota que escribí en relación a la evocación del uso de los medios:

“Es curioso, los estudiantes al estar en formación para “ser maestros” saltan ese límite que aparece como línea imaginaria entre el que enseña y el que aprende y en sus discursos se entrelazan ambos aspectos, es decir, dicen cómo aprenden y a la vez en ocasiones adoptan un discurso de docentes en relación a los medios y recursos que utilizarían. Mientras que los docentes que he entrevistado no hablan de cómo se aprende mejor, sino de lo que ellos “usan” desde su postura de enseñantes.”

Opté por dejar constancia de las metodologías expuestas, si bien no responde de manera estricta a la temática de las tecnologías de la comunicación y la información o de recursos, puesto que dan cuenta de las concepciones sobre los modos de aprender, de las tecnologías organizativas presentes en las clases, o al menos las evocadas por los estudiantes. La metodología es recreada y valorada también, los estudiantes responden en ocasiones a la modalidad frecuente de las clases, en sus modos de organización y sobresale en esta respuesta tanto la clase magistral así como la organización de la clase planteada para el trabajo en grupos. Sobre todo la segunda opción cargada de una valoración positiva para el aprendizaje.

5.2.2. Los docentes cuando hablan de recursos y TIC.

Si bien las voces de docentes y estudiantes al hablar de TIC y de recursos en la formación pudieron agruparse dando cuenta de categorías comunes, existieron algunas diferencias que era preciso dejar denotadas en este apartado. En el transcurso de las entrevistas realizadas a docentes emergen las siguientes categorías específicas para el análisis de esta dimensión:

1. Recursos que mencionan.
 - 1.1. Recursos sin referencia valorativa.
 - 1.2. Medios que no utiliza.
 - 1.3. Medios que le faltan.
2. Potencial TIC.
 - 2.1. Potencial educativo de las TIC.
 - 2.2. El caso de la asignatura de NTAE.
 - 2.2.1. Referencias a los contenidos.
 - 2.2.2. A los objetivos.
 - 2.2.3. Concepción de la asignatura.
3. Metodología.
 - 3.1. Metodología mencionada.

Al referirse al potencial TIC, aportan valoraciones que fluctúan con matices desde apreciar su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje, hasta entenderlo como una cuestión problemática, debido a su ubicación en el aula o la formación del docente a cargo. En cualquier caso, existe una percepción de tal potencial y he decidido agrupar este abanico de opiniones dando nombre a esta categoría como potencial TIC.

Al hablar de tecnologías actuales, el peso de las opiniones recae en la asignatura de NTAE y muchos de los entrevistados refieren a la misma, en parte porque también algunos son docentes de esta asignatura.

Si bien se presenta una matriz con la categorización antes expuesta en el presente capítulo, con mayor precisión y detalle se puede consultar la siguiente matriz resultante

de esta dimensión TIC producto del análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes en el Anexo 1 de la tesis.

5.3. Dimensión de sociedad actual. Creación de categorías de análisis.

En este apartado enunciaré cuáles fueron los parámetros que utilicé en el análisis de las entrevistas para dar cuenta de qué manera los interlocutores hablaban de la sociedad actual.

La pregunta principal que se desprendía del problema de tesis consistía en dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo son entendidas las necesidades de la sociedad actual?

En el transcurso de las entrevistas las preguntas realizadas en este sentido giraron en torno a si podían describir y dar cuenta de las principales problemáticas y retos de la sociedad actual. La descripción de la sociedad actual por parte de los estudiantes se enmarcó dentro de un discurso crítico. Sin embargo, el matiz no fue tan crítico si los entrevistados eran los docentes. Una vez hecha esta aclaración, pude agrupar ambas voces, de docentes y estudiantes, en torno a si referían a aspectos problemáticos de la sociedad actual, si aludían a las mejoras que faculta el hecho de pertenecer a la sociedad actual y por último a las necesidades imperantes en este momento.

5.3.1. Los estudiantes cuando hablan de sociedad actual.

Con posterioridad a la realización de las entrevistas, efectuando un primer análisis y organización de las mismas, he categorizado las respuestas en torno a tres ejes que surgieron con claridad de lo expuesto: problemáticas, mejoras y necesidades de la sociedad actual, que constituyeron las categorías de análisis de la dimensión, pero específicamente presentaré las subcategorías correspondientes en cada categoría según sean voces de estudiantes o docentes al respecto.

Los estudiantes:

- 1- Cuestiones que plantaron como problemáticas.
 - 1.1. Caracterización de aspectos generales de la sociedad.
 - 1.2. Cuestiones relacionadas con la inmigración.
 - 1.3. Cuestiones vinculadas con la Universidad.
- 2- Cuestiones que valoraban como mejoras de la sociedad actual.
 - 2.1. La información que tienen los niños.
 - 2.2. La educación se ha extendido.
- 3- Cuestiones que plantearon como necesidades.
 - 3.1. A nivel social.
 - 3.2. En la formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.
 - 3.3. De los docentes en su labor.

En un principio, los entrevistados solicitaban que especificara el territorio de la sociedad en términos geográficos, con lo cual les sugería que si les resultaba más claro o sencillo comenzaran su relato por la región donde se sintieran más cómodos, en el nivel regional, nacional o mundial. Aunque al releer las respuestas, noté que iban “de un territorio a otro”, para describir lo local y lo mundial sin esquematizar las respuestas. De hecho, luego de realizar todas las entrevistas, llegué a la conclusión, que era una de las preguntas que más amplitud había permitido a la hora de analizar las respuestas. Es de mencionar que los estudiantes se mostraron muy críticos con los tiempos actuales.

Debido a la amplitud encontrada en las categorías 1 (Problemas) y 3 (Necesidades), procedí a crear subcategorías. En la categoría 1, las cuestiones planteadas como problemáticas, se alude a la sociedad en términos generales, también a la inmigración como problemática emergente y con identidad propia, y por otra parte hablan de la Universidad como institución social problematizada, de manera que esas fueron las subcategorías resultantes.

La sociedad es caracterizada con un fuerte tono crítico sobre sus principales rasgos, estigmatizados por el doble discurso que acompaña el decir y el actuar.

Un apartado especial alcanzaron los medios de comunicación, nombrados con asiduidad como componente característico del momento actual, son, sin embargo, cuestionados por su capacidad de informar con autenticidad: “*Los medios de comunicación que no*

explican la realidad” “*La manipulación de la información*”, fueron expresiones que dan cuenta de esto.

La temática de la inmigración también mereció una categoría aparte dada su aparición frecuente en el discurso de los jóvenes entrevistados. Desde mis concepciones iniciales, pensaba que era un tópico que era probable que emergiera en los discursos de estudiantes y docentes, por ser una cuestión social, en permanente exposición en los medios de comunicación, generalmente asociada a las características predominantes de la sociedad de hoy. A través de las entrevistas a estudiantes, aparece la inmigración, entendida como una problemática asociada tanto al temor, a la invasión, a los guetos culturales como a otras cualidades asociadas quizás con un tono más positivo como es la multiculturalidad.

También explicitan claramente las preocupaciones que tienen de índole económica traducidas en falta de empleo y en el coste del acceso a la vivienda. Aportando otra de estas pinceladas negativas de la realidad del momento actual, mencionan la ausencia de espacios de participación social donde encauzar estos malestares, y mencionan a la política, “(...) *la política que no capitaliza la energía allí existente para cambiar cosas*”. Este tema me pareció interesante porque evidencia algunas realidades, por un lado, desde el saber común se indica que la juventud tiene como problemáticas la falta de empleo y de posibilidad de acceso a una vivienda propia con el consiguiente despegue de la casa familiar. Estas creencias se vieron puestas de manifiesto en palabras de algunos de los entrevistados, y de alguna manera también desvela el descreimiento de la política como vehículo social en el entramado de necesidades y a la vez promotora de un cambio social. Tanto por ausencia de su mención como su evocación hablaron de la política para señalar su falta de funcionalidad social.

En lo que respecta a la Universidad, es percibida como de fácil acceso y permanencia pero con una suerte de vaciamiento conceptual en su interior.

En el caso de la categoría 3, las *Necesidades de la sociedad actual*, procedí a crear subcategorías, debido a que las referencias explicitadas por los entrevistados, abarcaban diferentes aspectos: necesidades que plantea la sociedad en términos generales, necesidades sobre el tipo de formación necesaria para la ciudadanía, y también la enunciación de necesidades formativas en relación a los docentes.

De éstas, las necesidades formativas para operar en el mundo actual se vinculan con el compromiso social, con la información y con los valores que acompañan dicha responsabilidad de cambio y mejora de la sociedad, como ciudadanos y como docentes. Con respecto a las mejoras que aporta la sociedad actual, en realidad se mencionan muy pocas, algunas relacionadas con el caudal informativo que poseen los niños y niñas en este momento, que es visto como positivo y nuevamente se expresa como un logro de la actualidad el rol que ejerce la universidad, dando cuenta de que su acceso es más amplio en esta época que al parecer lo era en otras. *“La educación se ha intensificado. Hay acceso de muchos jóvenes a la Universidad”*, manifiestan. Aunque como se ha mencionado en el análisis, su aporte de tipo académico estaría cuestionado.

5.3.2. Los docentes cuando hablan de la sociedad actual.

A diferencia de los estudiantes, los docentes no preguntaron por una especificidad de límites territoriales al hablar de sociedad, no hablaron de geografías pero sí se dio desde ellos naturalmente una demarcación de otro tipo: un trazado conceptual. Opinaban como docentes, desde su visión de la sociedad, poniendo el límite natural de la escuela como recorte intermedio desde donde contemplar la sociedad, no tanto como ciudadanos actuales, sino como docentes que se desempeñan como tales en la sociedad de hoy.

También soy consciente de que la decisión de efectuar una entrevista de esta índole obedece a su ocupación de docentes de la Facultad de Formación del Profesorado, pero de algún modo, la pregunta invitaba a tomar el rumbo que el entrevistado deseara, sin especificar el marco educativo de tales problemáticas o necesidades sociales.

Considero oportuno mencionar nuevamente algo de lo que constituyó el contexto, el hecho que en el momento de realización de las entrevistas existía una movilización social fuerte debido al repudio a la guerra de Irak que también se hizo eco en las aulas puesto que había movilizaciones populares y de estudiantes en particular. En las voces de algunos docentes se vinculó la pregunta a esta coyuntura.

Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en las mismas categorías anteriormente expuestas, son compartidas con el análisis efectuado a las entrevistas realizadas a estudiantes: cuestiones que se plantearon como problemáticas, cuestiones

que valoraban como mejoras atribuibles a la sociedad actual y cuestiones que plantearon como necesidades. Sin embargo han surgido diferentes subcategorías.

En cuanto a las cuestiones problemáticas: El hecho de que los estudiantes tengan una doble faceta de actuación frente a determinadas temáticas, como críticos y activos por un lado y como seres pasivos por el otro, que expresen conformismo en cuanto a la política educativa y académica y no tanto conformismo a nivel de la política social.

En relación a problemáticas vistas desde la óptica institucional y académica, universitaria: Los docentes se refirieron al exceso de contenidos obligatorios propuestos desde la administración. También mencionaron que los planes de estudio de magisterio no consideran las necesidades de cambio en el modelo de escuela de futuro.

Otro tema de índole social, es el de la inmigración, que fue mencionado pero sin descripciones que orientaran un juicio de valor en torno al mismo o que diera cuenta del por qué es una cuestión entendida como problemática, pero sí reflejaba esta visión ser un punto clave a considerar en términos formativos.

Las mejoras de la sociedad actual: No fue un apartado que reuniera muchas voces, pero como era diferente a los mencionados merece un tratamiento especial. Al decir de algún docente, el idealismo se ha trasladado más que a cuestiones sociales, como obedecía en otros tiempos, a cuestiones más concretas, como el idealismo en el trabajo, en realizarlo de la mejor manera posible y obtener un buen empleo.

Existieron las siguientes subcategorías que emergieron del discurso docente en relación a las necesidades que presento a continuación:

3. Cuestiones que plantearon como necesidades.
 - 3.1. Necesidades formativas del docente actual.
 - 3.2. Formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.
 - 3.3. Construcción de un nuevo modelo de escuela.

En cuanto a necesidades formativas del docente actual, se enumeran características puntuales del docente, de sus habilidades necesarias para el desempeño de la función. Cabe aclarar, que esta subcategoría está directamente vinculada con la pregunta realizada y con el contexto social que le atribuyeron los entrevistados, de manera que

corresponde a esta dimensión de análisis y no a la de formación inicial, cuestiones que me detuve a resolver antes de valorar su ubicación en el análisis de categorías. En cambio, las respuestas que dan cuenta de la formación necesaria en relación a la sociedad en forma directa, susceptibles de análisis sobre necesidades formativas, obedecen a una descripción específica de la formación universitaria en concreto, por lo que corresponden a la dimensión de formación inicial y las analizaré desde esta dimensión.

En cuanto a los rasgos que debiera tener un docente en la actualidad, se encuentran: que el docente sea conocedor del contexto en el que trabaja, de los estudiantes y su contexto cultural, que cuente con múltiples recursos de enseñanza; con competencias habilidades y actitudes y con procedimientos adaptados a este nuevo modelo de escuela.

De algún modo al leerlo y analizar las respuestas obtenidas, compruebo que quedan expuestos contenidos formativos de tipo actitudinal, procedimental y conceptual en la enunciación de las visiones del docente necesario en la sociedad actual. Esta manifestación en voces de los entrevistados, da cuenta de un modo de concebir la realidad, quizás en “términos pedagógicos”, son datos que voy sumando a mi propio análisis y reflexión, intentando sobre la base de los mismos ir haciendo una composición del pensamiento de los docentes sobre las necesidades formativas. La pregunta originaria en esta dimensión refería a necesidades y problemáticas de la sociedad actual en sentido sociocultural y las respuestas con un claro tono educativo, son posibles evidencias de este interrogante. ¿Será que no hay una visión sociocultural? ¿Será que la profesión *encapsula* el pensamiento dentro de los parámetros de lo pedagógico como realidad aislada? ¿Será que suponían que tenían que responder eso?

De cualquier modo, la diferencia con el tono crítico y la perspectiva sociológica de los estudiantes constituye una evidencia tangible y contrastante en esta dimensión.

En la subcategoría de *Construcción de un nuevo modelo de escuela* (3.3), se abre una gama mayor de calificaciones sobre la construcción de una tipología de centro escolar, expresado así, con esas palabras por dos de los entrevistados y que por eso he recogido al nombrar esta sección, la caracterización fue en expresiones de ellos, como un *modelo de escuela*, no en abstracto sino en relación a los estudiantes de magisterio. Podrían enumerarse las siguientes características expuestas con respecto a la escuela por venir: más participativa y reflexiva, innovadora, investigadora, realista, abierta a la

comunidad, organizada a partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas, con una metodología de tipo activa, sin división del estudiantado por edades y sin horarios tan rígidos. Plantean la necesidad de introducción de las nuevas tecnologías en la labor cotidiana el trabajo con alumnos con libertad de agrupación y dinámica de trabajo libre entre ellos.

También mencionan como inminente la posibilidad de que existan diferentes fuentes de información disponibles para el trabajo escolar. Si hubiera que ubicar un prototipo, la descripción respondería a una escuela pública abierta a la comunidad educativa y con múltiples recursos. Este es el resultado de la enunciación de factores, que en palabras de alguno de los entrevistados, parecería algo que ya debería estar logrado en el terreno escolar (es decir, consideran ellos mismos, no resulta tal enumeración un aporte novedoso en cuanto al modelo de escuela del futuro) pero que como aún no se ha concretado en la realidad, continúa siendo un modelo a construir. De esta manera, la escuela del futuro se bosqueja en estas enumeraciones como una necesidad social por cumplir, diferente a la existente en el modelo escolar actual.

5.4. Dimensión de Infancia. Creación de categorías de análisis.

La pregunta a la que pretendía responder a través del análisis de esta dimensión remitía a:

¿Cuál es la representación de infancia presente en la formación?

En los discursos de los sujetos que enseñan y aprenden en torno a la infancia pude vislumbrar en primer lugar, un gran abismo de valoraciones entre los entrevistados según fueran estudiantes o docentes.

Los estudiantes hablaron de infancia, de cómo la caracterizan, de los juegos y juguetes que utilizan y de las características del tiempo libre. También pudieron manifestar sus “encuentros conceptuales”, con la infancia presente en la formación de manera teórica. De algún modo esas fueron las categorías que emergieron y con las que procedí en el análisis.

En cambio, los docentes, en realidad no representaron en sus discursos una mención directa al tipo de infancia sino a sus necesidades formativas, a los alumnos y alumnas, no a *niños y niñas de hoy*. Con lo cual lo analizaré en el apartado de necesidades formativas de la sociedad actual. Desglosarlo resulta muy forzoso para integrar sus voces a la dimensión aislada de infancia, al menos en sus discursos a través de las entrevistas. De todos modos, tal imposibilidad es un dato interesante a la luz del análisis de la dimensión infancia. No obstante lo expuesto, este es uno de los criterios para abordar el análisis del caso, puesto que esta dimensión no se agota en las entrevistas y las prácticas podrían otorgar un panorama más completo de la misma.

En mi cuaderno de campo, recojo mis primeras impresiones luego de las entrevistas y en relación a la infancia, leo:

“De esta primera particularidad podría sacar algunas lecturas que quizás se esclarezcan posteriormente, pero me alarma que los docentes no puedan hablar de niñez, sino de alumnos y alumnas. Es decir, pasan directamente a hablarme de las necesidades formativas de la infancia actual.

La imagen mental que me viene es la del edificio escolar tapando la infancia, no se ve por sobre, o a través de él...

Los niños y niñas como seres, sujetos sociales, ciudadanos... además de estudiantes de escuela primaria, no se visualizan.

En una primera intuición, y releendo lo que luego analicé en necesidades formativas de la sociedad actual, bajo la dimensión de sociedad actual, creo que es una opacidad que genera la formación profesional, pregunto por niños y niñas y me contestan sobre alumnos. Me quedo reflexionando sobre mi posible respuesta ante la misma pregunta que les he formulado a ellos.”

5.4.1. Los estudiantes cuando hablan de infancia.

Las categorías resultantes de la dimensión de Infancia en voces de los estudiantes:

1. Caracterización de la infancia.

- 1.1. Caracterización en sentido positivo.
- 1.2. Entorno educativo actual de la infancia.
- 1.3. Necesidades.(Cosas que deberían tener o hacer)
2. Juego, juguetes y tiempo libre.
 - 2.1. Juegos que juegan y juguetes que tienen.
 - 2.2. Hábitos de juego actuales.
 - 2.3. Diferencias con el pasado.
3. La infancia en la formación.
 - 3.1. Contenidos.
 - 3.2. Perspectivas.

Los estudiantes remiten en varias ocasiones a la comparación con la propia infancia para señalar las desventajas de la infancia actual. Al mencionar los juegos y juguetes que se mencionan cuentan: el televisor, el ordenador y las videoconsolas fundamentalmente.

En cuanto a los agentes educativos que influyen en la infancia se mencionan: la familia, la escuela, los medios de comunicación.

Otra cuestión que sobresale en los relatos es la del *conocimiento* como tema que aparece asociado al caudal de información existente en la infancia actual en mayor cantidad que antes, incluso mayor que la de los docentes. Una primera impresión es que pareciera que existe una idealización de la infancia que ellos han vivido, de tiempo libre, de actividad corporal involucrada en el juego y el aire libre, de juegos comunitarios o colectivos, en contraposición a la percepción de infancia actual, asociada a la soledad en los juegos y sedentarismo presentes en los niños y niñas de hoy.

5.5. Dimensión de Conocimiento. Creación de categorías de análisis.

Esta dimensión requirió una llegada a través de las voces de los docentes y estudiantes de manera más sutil, con mayor carga interpretativa por parte de la investigadora que el resto de las dimensiones, puesto que la pregunta no era tan *explícita* como las demás. Las preguntas en las entrevistas referidas al conocimiento intentaban responder al siguiente interrogante:

¿Qué tipo de conocimiento se construye en la formación?

De esta pregunta se desprende el interrogante de qué conocimientos son considerados valiosos y necesarios en la formación de un docente de primaria en la actualidad y cuál es el modo en que se intentará procurar su consecución.

Interpreté que los estudiantes hablaban de conocimiento cuando en el transcurso de las entrevistas hablaban de la vinculación o no de una asignatura con otra y del modo en que aprendían mejor.

5.5.1. Docentes y estudiantes hablando del conocimiento.

Los docentes describían una visión de conocimiento cuando explicaban el modo en que organizaban su asignatura, secuenciaban los contenidos o el tipo y estilo de evaluación que administraban a sus estudiantes.

En este caso, las subcategorías vinculantes a la dimensión de conocimiento fueron:

1. Vinculación entre asignaturas.
2. Cómo aprender.
3. Conocer con TIC. (Exclusiva de estudiantes).

Con respecto a la subcategoría que refiere a la vinculación entre asignaturas un primer reordenamiento de las respuestas obtenidas tanto en docentes como en estudiantes da cuenta de una intencionalidad, pero que queda más en el terreno del propósito que de la realidad, desde los docentes el de pretender vincular sus contenidos con los de otras asignaturas y por parte de los estudiantes, el intento de encontrar esa vinculación por medio de un camino en solitario, o por cuenta propia, es decir sin una intencionalidad en la enseñanza de que haya a través de diferentes herramientas conceptuales y actividades tal vinculación. En relación a este tema, a la vinculación pendiente entre contenidos, en mi cuaderno de campo, bajo el título de *Paradojas* voy escribiendo temas que me *queman*, de los que quiero decir algo en ese mismo momento, pero no como parte del análisis en la voz de los autores, sino de mi propia visión en una clase o una entrevista, como es el caso de:

La cómoda pedagógica

*“Quizás la misma crítica que se le achaca siempre a la escuela, la de educar **para** la vida, sin percatarse que la escuela es la vida, y que deja el saber que traen sus alumnos y alumnas como seres sociales, para anularlo e intentar volcar en ellos todo el saber escolar acumulado. Tal vez sea algo parecido a lo que ocurre en la formación de maestros, donde se forma para cuando salgan a la vida profesional, y recortan el saber vivencial del universitario, convirtiéndolo en un producto manufacturado, sin contexto ni vinculación con los tiempos que corren, desde todo punto de vista tecnológico, e ideológico...etc.*

Al finalizar esta formación decirles:

Ahora ya tienen todo lo que necesitan saber, cada conocimiento en su cajoncito de la cómoda pedagógica. Ahora sólo hace falta que la vinculen entre sí, que integren saberes, que lo contextualicen y que unan la teoría con la práctica en una misma actividad ¡Suerte!”

En relación a otras formas de mencionar al conocimiento en relación a las estrategias de aprendizaje, son mencionadas: el trabajo en grupo y la pericia del trabajo del docente, que derivan en una organización de planes de trabajo y desarrollo de clases favorecedores del proceso de aprendizaje y por ende de lograr conocimientos significativos.

La particularidad de conocer con tecnologías fue nombrada de manera específica por una de las estudiantes, quien abrió el espacio para el análisis de este tema y consideré valioso que quedara registrado a través de una subcategoría en el tratamiento de las representaciones del conocimiento.

Entre los docentes apareció con fuerza una idea, la de la necesidad de lograr en primera instancia en sus estudiantes un conocimiento de índole “general” para pasar luego a los particulares o aplicados en el caso de las didácticas específicas. En este sentido, también hubo voces que se decantaban por lograr conocimientos teóricos primero, para luego pasar a la práctica o aplicación de los mismos después.

A continuación, presento la matriz resultante del análisis de dimensiones del problema de investigación con categorías y subcategorías halladas en las expresiones de docentes y estudiantes recogidas en las entrevistas.

Cuadro N° 12: Matriz resultante del análisis de las entrevistas. “Desde los discursos de los sujetos que enseñan y aprenden.”

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
FORMACIÓN INICIAL	DEBILIDADES	- En relación a los docentes.	Falta de profesionalidad. Falta de motivación. Relación distante con estudiantes.	- En relación a los docentes.	Modelo docente predominante de transmisión de contenidos. Desconexión del profesorado con la realidad educativa. Los profesores no asocian la enseñanza con un acto de comunicación entre personas.
				- En relación a los estudiantes.	Formación que traen insuficiente. Desmotivación. Carencia de información sobre el quehacer docente y la vida en las escuelas.
		- Propuesta formativa en general.	Formación muy teórica. Falta de contenidos básicos para enseñar.	- Propuesta formativa en general.	Falta de formación emocional. Falta de reflexión sobre el futuro de la educación. No es entendida como ciclo inicial.
		- Plan de estudios y contenidos.	Plan de estudios comprimido y superficial. Falta de formación en didácticas específicas.	- Plan de estudios y contenidos.	Corta duración del plan de estudios Sin la necesaria correlación de asignaturas. No considera la formación de base de los estudiantes.
		- A la modalidad de las clases.	Falta de participación del alumnado. Falta de acompañamiento en la búsqueda de soluciones a problemas planteados. Reiteración del trabajo grupal como óptimo.	- A la modalidad de las clases.	Falta de tiempo para el trabajo en equipo y su formación teórica específica a tal fin.
FORMACIÓN INICIAL	FORTALEZAS	- En relación a los docentes.	Existe compromiso para con la comprensión de los estudiantes. Algunos profesores que vinculan el contenido con el modo de enseñarlo. Trato personalizado por parte de algunos profesores.	- En relación a los docentes.	Compromiso personal por parte de algunos.
		- A la modalidad de las clases.	Trabajo con compañeros de manera grupal. Algunas dinámicas de clases que despiertan el interés de los alumnos.	- Los estudiantes.	Implicación positiva. Trabajadores y con ganas de aprender.
		- Propuesta formativa en general.	Ampliación de la visión original de la enseñanza (de la que traían al comenzar los estudios universitarios). La formación proveyó un marco social e institucional al acto de aprender que antes no poseía.	- Propuesta formativa en general.	Herramientas conceptuales, procedimentales y emocionales que aporta.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
		- Institución	Organización interna. Grupos clase más reducidos que en otras universidades.	- Institución.	Tener cursos de tarde permite el acceso de grupos de estudiantes trabajadores.
		- Contenidos asignaturas.	Contenidos interesantes de algunas asignaturas. Valor positivo de la asignatura de Prácticas. Mención de asignaturas que han aportado: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica , Sociología , Catalán, Didáctica de la Lengua, Matemáticas.	- Plan de estudios y contenidos.	El nuevo plan mejora las prácticas. Plan de estudios equilibrado. Corpus teórico válido, especialmente Psicología Organización y Teoría.
FORMACIÓN INICIAL	NECESIDADES	- Contenidos y plan de estudios.	Solicita cambio de plan de estudios especialmente en las prácticas. Que exista prácticas todos los años de la carrera. Aprendizaje de diferentes metodologías de enseñanza. Mayor cantidad de años de la carrera.		Duración de cuatro años. Asignaturas anuales. Mejora de las prácticas. Mejorar la relación con las escuelas en las prácticas.
		- A la propuesta formativa en general.	Aprender a enseñar. Clases más prácticas, no tan teóricas.		
		- En relación a los docentes.	Necesidad de reflexionar sobre el modo de trabajo en clase Grupos más reducidos en las clases. Explicaciones de los temas por parte de los profesores de manera más organizada y jerarquizada.	- En relación a los estudiantes.	Mejorar las competencias comunicativas. Capacidad de expresión de ideas. Al finalizar la carrera que sean capaces de poder resolver situaciones.
		- A la modalidad de las clases.	Clases más prácticas.		
	MAESTRO IDEAL		Lo primero es la vocación. Ser críticos. Comunicativo, receptivo. No se aprende, se lleva adentro.		Ganas de aprender. Alegría y ganas por el trabajo.
SOCIEDAD ACTUAL	PROBLEMÁTICAS	-Caracterización de aspectos generales negativos.	Conformismo e inmovilismo de algunos sectores. Manipulación de la información. Sexista. Globalización de la economía.	- Características de los estudiantes actuales frente a los conflictos.	Conformismo sobre la política académica y no tanto conformismo a nivel de política social.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			El cambio que provoca la tecnología. Falta de trabajo. Falta de vivienda.		
		- Cuestiones relacionadas con la inmigración.	El cambio que provoca la inmigración. La inmigración masiva y descontrolada. Problemas de adaptación de los niños debido a la multiculturalidad.	- Cambios sociales.	La inmigración.
		-Cuestiones vinculadas con la Universidad	Se ha convertido en un objeto mercantil. Se ha frivolidado el hecho de ir a la Universidad.	- Los planes de estudio de magisterio.	No consideran las necesidades de cambio en el modelo de escuela del futuro.
SOCIEDAD ACTUAL	MEJORAS	-La información que tienen los niños.		- El idealismo se ha trasladado al trabajo.	
		-La educación se ha extendido.			
SOCIEDAD ACTUAL	NECESIDADES	-A nivel social.	Establecer la educación como prioridad. Necesidad de cambio educativo.	- En la formación actual del docente.	Conocedor del contexto en que trabaja, de los estudiantes y de su contexto cultural. Con múltiples recursos de enseñanza. Con procedimientos adaptados al nuevo modelo de escuela.
		-En la formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.	Tener más información y ejercer el sentido crítico sobre ellas. Saber dialogar y expresar las propias ideas.	- En la formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.	Saber descifrar mensajes. Saber trabajar con Internet. Saber leer recetas de medicamentos. Escribir mensajes. Expresarse oralmente.
		- Los docentes en su labor.	Deberán saber cuestiones relacionadas con la inmigración y la interculturalidad. Propiciar el tratamiento crítico de la realidad. Incidir en cuestiones de género.	- Construcción de un nuevo modelo de escuela.	Más participativa y reflexiva. Innovadora. Investigadora.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			Conocer de todo un poco.		Con metodología activa.
					Con diferentes fuentes de información disponibles. Necesidad de introducción de las nuevas tecnologías.
INFANCIA	CARACTERIZACIÓN	- En sentido negativo o de carencias.	Tienen todo a su alcance. Son consentidos. No saben gestionar su propio juego. Poseen mucha información y pueden aburrirse en clase.		
		- En sentido positivo	Son vivos y muy despiertos. Poseen mucha información.		
		- Entorno actual y educativo actual de la infancia.	Están al cuidado de terceros. Están en un ambiente frío. Más que educarlos los padres los educan los medios y los juegos de videoconsolas y ordenadores. Hacen cosas con sus padres.		
		- Necesidades (Cosas que debería tener o hacer)	Luchar por sus propios derechos. Salir a jugar más al parque no tanto con el ordenador.		
INFANCIA	JUEGO JUGUETES Y TIEMPO LIBRE	- Juegos que juegan y juguetes que tienen.	Juegan juegos que ven en la tele. Juegos de ordenador. Videoconsolas. Tienen muchos juguetes.		
		- Hábitos de juego actuales.	Tienen muchos juguetes pero se agobian. Les llaman la atención los juegos violentos. Fuera del colegio eligen juegos de mayores.		
		- Diferencias con el pasado.	Antes en el patio los niños jugaban fútbol. Antes las niñas en el patio jugaban con tazos o hablaban.		
INFANCIA	LA INFANCIA EN LA FORMACIÓN	- Contenidos.	La formación debe adecuarse a los intereses del niño. Es necesario enseñar las tradiciones.		
		- Perspectivas.	Hay diversas visiones presentes en la formación, algunas tradicionales		

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			y conservadoras y otras con una visión crítica. Que se despierte la curiosidad y se combata el encierro.		
MEDIOS Y TIC	RECURSOS QUE MENCIONAN	- Recursos sin referencia valorativa.	Transparencias Videos Televisor Libros didácticos	- Recursos sin referencia valorativa.	Transparencias Ordenador Video Televisores Fotocopias
		- Recursos con referencia valorativa.	Resistencia por parte del profesorado al uso de aparatos. Utilización de transparencias casi total en el desarrollo de las clases. Las transparencias bien hechas con el agregado del apunte es lo mejor. Hay que utilizar para enseñar todas las herramientas posibles. No sólo habría que utilizar transparencias.	- Medios que no utiliza.	Ordenador
		- Espacios de trabajo mencionados.	Biblioteca. Laboratorio de idiomas. Aula de informática.	- Medios que le faltan.	Cañón de proyección Programas de animación para tratar temas específicos.
MEDIOS Y TIC	POTENCIAL TIC	- Potencial educativo de las TIC.	Tendría que enseñarse el uso de las TIC en la enseñanza. - Todo lo que saben los alumnos en materia informática es aprovechable pedagógicamente. Con el ordenador se aprende un poco automatizado todo.	- Potencial educativo de las TIC.	El ordenador es útil cuando hay tiempo. El recurso utilizado tiene que dar un resultado rápido. El problema es que los ordenadores no están en el aula. El problema es la falta de formación del profesorado.
		- El caso de la asignatura NTAE.	Referencias a los contenidos: Hemos hecho transparencias. Se focalizó en el uso de Internet. La parte informática no me sirvió para nada. Me enseñaron a usar el retroproyector y sobre el uso del color. Los programas los puedo aprender de los manuales.	- El caso de la asignatura NTAE.	Referencias a los contenidos: No enseñar programas informáticos. Enseña: <i>Hotpotatoes, Clic, Photoshop</i> Lectura de la imagen

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			<p>Concepción de la asignatura</p> <hr/> <p>Percepciones en sentido negativos:</p> <p>He cursado una optativa sobre informática educativa y ha impactado más en mi formación que NTAE. No me ha aportado NTAE. No me ha gustado NTAE. No me ha servido el modo de análisis de anuncios. Considero que la tenemos demasiado pronto sin la formación pedagógica necesaria. Percepciones en sentido positivo:</p> <p>Considero que está bien tenerla en primer año porque es lo que te encuentras en las aulas, es como entrar en un decorado distinto al propio. La asignatura me está abriendo nuevos esquemas.</p>		<p>Referencias a los objetivos:</p> <hr/> <p>Clarifica el concepto de mediación en la enseñanza. Facilita que los estudiantes sean más críticos con las propuestas didácticas de sus profesores. Posibilita la reflexión y el debate pedagógico. Ofrece variedad de materiales y posibilidades. Aplicar didácticamente los medios. Concepción de la asignatura: No de manera instrumental sino pedagógica. Las vertientes son la filosófica, tecnológica y pedagógica. La asignatura no debería existir como tal sino como recurso en el aula.</p>
		- Programas informáticos que mencionan.	<p>Programas para la enseñanza del catalán. Programas de dibujo. <i>Power Point</i> sirve para asimilar conceptos dados en los apuntes. No mencionan.</p>		
MEDIOS Y TIC	METODOLOGÍA	- Metodología que se menciona	<p>Clase magistral. Clase magistral y diálogo participativo. Trabajo en grupos. Clases prácticas con materiales concretos.</p>	- Metodología que se menciona.	<p>Salidas por el campus Clases prácticas con manipulación de objetos. Resolución de problemas. Philips 66 Seminarios Conferencias</p>
CONOCIMIENTO	INTERDISCIPLINARIEDAD	- Vinculación entre asignaturas.	<p>Existe pero es escasa. Hay cuando los profesores preguntan de contenidos tratados en otras asignaturas.</p>	- Vinculación entre asignaturas.	Intentar vincular los contenidos de la propia asignatura con otros.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			Sí entre Sociología, Psicología, Historia de la Educación, Castellano y Catalán. No existe. Hay conexión entre asignaturas similares.		
	ESTRATEGIAS	- De aprendizaje.	Resúmenes. Explicaciones del docente. Trabajo en grupo. Depende de la explicación del profesor y la predisposición para aprender.	- De enseñanza.	Basada en la observación. Primero el conocimiento teórico general y luego su aplicación práctica y educativa. Ordenamiento del conocimiento desde el conocimiento de didáctica general para pasar a las didácticas específicas.
	CONOCER CON TECNOLOGIAS (Sólo estudiantes)	- Cambia el modo, tanto el planteo, el contenido como la forma. Abre nuevos esquemas.			

Para sintetizar las principales problemáticas que emergen del discurso de los estudiantes y docentes expuestas en la matriz precedente, resalto su contenido en las líneas que siguen.

Con respecto a la dimensión de *Infancia* (Dimensión evidenciada exclusivamente en las entrevistas a estudiantes) sobresale lo siguiente:

- Remiten en varias ocasiones a la comparación con la representación de la propia infancia en términos de desventajas de la infancia actual con respecto a la propia.

- Los juegos o divertimentos que se mencionan son el televisor, el ordenador, las videoconsolas.
- En cuanto a los agentes educativos que influyen en la infancia de hoy se mencionan: la familia, la escuela, los medios de comunicación.
- El conocimiento es un tema que aparece asociado al caudal de información existente en la infancia actual mayor que antes. Incluso mayor que en la de los docentes.
- Existe una idealización de la infancia que ellos han vivido, de tiempo libre, y de aire libre, de juegos comunitarios o colectivos, en contraposición a la soledad y encierro de los juegos de los niños de hoy.

En relación a la dimensión de *Sociedad Actual* de acuerdo a los pareceres de estudiantes:

- La sociedad es caracterizada con un fuerte tono crítico sobre sus principales rasgos, estigmatizados por el doble discurso que acompaña el decir y el actuar en esta sociedad.
- Emerge de los rasgos característicos, la inmigración, entendida como una problemática asociada tanto al temor, a la invasión, a los guetos culturales como a otras cualidades valoradas en tono positivo como es la multiculturalidad.
- La Universidad es vista como de fácil acceso y permanencia pero con una suerte de vaciamiento conceptual en su interior.
- Las necesidades para operar en el mundo actual se vinculan con el compromiso social, con la información y con los valores que acompañan dicha responsabilidad de cambio y mejora de la sociedad, como ciudadanos y como estudiantes.

En la dimensión de *Sociedad Actual* los docentes referían:

- A las actitudes de los estudiantes frente a situaciones de conflicto, señalan una actitud *activa* frente a los conflictos internacionales y *pasiva* frente al conflicto generado por la LOU (Ley Orgánica Universitaria).

- La puesta en marcha de la LOU se concibe como una problemática que traerá repercusiones negativas en la formación docente.
- Las mejoras provenientes los tiempos actuales en relación al estudiantado, se reflejaría en el idealismo puesto por ellos en el deseo de ser buenos maestros y maestras.
- Consideran como un rasgo importante la necesidad de construcción de un nuevo modelo de escuela acorde a las necesidades vigentes en la actualidad.
- La cuestión de la inmigración es mencionada como reto a resolver por la educación en general y la formación docente en particular.
- Consideran que en la formación de los ciudadanos y ciudadanas existen contenidos de aprendizaje de tipo tradicional, como saber leer, escribir, expresarse oralmente y comprender mensajes, además de otros que se vinculan más fuertemente con la sociedad informacional.
- Señalan que la formación docente debería incluir un conocimiento profundo del contexto cultural, del grupo clase, y contar con múltiples recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

La Dimensión de *FI*, considerando a estudiantes y docentes, se refleja las siguientes ideas:

- En relación a las “debilidades”, es común el reclamo de mayor presencia de prácticas desde primer año de la carrera, puesto que es caracterizada como “muy teórica”. En el caso de los docentes se acompaña el pedido con mayor cantidad de horas formativas destinadas a tal fin y el aumento de la duración de la carrera.
- Mencionan la desvinculación del plan de estudios en relación con las características que asume el mundo actual.
- En relación a las fortalezas de la formación inicial, y respecto al desarrollo de las clases, ambas partes rescatan lo valioso del trabajo en grupo para poder aprender.

La dimensión referida a las *TIC* de acuerdo con los estudiantes:

- Se resisten a hablar de recursos en el vacío, lo vinculan con un modo de aprender, con una situación didáctica específica.
- Aparecen mencionadas con frecuencia el uso de las transparencias como recurso más utilizado en las clases. Una frase repetida y concluyente para hablar del recurso más utilizado y su factor de poder: “*Dar la transparencia.*”
- El ordenador aparece asociado al tiempo libre y personal.

La dimensión de *TIC* en voces de docentes:

- Existe una percepción conjunta del potencial educativo de las TIC.
- Consideran la aparición de problemáticas asociadas al uso del ordenador con fines formativos: La falta de formación de los docentes al respecto y el espacio físico donde se encuentran los ordenadores, en otra aula.

La dimensión de *Conocimiento* en las opiniones de docentes y estudiantes:

- Existe una intencionalidad por lograr la interdisciplinariedad, por vincular los contenidos de una asignatura con los de otras.
- Se mencionan estrategias de aprendizaje asociadas al modo de lograr o enseñar conocimiento: el trabajo en grupo fue unánimemente pronunciado como favorecedor del aprendizaje.
- La habilidad del trabajo del docente, que derivan en una organización de planes de trabajo y desarrollo de clases favorecedores del proceso de aprendizaje y por ende, de lograr conocimientos significativos.
- Los docentes priorizaron una secuencia formativa en relación al conocimiento, la de lograr en primera instancia conocimiento de índole “general” para pasar luego a los particulares o aplicados en el caso de las didácticas específicas.



Si bien en este capítulo he planteado diferentes aproximaciones al tratamiento de evidencias en relación a las entrevistas (desde explicar el modo en que he tratado con ellas, partiendo de los interrogantes principales del problema de tesis, su explicitación en cada dimensión, presentando la matriz conjunta resultante de las mismas, y con este último apartado, acentuando a modo de recopilación analítica lo hallado) aún así, era difícil desprenderme de los temores iniciales. Continuaba revisando los resultados, a fin de intentar ser consecuente con las voces de los sujetos de la investigación, de interpretar sus voces de la manera más *transparente* posible. La duda persistía, pero sabía también que los emergentes substanciales a estas interrogaciones se irían perfilando a la luz de otros espejos desde donde contemplar el caso, para dar cuenta de esto consideraría lo reflejado en las clases observadas y sus documentaciones que constan en su desarrollo en el capítulo siguiente.