

Maestría Educación, Lenguajes y Medios

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de San Martín

Tesis

“Consumos culturales digitales en los inicios de la formación docente y expectativas profesionales futuras. Estudio de caso sobre los ingresantes a la carrera del profesorado de Educación Primaria”

Tesista: Lic. y Prof. Virginia Ithurburu

Cohorte: 2010-2011

Directora: Dra. Mónica Pini

Septiembre de 2014

Índice

Agradecimientos.....	6
Introducción	7
Capítulo 1. Definición del problema: los nuevos consumos culturales y los cambios educacionales en la trama de la cultura digital.....	9
Capítulo 2. Perspectiva conceptual para el estudio de los consumos culturales digitales y la formación docente.....	14
2.1 ¿Qué entendemos por consumir?	14
2.2 Consumos culturales digitales como objeto de estudio emergente	15
2.3 Un sujeto educativo de/en la educación: el ingresante de la formación docente inicial.....	19
2.4 Tradiciones formativas y concepciones de cultura en la formación docente.....	21
2.5 Abordaje del campo vincular: consumos culturales digitales y formación docente	24
Capítulo 3. Estado del conocimiento sobre los consumos culturales y sujetos de la educación	28
3.1 Estudios sobre los consumos culturales en Argentina	28
3.2 Los consumos culturales de los sujetos de la educación en Argentina	41
3.3 Área de vacancia: los consumos culturales digitales de los ingresantes de la formación docente	57
Capítulo 4. Metodología	59
4.1. Enfoque metodológico	59
4.2 Proceso metodológico	61

Capítulo 5. Análisis de los consumos culturales digitales y las expectativas profesionales futuras en los inicios de la formación docente	73
5.1 El perfil socio-demográfico de los ingresantes	73
5.2 Los consumos culturales digitales de los ingresantes	80
5.3 Las expectativas profesionales futuras de los ingresantes	97
5.4 A modo de síntesis	125
6. Conclusiones. Los consumos culturales digitales y los inicios de la formación docente: una compleja trama de sentidos y desafíos	129
Bibliografía	136
Anexo I. Instrumentos para la recolección de la información	147
Anexo II. Sistematización de la información.....	158
Anexo III. Información Recolectada	170

Índice de imágenes y cuadros

Imagen 1. Aglomerado Gran Buenos Aires.....	63
Imagen 2. Distancia desde la capital de la provincia de Buenos Aires hasta el partido	64
Imagen 3. Partido de Escobar y partidos linderos	73
Cuadro 1. Datos poblacionales	64
Cuadro 2. Población total, variación intercensal absoluta y relativa, superficie y densidad.....	65
Cuadro 3. Datos de Educación Año 2012 Relevamiento Inicial del Partido de Escobar y partidos linderos (datos provisorios)	65
Cuadro 4. Localidad donde residen los ingresantes	74
Cuadro 5. Distancia desde los lugares de residencia hasta la institución.....	75
Cuadro 6. Sexo de los ingresantes	75
Cuadro 7. Edad de los ingresantes.....	76
Cuadro 8. Estado civil de los ingresantes	76
Cuadro 9. Nivel educativo alcanzado por los ingresantes	77
Cuadro 10. Área de la orientación del secundario y/o de la carrera superior de los ingresantes	77
Cuadro 11. Situación laboral de lo ingresantes	78
Cuadro 12. Tipo de actividad que realizan los ingresantes	78
Cuadro 13. Actividades que realizan en el tiempo libre los ingresantes	79
Cuadro 14. Tiempo libre: antecedentes consumos mediáticos y nuestra muestra.....	80
Cuadro 15. Posesión y utilización de los productos culturales digitales	82
Cuadro 16. Medio por el cual obtuvieron los productos culturales digitales	83
Cuadro 17. Frecuencia de uso de los productos culturales digitales “menos” consumidos	84
Cuadro 18. Ámbito de uso de los productos culturales digitales “menos” consumidos	84
Cuadro 19. Para qué utilizan la grabadora digital	85
Cuadro 20. Para qué utilizan la filmadora digital	85
Cuadro 21. Para qué utilizan la consola de juegos	85

Cuadro 22. Para qué utilizan el lector de libros electrónicos	86
Cuadro 23. Frecuencia de uso de los productos culturales digitales consumidos “promedio”	87
Cuadro 24. Ámbito de uso de los productos culturales digitales consumidos “promedio”	88
Cuadro 25. Para qué utilizan el televisor digital.....	89
Cuadro 26. Para qué utilizan la radio digital	89
Cuadro 27. Para qué utilizan el reproductor de audio digital	89
Cuadro 28. Para qué utilizan el reproductor de video digital	90
Cuadro 29. Para qué utilizan <i>Netbook, Notebook, Laptop, Tablet</i>	90
Cuadro 30. Frecuencia de uso de los productos culturales digitales “más” consumidos	91
Cuadro 31. Ámbito de uso de los productos culturales digitales “más” consumidos	92
Cuadro 32. Para qué utilizan la cámara de fotos digital	92
Cuadro 33. Para qué utilizan la computadora de escritorio (PC)	93
Cuadro 34. Para qué utilizan Internet	93
Cuadro 35. Para qué utilizan el teléfono móvil	94
Cuadro 36. Producto cultural preferido por los ingresantes	96
Cuadro 37. Los motivos por los que prefieren los productos culturales digitales.....	97
Cuadro 38. Opinión sobre el uso de los productos culturales digitales en la educación formal.....	99
Cuadro 39. Expectativas sobre el uso de los productos culturales digitales en su formación.....	101
Cuadro 40. Producto cultural digital que utilizarían en sus prácticas de enseñanza	102
Cuadro 41. Para qué utilizarían los productos culturales digitales en sus prácticas profesionales futuras.....	103

Agradecimientos

*Puedo preguntar a mi libro
si es verdad que yo lo escribí?*
(Neruda, 200829)¹

Puedo preguntar a mi tesis, si es verdad que yo la escribí? En este largo proceso de escritura me acompañaron familiares y colegas. Es por ello, que quiero agradecer a todos/as y cada uno/a de los que formaron parte de esta tesis.

A Juani por su paciencia y acompañamiento incondicional.

A Julia por dormir, despertar, llorar, reír, gatear, caminar, balbucear, hablar, garabatear y crecer a mi lado mientras hacía este trabajo.

A mis padres, Stella y Pachi, mi hermana Maru, mis amigas y familiares, que fueron el andamiaje para sostener este proceso.

A mi profesora y directora Mónica Pini por su lectura crítica y palabras de apoyo constante, que me brindaron toda la autonomía y libertad para realizar esta tesis.

A mis docentes, compañeros y personal administrativo de la *Maestría en Educación, Lenguajes y Medios* de la Universidad Nacional de San Martín, en especial a mi querida compañera María “Meri” Bazán.

A las integrantes del grupo de investigación “Consumos y prácticas culturales de los jóvenes y estrategias escolares” de la Universidad Nacional de San Martín dirigido por Mónica Pini.

A los ingresantes que participaron con entusiasmo y compromiso en todas las etapas del trabajo de campo.

A toda la comunidad educativa del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica del conurbado bonaerense que me abrió las puertas para llevar a cabo este estudio.

A Laura Walker, Emilce D’Angelo, Malena Charovzsky, Silvina Pissani, Silvia Domato, Elvira Gómez y Federico Verly por su colaboración y apoyo permanente para la realización de este trabajo.

¹ En *Libro de las Preguntas*, Santiago: Fundación Pablo Neruda y Pehuén Editores.

Introducción

En esta tesis se investigan los consumos culturales digitales de los ingresantes a la formación de docentes y la relación percibida con su práctica profesional futura. Para esta caracterización se indagó sobre los productos culturales digitales a los que accedían habitualmente, los sentidos que traían al ingresar a la carrera y las representaciones prospectivas que les concedían a estos consumos en su futuro como docentes. Si bien, por los aportes de otras investigaciones, al momento de comenzar la tesis se tenía la idea de que estos consumos estaban cambiando, y de que eran diferentes a los de otras épocas y otros actores de la comunidad educativa, resulta necesario generar conocimiento empírico que permita dar cuenta de estas transformaciones y brindar fundamentos para pensar nuevas formas de enseñanza en este nivel a fin de mejorar la formación y profesión docente.

La perspectiva teórica tomada para la tesis se situó en la vinculación del campo de la antropología y la comunicación, a través del estudio de los consumos culturales, y del campo de la educación, centrándose en la formación de docentes. La metodología propuesta implicó un abordaje cuantitativo para comprender la construcción de sentidos y significados que los futuros docentes del caso realizaban sobre sus prácticas, y además se realizó una triangulación con datos cuantitativos recolectados sobre los consumos culturales digitales. El caso seleccionado fue un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica ubicado en uno de los distritos con mayor crecimiento poblacional del conurbano bonaerense.

El informe final de la tesis, que a continuación se presenta, se inicia con un primer capítulo donde se define el problema de investigación, centrado en los nuevos consumos culturales y los cambios educacionales en el contexto de la convergencia digital. También se proponen diferentes interrogantes generados a partir de esta formulación y se explicita el recorte estudiado.

En el segundo capítulo se explica el desarrollo conceptual y la perspectiva asumida: el estudio de los consumos culturales digitales y la formación docente. El enfoque de los consumos culturales digitales se define como el estudio de un problema emergente y la formación docente como un objeto en transformación para ser abordado desde el campo vincular de la Comunicación/Educación.

En el tercer capítulo se realiza una recopilación de investigaciones anteriores a modo de estado de conocimientos sobre el área temática abordada. Para ello, se agrupan estos antecedentes de acuerdo con dos criterios que definen el objeto de estudio: uno relacionado con aquellas investigaciones que se ocuparon de estudiar los consumos culturales digitales en nuestro país, a fin de brindar datos que contextualizan el tema; y otro referido a las investigaciones que indagaron el consumo cultural de los sujetos de la educación - o bien algún rasgo identitario de ellos- involucrados en el grupo social estudiado: los jóvenes, los docentes y los futuros docentes.

En el cuarto capítulo se explica la metodología de la investigación en tanto toma de posición y camino recorrido para abordar el objeto de estudio. Para ello, se explicitó el enfoque cuantitativo adoptado para el estudio de un caso y los pasos llevados adelante en el proceso metodológico: la selección del caso, el diseño de instrumentos, la recolección, sistematización y análisis de los datos.

En el quinto capítulo se describen los resultados elaborados a partir de la primera parte del trabajo de campo, que consistió en indagar por medio de un cuestionario el perfil sociodemográfico de los ingresantes y sus consumos culturales digitales. Luego se analizan los relatos de las entrevistas grupales realizadas en la segunda parte del trabajo, con el propósito de indagar y conocer las relaciones entre los consumos culturales digitales y las expectativas profesionales futuras. Este análisis se estructuró a partir de los recuerdos de la educación primaria desde su biografía escolar y la proyección de las clases escolares futuras, dando cuenta así de la compleja trama de sentidos que se teje en las miradas prospectivas de los ingresantes.

En las conclusiones se resume el recorrido realizado en la tesis, y se pone en relación los sentidos construidos sobre los consumos culturales y las prácticas educativas futuras que imaginan los ingresantes, al mismo tiempo que se formulan nuevos núcleos problemáticos para repensar la formación de docentes y elaborar propuestas formativas que permitan construir nuevos sentidos o al menos poner a prueba los marcos naturalizados.

Capítulo 1. Definición del problema: los nuevos consumos culturales y los cambios educacionales en la trama de la cultura digital

El problema no es de incorporación de aparatos e innovaciones ni de capacitación tecnológica, sino de transformación cultural. El problema es empezar por comprender que los acontecimientos comunicativos mediados por dispositivos técnicos se insertan en un dinamismo permanente que responde a exigencias y procesos sociales, produciendo modos de comunicación, reestructuraciones en las formas de percepción y evoluciones de las acciones, las creencias y la imaginación colectiva (Huerco, 2001:91)

En las sociedades actuales hay un proceso de expansión, penetración y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todas las prácticas que da cuenta de una nueva trama cultural caracterizada por la convergencia digital. Resultan evidentes algunos rasgos de las nuevas prácticas sociales, caracterizados por la convergencia de los lenguajes, los medios y las tecnologías, la velocidad, la capacidad de almacenamiento, la virtualidad, etc. Sin embargo, las transformaciones en los consumos culturales de los sujetos sociales y los sentidos que producen en relación a estos, son intangibles.

Particularmente, en la trama cultural que vincula las prácticas comunicacionales y las prácticas educativas han devenido diversas percepciones, representaciones y miradas sobre el lugar que deben ocupar las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En algunos casos, se han convertido en obstáculos, por las imágenes sumamente devaluadas que poseen los educadores de los educandos o bien los educandos de los educadores, como así también, por las miradas excesivamente valoradas e instrumentales sobre las TIC como la panacea de todos los males educativos, por sobre su valor productivo en los procesos de construcción, selección y transmisión de saberes. Lo cierto es que la relación comunicacional y pedagógica entre educador y educando se ha visto interpelada en el contexto actual, y es evidente que los procesos de producción y transmisión de saberes se están transformando por la nueva trama cultural de la convergencia digital en la que se tejen.

Este cambio educacional y comunicacional en las instituciones escolares, se vive en el tiempo y en el espacio como transversal (Fernández Enguita, 2001). La práctica social de la educación constituye una red de prácticas sociales que está cambiando junto

con la transformación de la trama cultural contemporánea. La educación no cambia en forma aislada de la sociedad, sino que se encuentra inmersa en la sociedad y cambia junto con ella. Mariano Fernández Enguita (2001) postula que el cambio que se encuentra atravesando la educación actual es intrageneracional, conocido como la crisis del sistema educativo, donde el cambio es perceptible de manera generalizada dentro de una misma generación en todos los aspectos de la experiencia humana. Fernández Enguita señala, en particular, que el público de la escuela es comparativamente más diverso, porque la sociedad es más diversa, porque sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a la institución, y el proceso de cambio que atraviesa la sociedad agudiza aún más estas diferencias.

Jorge Huergo (2011), plantea que las “revolturas culturales”, permiten pensar en una nueva forma de educación producto de la crisis de la escolarización, como estatuto moderno de la educación. Esta crisis, profunda y novedosa, producto de la revoltura cultural pregunta Huergo (2011) *¿qué comunican, es decir, qué significados producen y qué sentidos adquieren todas estas formas de desorden o de oposición que se instalan en la educación y, de paso, dan una estocada mortal a la escolarización (que parece insistir en reformular estrategias agónicas de defensa)?* (pág. 32). Cambios en la comunicación, en la educación, la infancia, la producción de saberes, entre otros.

Los cambios educativos son profundos, sostiene Inés Dussel (2011), y pueden analizarse desde al menos tres dimensiones: los cambios en la organización del aula, los cambios en la noción de cultura y de conocimiento, y los cambios en la producción de los conocimientos. El aula, entendida como una estructura material y de comunicación entre sujetos (Dussel y Caruso, 1993; en Dussel, 2011), se está redefiniendo, el eje de interacción controlado por el profesor ya no existe como tal, sino que predomina una comunicación múltiple. La escuela, como institución que surgió en la modernidad a fines del siglo XVIII y principios del XIX como la encargada de la transmisión cultural organizada en base a marcos de conocimiento disciplinarios de la ciencia moderna, está en crisis y pone en discusión los saberes y su producción. Es por ello que estos cambios son transformaciones que desafían la manera en que organizamos la transmisión.

Jesús Martín Barbero (2003) plantea que hay una transformación en los modos de circular el saber y es una de las mutaciones más profundas de la sociedad contemporánea. Por un lado, el descentramiento, entendido como el saber que sale de los libros y de la escuela. Este es un descentramiento cultural que desde la invención de la imprenta no

había tenido cambios. Por otro lado, la deslocalización y des-temporalización de los saberes. Estos escapan a los lugares y los tiempos socialmente legitimados, lo que implica una diseminación del conocimiento que borra las fronteras entre los conocimientos académicos y el saber común (Martin Barbero, 2003).

En este cambio educativo, acelerado y traumático, adquiere relevancia, según Sandra Carli (2003), el problema de la transmisión. Este problema emerge en los discursos educativos en un contexto donde los vínculos, el lazo social y las representaciones comunes de la modernidad se han deteriorado y la relación generacional niño y adulto se ha dislocado. Es por ello que cualquier debate sobre la educación en la Argentina, sostiene Carli, relativo a sus contenidos y las tecnologías que se incorporan, requiere de una discusión profunda sobre el tejido social, ya que los sujetos de la educación que emergen son portadores de formaciones que corresponden a diversas etapas históricas y, justamente, el espacio de la educación resulta un escenario de emergencia de conflictos que remiten a distintos tiempos históricos de la educación y de la relación entre educación y el crecimiento económico.

Jorge Huergo y María Belén Fernández, sitúan el problema de la transmisión en el cruce de la cultura escolar y la cultura mediática. La cultura escolar es entendida como la forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura mediática es definida como aquella que configura nuevos sujetos a través de alfabetizaciones posmodernas, no controladas, ni reguladas, ni ordenadas, constituyéndose en un ignoto (Huergo y Fernández, 2000), en tanto entramado del cual formamos parte como sujetos. En esta trama de convergencia digital, los nuevos consumos culturales producto de la penetración de las TIC, junto al cambio educacional en la transmisión de saberes, pueden hacer evidentes algunos de sus rasgos, pero al mismo tiempo los sentidos que configuran su trama cultural resultan intangibles.

Inés Dussel (2012) plantea que las vinculaciones entre la cultura escolar y la cultura digital no deben exagerar las oposiciones entre ambas, sino ocuparse de estudiar la complejidad de estos vínculos y los modos de operación con el saber. Un sujeto educativo que está atravesado por la cultura escolar y la cultura digital es el estudiante de la formación docente. Este sujeto se construye a partir de los vínculos y las tensiones entre: un pasado, configurado por una biografía escolar con escasa presencia de lo digital; un presente, con una trayectoria escolar que se inicia y en la cual las prácticas sociales

emergen atravesadas por la convergencia digital; y un futuro, con una profesión que estará tejida en la trama cultural de lo digital.

La formación docente en este contexto, debe abrir una nueva agenda (Dussel, 2012) que trascienda la formación en informática educativa y en la producción de secuencias aisladas. Esta nueva agenda tendría que configurar un nuevo repertorio, sostiene Dussel, de prácticas educativas con herramientas críticas que permita a los docentes posicionarse en la nueva forma de producir saberes. Flavia Terigi (2012) reconoce que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente del sistema educativo y de las prácticas docentes. Es por ello, que plantea la necesidad de generar saber pedagógico que no sobrecargue a los docentes y que se convierta en un problema político (Terigi, 2004, en Terigi, 2012).

Frente a este contexto cultural emergente, algunas preguntas para formular sobre la formación docente giran en torno a los sentidos que se construyen detrás de los nuevos consumos culturales y los cambios educacionales, los modos de operar del saber, su relación con los otros sujetos educativos, las prácticas comunicacionales y pedagógicas, entre otras. La indagación de lo evidente y lo intangible (Huerdo y Fernández, 2000) de algunos de estos interrogantes, permitirá conocer y comprender cuáles son los sentidos que traen estos estudiantes al ingresar a la carrera sobre los productos culturales digitales que consumen y qué significados prospectivos les conceden en sus prácticas de formación y en sus futuras prácticas educativas. Este conocimiento sobre los consumos culturales digitales aportará fundamentos para la elaboración de estrategias y propuestas que permitan la mejora de la enseñanza en los institutos de formación de docentes y consecuentemente, en los niveles para los que forman. Además, darán una base empírica de lo que se percibe que ha cambiado en la educación en relación con las TIC y su papel en la transmisión de saberes, que es intangible en la experiencia cotidiana de la formación.

La pregunta general que se propone responder esta tesis plantea problematizar ¿cuáles son las características de los consumos culturales digitales de los ingresantes de la formación de docentes y la relación con los sentidos que construyen en torno al uso de los productos y su práctica profesional futura?, las preguntas específicas que permitirán dar respuesta a esta pregunta general son:

- ¿Cuáles son las características del grupo social que conforman los ingresantes a la formación docente del profesorado de educación primaria?
- ¿Cuáles son las características de los consumos culturales digitales de los ingresantes?
- ¿Cuáles son los productos culturales digitales que poseen los ingresantes?
- ¿Cuáles son las prácticas que realizan y los contextos en los que utilizan estos productos culturales digitales?
- ¿Cuáles son las representaciones y los significados en la utilización de los productos culturales digitales en su práctica profesional futura?

El objeto de estudio consiste en los consumos culturales digitales de los ingresantes de la formación de docentes y la relación percibida con su práctica profesional futura. La importancia de delimitar y caracterizar este objeto se encuentra en conocer y comprender cuáles son los productos culturales digitales a los que acceden; qué sentidos atribuyen estos estudiantes al ingresar a la carrera a los usos de estos productos que realizan en sus prácticas culturales, sociales y comunicativas; y qué significados prospectivos les conceden en sus prácticas de formación docente y en sus futuras prácticas educativas. El objetivo general propuesto para investigar este objeto de estudio fue analizar los consumos culturales digitales de los ingresantes de la formación docente del Profesorado de Educación Primaria y la relación percibida con su práctica profesional futura.

Para la concreción de este objetivo general, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar al grupo social que conforman los ingresantes a la formación docente del profesorado de educación primaria.
- Identificar los productos culturales digitales que poseen y utilizan los ingresantes.
- Interpretar las representaciones y los significados de las prácticas de los ingresantes vinculados a dichos productos culturales digitales y los contextos en los que los utilizan.
- Analizar las expectativas de los ingresantes acerca de su práctica profesional futura en relación con sus consumos tecnológicos actuales.

Capítulo 2. Perspectiva conceptual para el estudio de los consumos culturales digitales y la formación docente

La constelación de problemas que aparecen en este campo vincular de Comunicación/Educación hace que, a la vez que no podamos circunscribir su estudio a una disciplina en particular, necesitemos buscar los rastros de un status epistemológico transdisciplinario. (...) Poner la mirada desde el esfuerzo de la aproximación transdisciplinaria quiere decir romper no sólo con el imperialismo de las disciplinas o con la obstinación de ciertas perspectivas con rasgos dogmáticos, sino dejarnos abarcar e impregnar por la voluntad de transformación (Huergo y Fernández; 2000:31).

Los consumos culturales se han transformado en las últimas décadas y conforman un escenario con una trama de nuevas lógicas, modos y formas de vincularnos donde median TIC en todos los campos de la sociedad. Los campos de la comunicación y de la educación son interpelados día a día con las prácticas sociales que emergen y lo constituyen como un terreno vincular de lucha, tensiones y pugnas por la producción y reproducción de saberes. La formación docente todavía no ha tomado estos debates de manera masiva (Dussel, 2012) aunque se están poniendo en juego nuevas formas de operación del saber y el saber pedagógico profesional disponible se encuentra en crisis dado los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación (Terigi, 2012). Por todo esto, la investigación de los consumos culturales y las prácticas educativas constituye un ámbito necesario e ineludible de estudio por lo que la sociedad produce y reproduce como sentidos y saberes.

2.1 ¿Qué entendemos por consumir?

En el lenguaje ordinario consumir es una acción que se encuentra comúnmente asociada a compulsiones irracionales y gastos inútiles (García Canclini, 1991). Sin embargo, los procesos de consumo son algo mucho más complejo: *¿por qué la gente compra artefactos electrodomésticos si no tiene casa propia?* (García Canclini, 1991: 255), *¿cómo explicar que compren el último modelo de celular o de zapatillas y el dinero no les alcanza para comer?*, en suma *¿por qué consume la gente?*:

Comprar objetos, colgárselos o distribuirlos por la casa, asignarles un lugar en un orden, atribuirles funciones en la interacción con los otros, son los recursos para pensar el propio

cuerpo, el inestable orden social y las interacciones inciertas con los demás. Consumir es hacer más inteligible un mundo donde lo sólido se evapora (García Canclini, 1991: 257).

Justamente, la complejidad del consumo radica en la dimensión simbólica de los procesos que se desarrollan cuando consumimos los productos culturales que van más allá de su materialidad y utilidad. En pocas palabras, el consumo sirve para pensar (García Canclini, 1991):

A través de cómo nos vestimos, de los lugares en que entramos, de los modos en que usamos la lengua y los lenguajes de la ciudad, construimos y reproducimos la lógica que nos vincula, que nos hace ser una ciudad, una sociedad (García Canclini, 1991: 256).

Esta forma de entender el consumo implica repensarlo desde una noción más global, y descartar la definición conductista donde éste queda reducido a una simple relación entre las necesidades y los bienes creados para satisfacerlas (Sunkel, 2004). También involucra participar en una concepción amplia del consumo, en la que se ponen en relación enfoques parciales (García Canclini, 1991; 2006) – como la economía, la antropología, la sociología, la comunicación, entre otros - y se incluyen los procesos de comunicación y recepción de bienes simbólicos. Por todo ello, concebimos al consumo como *el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos* (García Canclini, 2006: 80).

Así, desde una visión amplia y global, el consumo es *un proceso a través del cual los sujetos se identifican con otros y construyen las imágenes de sí mismos que desean proyectar* (Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012: 36). Y si bien se ubica como parte del ciclo de producción y circulación de bienes, al mismo tiempo hace visible aspectos más complejos y que le otorgan sentido: la dimensión simbólica. La dialéctica entre lo simbólico y lo material en el consumo va tejiendo la trama cultural de sentidos y subjetividades.

2.2 Consumos culturales digitales como objeto de estudio emergente

Los antecedentes sobre el estudio de los consumos culturales pueden encontrarse en los años setenta y comienzos de los ochenta. García Canclini (1995, 2005, 2006) reconoce que el estudio de los consumos culturales está estratégicamente relacionado con la ciudadanía, la democracia, el estado y lo público:

El estudio del consumo cultural aparece, así, como un lugar estratégico para repensar el tipo de sociedad que deseamos, el lugar que tocará a cada sector, el papel del poder público como garante de que el interés público no sea desaparecido. Conocer lo que

ocurre en los consumos es interrogarse sobre la eficacia de las políticas, sobre el destino de lo que producimos entre todos, sobre las maneras y las proporciones en que participamos en la construcción social del sentido (García Canclini, 2006: 95).

Sin embargo, a pesar de la fecundidad teórica de las investigaciones sobre consumos culturales, existe un escaso uso de estos estudios en otros campos que no sea la propia investigación social (Sunkel, 2002; 2004). Algunas de las líneas de investigación en la década del noventa – o hitos como los llama Sunkel- que han marcado la trayectoria de la investigación sobre consumos culturales han sido: los estudios comparativos sobre los consumos culturales en las metrópolis latinoamericanas, los estudios sobre los modos de ver/leer y los nuevos modos de ver/leer asociados con las transformaciones en el escenario de las comunicaciones y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información (Sunkel, 2004).

Patricia Terrero (2006) propone algunas hipótesis a modo de orientaciones posibles de investigación sobre el consumo de los medios y el ocio. Una primera hipótesis que reconoce la autora es aquella que refiere a las transformaciones técnicas en el campo de la comunicación que dan indicios sobre las diferencias de los públicos, las segmentaciones del consumo y los diversos usos que indican también formas de apropiación y rasgos de distinción en el consumo. Una segunda hipótesis alude a una nueva formación cultural centrada en la presencia de la imagen-sonido y una nueva modalidad de integración e interacción tecnológica del hogar con redes de información y diversión. Esta hipótesis implica indagar dónde, cómo, con quién, cuándo, con qué frecuencia, qué medio se consume, para desplazar la mirada hacia la reconstrucción de las formas de las actividades culturales contemporáneas y cómo transforman o se superponen con nuevas formas de sociabilidad. Una tercera hipótesis plantea que las nuevas tecnologías y la multiplicidad de productos que circulan en el mercado de lo gráfico y audiovisual ponen de manifiesto un cambio de tal magnitud que está transformando las prácticas sociales y culturales contemporáneas, al mismo tiempo que se plantea una desigual distribución social junto con diferencias socioculturales que pautan usos y dan cuenta de la tendencia de la universalización de la imagen.

Frente a las transformaciones y los consumos culturales, Terrero se pregunta *¿Cómo estudiar la relevancia del uso de los medios en el marco de las otras prácticas sociales y culturales que realizan los individuos y los grupos sociales en el mundo*

actual? (2006: 54). Para abordar este interrogante propone profundizar el estudio empírico sobre el consumo:

En este plano, el estudio del impacto de lo mediático en el mundo contemporáneo y de la significación antropológica de esta nueva forma de concebir la comunicación humana, plantea la necesidad de incorporar perspectivas que respondan a los interrogantes que nacen ante la naturaleza del consumo mediatizado y la interactividad teleinformática como modalidad de relación social y de convivencia intersubjetiva, como actividad que transforma el territorio como marco de interpretación del mundo y de mutación de lo público.

Este análisis debe profundizar el estudio empírico de estos fenómenos en el marco más amplio del actual proceso civilizatorio: el de los procesos de mundialización y su impacto en la relación con lo regional y local; los procesos de innovación tecnológica y su impacto en la naturaleza moderna del trabajo, en las clases y en la estructura social; la redefinición de las relaciones de poder y las nuevas formas de control social; el impacto de estas mutaciones en nuevas formas de vida política, social y subjetiva (Terrero, 2006: 64 y 63).

Asimismo, uno de los problemas que abordan las investigaciones actuales sobre los consumos culturales, sostiene Ana Wortman (2006), no es sólo hacer de forma sistemática estudios sobre esta temática, sino definir qué se entiende en la sociedad contemporánea por consumos culturales. Frente a esto, reconsideramos las conceptualizaciones formuladas por García Canclini (2006) quien parte de interrogarse sobre cuál es la problemática específica de los consumos culturales y sostiene que la distinción de los consumos culturales se justifica por la independencia parcial de los campos culturales alcanzada en la modernidad, junto a las transformaciones en la circulación y usos de los bienes, que permitió que el valor simbólico prevaleciera sobre el valor de uso y de cambio de los bienes:

Desde el Renacimiento en Europa y desde fines del siglo XIX en América Latina, algunas áreas de la producción cultural se desarrollan con relativa autonomía – el arte, la literatura, la ciencia-, liberándose del control religioso y político que les imponía criterios heterónomos de valoración. La independencia de estos campos se produce, en parte por una secularización global de la sociedad; pero también por las transformaciones radicales en la circulación y el consumo. La expansión de la burguesía y los sectores medios, así como la educación generalizada, van formando públicos específicos... (García Canclini, 2006:87-88)

Si entendemos al consumo como un proceso que sirve para pensar (García Canclini, 1991), entonces es necesario concebir que las prácticas sociales de consumo desarrolladas a partir de la modernidad constituyen actos que distinguen simbólicamente,

integran y comunican. De este modo, la particularidad de los consumos culturales no se encuentra en la utilidad de un producto ni en su valor económico, sino en su dimensión simbólica:

Los productos denominados culturales tienen valores de uso y de cambio, contribuyen a la reproducción de la sociedad y a veces a la expansión del capital, pero en ellos los valores simbólicos prevalecen sobre los utilitarios y mercantiles. (...)

Es posible definir la particularidad del consumo cultural como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica (García Canclini, 2006: 89).

Esta forma de pensar el consumo cultural se sustancia, no sólo en una manera no reduccionista de comprender el consumo, sino también en un modo de comprender la cultura que supera el uso coloquial del término que la relaciona con el cúmulo de conocimientos (García Canclini, 2005) y la comprende como procesos sociales cambiantes:

Se puede afirmar que la cultura abarca el *conjunto de los procesos sociales de significación*, o, de un modo más complejo, la cultura abarca *el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social* (García Canclini, 2005: 34).

Abordar los consumos culturales como procesos sociales cambiantes que permiten hacer inteligible el mundo, implica necesariamente estudiar cómo los grupos sociales representan y constituyen imaginariamente lo social, cómo se organizan y relacionan con otros grupos – cómo se dispersan, integran, unen y dividen- y cómo construyen la dimensión significativa que les da sentido y los constituye como tal. Esto supone abordar cómo se está transformando el consumo cultural en el marco de las diversas significaciones que emergen (Wortman, 2006), en donde lo digital otorga nuevos sentidos. Los productos culturales, son creados por las industrias culturales, tienen valores de uso y de cambio, y desde esta perspectiva de lo cultural, en ellos prevalecen los procesos de apropiación y los usos que hacen los grupos sociales en tanto son hechos culturales en cuyo proceso de apropiación y uso integran, comunican, objetivan y ritualizan significados (García Canclini, 1999).

Cuando hablamos de consumos culturales digitales desde esta perspectiva nos referimos a procesos de producción, distribución, apropiación y usos de productos culturales en el marco de la convergencia digital:

Las fusiones multimedia y las concentraciones empresariales en producción de cultura corresponden, en el consumo cultural, a la integración de radio, televisión, música, noticias, libros, revistas e Internet. Debido a la convergencia digital de estos medios, se reorganizan los modos de acceso a los bienes culturales y las formas de comunicación (García Canclini, 2007: 49).

Esto es el resultado del proceso de recomposición a escala mundial y de la formación de hábitos culturales distintos (García Canclini, 2007), que determina la reorganización de los modos de acceso a los bienes culturales y las formas de comunicación de los sujetos:

En este contexto, los internautas forman parte de un mundo en el que las fronteras entre épocas y niveles educativos se desdibujan, se “familiarizan”; se cuenta con más recursos para editar, interrumpir y seleccionar; Internet *desterritorializa* y deslocaliza; el consumo y la interactividad se unifican en un mismo aparato; y la digitalización modifica los estilos de la interactividad (Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012: 56).

Ahora bien, si este contexto de transformación y convergencia digital determina nuevos consumos culturales específicamente digitales, ¿qué ocurre entre los consumos culturales digitales y las prácticas educativas?, ¿cuáles son los sentidos y significados en torno de los usos de los productos digitales en dichas prácticas?, ¿cuáles son las transformaciones de los productos culturales en el marco de los procesos de digitalización y sus implicancias en las prácticas educativas?, ¿qué ocurre con los sujetos educativos y los sentidos que construyen a través del consumo cultural digital?.

2.3 Un sujeto educativo de/en la educación: el ingresante de la formación docente inicial

Los ingresantes de la formación docente inicial son considerados un grupo social (Davini, 1995), en tanto poseen ciertos rasgos comunes que los constituyen como tal y los diferencian de otros grupos. Estos rasgos pueden ser entendidos en dos niveles de existencia: material y simbólico. En el nivel material, algunas de las propiedades medibles de los estudiantes de la formación docente son: la edad, el sexo, la escolaridad previa, la situación laboral, etc., que permiten caracterizar algunos rasgos sociales y culturales de este grupo. En el nivel simbólico, se evidencian las representaciones que posee el grupo y cómo este grupo es representado por otros, entre los rasgos se encuentran la auto-imagen, las motivaciones y las expectativas profesionales, entre otros.

Además, los ingresantes de la formación docente inicial son un sujeto de/en la educación (Terigi, 2010) que emerge de la trama compleja de las relaciones vinculares e

institucionales que lo determinan en el proceso de constitución subjetiva. Flavia Terigi (2010) plantea que se suele llamar sujeto de la educación al individuo que va a ser educado o al que se le va a enseñar. Sin embargo, aclara, que el estudio del sujeto, entendido como un campo de problematización concibe al sujeto como:

Una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias: se es sujeto *en* situación y *de* la situación. “El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto *de* y *en* las situaciones educativas” (Cerletti, 2008:108. La bastardilla es nuestra). La constitución subjetiva no es previsible, está librada al azar del encuentro, al que no preexiste. Ello implica tomar en serio el carácter productivo del sistema escolar, poniendo en el centro de los procesos de constitución subjetiva la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar, y entendiendo a la escolarización como parte del diseño del desarrollo humano históricamente producido y, por lo tanto, contingente (Terigi, 2010:13).

El ingresante de la formación docente, considerado como un sujeto de la educación adulto, remite a trayectorias y biografías escolares que lo determinan y a la situación de ser ingresante. Las trayectoria escolar previa del ingresante, constituida por el tránsito desde el jardín de infantes, la escuela primaria y secundaria, hasta el instituto formador, etc., acumula un considerable período de socialización en el rol, y en este marco el sujeto ingresante interioriza modelos y rutinas que condicionarán su rol como enseñante (Diker y Terigi, 2008). A esta acumulación Davini la denomina “fondo de saber”:

La *biografía escolar de los estudiantes*, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes (Davini, 2008:80).

De esta manera, la formación docente es un proceso complejo que se encuentra atravesado no sólo por la preparación inicial y la socialización profesional (Davini, 2008), sino también condicionado por la biografía y trayectorias escolares previas, y la constitución de subjetividades (Terigi, 2010).

2.4 Tradiciones formativas y concepciones de cultura en la formación docente

Hace casi dos décadas María Cristina Davini (1995), Directora del Programa de Investigación de Formación Docente (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), planteaba que la docencia y su formación constituyen en América Latina un objeto de estudio emergente y pivotes del debate, cuestionamiento e investigación sobre la transformación de la escuela. Así, la formación docente se constituía en un problema y objeto de estudio para ser indagado en los niveles material y simbólico expresados en los actores y en sus prácticas sociales (Davini, 1995). Además, se reconocía que la formación docente necesariamente tendría que ser comprendida desde distintas dimensiones de análisis que permitieran una interpretación histórica, política, social y cultural (Davini, 1995) de dicho objeto.

Actualmente, la formación docente continúa siendo un problema y objeto de estudio emergente. Es interpelado por las transformaciones contemporáneas de la cultura digital que abren otro tipo de agenda para la formación (Dussel, 2012), y viejas concepciones de cultura heredadas (Birgin y Serra, 2012). Al mismo tiempo, permanecen algunos rasgos de las matrices históricas, también llamadas tradiciones (Davini, 1995) y modelos de formación (Diker y Terigi, 2008) que han predominado históricamente en la conceptualización de la tarea de la enseñanza.

Siguiendo a Davini (2008), el presente y la complejidad de la formación docente como objeto de estudio necesitan ser interpretados recuperando el rastreo del pasado en las tradiciones de la formación docente:

Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas*, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuña, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 2008:20).

Algunas de estas tradiciones y tendencias, productos de intereses sociales y políticos manifestados en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares, son: *el enfoque práctico-artesanal, la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica, la tradición eficientista, la concepción personalista o humanista, y el enfoque hermenéutico-reflexivo* (Davini, 2008; Diker y Terigi, 2008).

El enfoque práctico-artesanal, también denominado concepción tradicional-oficio (Diker y Terigi, 2008), entendía a la enseñanza como una actividad artesanal y el conocimiento era generado en los intercambios espontáneos dentro de la cultura escolar:

Para esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo (Diker y Terigi, 2008:113).

Lejos de ser una tradición perimida, sostienen Gabriela Diker y Flavia Terigi (2008), es el enfoque predominante en las instituciones terciarias de formación de maestros y profesores.

La tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 2008; Diker y Terigi, 2008), tiene su origen en la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos con un fuerte carácter civilizador. Este mandato social atravesaba no solo la formación de los niños, sino también la formación y el trabajo de los docentes con un discurso prescriptivo. Davini (2008) plantea que esta tradición sigue vigente en los estilos objetivados de la formación inicial, en los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes del “buen maestro”.

La tradición académica (Davini, 2008) o academicista (Diker y Terigi, 2008), se ha perfilado desde los orígenes de las instituciones educativas. Davini sostiene que se distingue de la tradición anterior porque pone el acento en dos cuestiones: lo esencial es que los docentes conozcan sólidamente la materia que enseñan y la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria.

La tradición eficientista (Davini, 2008), enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica (Diker y Terigi, 2008), establece una distinción entre el conocimiento teórico y el práctico, planteando que este último es la aplicación del primero. La consecuencia en el campo de la formación fue el “furor planificador” (Davini, 2008), basado en la definición de medios y constante control de las etapas de la enseñanza y del aprendizaje:

Temas como planificación, evaluación objetiva del rendimiento, recursos instruccionales, microenseñanza, instrucción programada, enseñanza audiovisual, técnicas grupales (entendiendo “lo grupal” como campo de técnicas) y técnicas individualizadas invadieron las bibliotecas docentes, circunscribiendo la enseñanza como una cuestión de “medios” (Davini, 2008:38).

Según Diker y Terigi, esta matriz de la formación docente aún persiste enraizada en la visión instrumental del trabajo docente.

La concepción personalista o humanista (Diker y Terigi, 2008), a diferencia de la concepción anterior, enfatiza en la necesidad de autoformación del docente, en la afectividad, las actitudes y el cambio personal. La última de las tradiciones reconocidas es la del enfoque hermenéutico-reflexivo (Diker y Terigi, 2008), que parte de considerar que la enseñanza es una actividad compleja y el profesor está orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva. Este modelo se preocupa por las relaciones de poder en la escuela, la revisión crítica de las prácticas docentes y el conocimiento experto, elaborado en el propio escenario.

Todas estas tradiciones de la formación docente, a modo de matrices históricas, también dan cuenta de vinculaciones de la formación con la cultura y la educación. Alejandra Birgin y María Silvia Serra (2012) plantean que es necesario revisar la formación docente desde el lugar que se le adjudica a la cultura para comprender las diferentes posiciones asignadas al docente y la cultura que debe transmitir, las políticas de formación, el curriculum, etc. En el campo educativo, es posible encontrar algunos modos en los que se ha tejido el vínculo entre educación y cultura, que si bien no son los únicos, constituyen el sedimento y superposición de prácticas: *la idea unívoca de cultura, la cultura como reflejo de las relaciones de producción y explotación y la cultura como producto del cruce de elementos materiales y simbólicos* (Birgin y Serra, 2012).

El modo más dominante de vinculación ha sido la concepción de cultura unívoca que acompaña los orígenes del sistema educativo y la formación docente, derivada del ideario ilustrado. Esta visión reconoce que existe una sola cultura fundada en la dicotomía hombre civilizado vs. hombre salvaje, y deviene en el sistema educativo en un proceso de selección arbitraria de la cultura restringida a ciertos modos de conocimiento, artes, saberes, que legitiman a los sectores sociales dominantes:

Esa concepción unívoca de la cultura ha colaborado en la construcción de un curriculum “indiscutible”, constituido en un fuerte ordenador no sólo de lo que la escuela debe enseñar, sino de lo que un docente debe saber para hacerlo. Es decir, una formación docente limitada, en términos culturales, por el recorte y la certeza de lo que se va a transmitir en la escuela, y por la posición de un docente concebido como un eslabón de la cadena jerárquico-burocrática (Birgin y Serra, 2012: 237).

En oposición a este modo de vinculación, aparece en la misma época un modo de entender la cultura como reflejo de las relaciones de producción y explotación. Esta

visión también realizaba una lectura binaria entre dos formas culturales: la dominante y la dominada. La escuela en esta concepción es denunciada como una institución que reproduce la desigualdad social y las condiciones de explotación, y se plantea el carácter productivo de la cultura para mantener el orden establecido:

El docente, en esta disputa, es invitado a abandonar el papel de reproductor para trabajar críticamente sobre la cultura, asumiendo un rol crucial en las posibilidades de emancipación.

En esta clave, cabe mencionar la invitación que desde la pedagogía se hace a los docentes a revisar textos culturales como el cine, el teatro, la televisión, para atender especialmente a la propuesta de lectura del mundo que hacen (Birgin y Serra, 2012:238).

Una modalidad de vinculación, que según Birgin y Serra está tomando más lugar, es la que considera a la cultura como producto del cruce de elementos materiales y simbólicos que cada grupo social elabora y constituye su identidad. Esta visión amplía y complejiza la vinculación, haciendo lugar a las culturas o formas culturales:

La discusión central que se despliega para pensar la educación escolar es qué “porción” de cultura se define como fondo compartido necesario para todos, y qué parte, ámbito, región de la cultura se trabaja de modo diferenciado con los distintos grupos (Birgin y Serra, 2012:240).

Con todo, si estos modos de vinculación entre la cultura y la educación y las tradiciones en la formación anteriormente mencionadas constituyen configuraciones de pensamiento de los sujetos que orientan tanto sus acciones como sus modos de percibir, ¿cómo se relacionan estas matrices con los consumos culturales digitales?, ¿qué problemáticas se mantienen y cuáles emergen en la formación docente en el contexto de la cultura digital?, ¿cuáles son los condicionamientos de estas matrices en los sujetos de la formación docente inicial?.

2.5 Abordaje del campo vincular: consumos culturales digitales y formación docente

El abordaje de los consumos culturales digitales y la formación docente perfila un objeto de estudio que involucra necesariamente el cruce de diversos campos para poder entender su complejidad. En esta tesis, el objeto de estudio se sitúa en el campo de la Comunicación/Educación, entendido como un territorio común, vincular, problemático, denso y opaco (Huergo, 1997). Este campo busca recuperar los procesos, reconocer los contextos y proponer bases preliminares para la recuperación y el reconocimiento de un espacio teórico transdisciplinario compuesto por relaciones tensas:

El campo de Comunicación/Educación se ha hecho denso y opaco, siguiendo un movimiento que tendría un principio dinámico: en la medida en que crece su densidad, se opaca, y en la medida en que aumenta su opacidad, se densifica (Huergo y Fernández, 2000: 19).

Este campo de la Comunicación/Educación, no se pregunta sobre cuáles o cómo usar los medios y las nuevas tecnologías en la educación sino que cuestiona los sentidos que se producen en las prácticas socioculturales. Se propone mirar lo evidente, a través del análisis de las prácticas, para comprender lo intangible, o sea la producción de sentidos, situando al objeto en el terreno vincular de la cultura:

La noción de cultura alude a un campo de lucha por el significado, en el que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones. Esta noción implica la consideración de la intensidad de las contradicciones sociales dentro de los sistemas lingüísticos y simbólicos. Una cultura comprende prácticas y representaciones sociales que afirman o niegan determinados valores, intereses y compromisos que forman parte de un capital simbólico en posición hegemónica o subordinada (Huergo y Fernández, 2000: 267).

Al situar el objeto dentro del campo de la cultura, hay dos culturas que se imbrican y entran en pugna: la cultura escolar y la cultura mediática. Justamente, hay pugnas por el habitus (Bourdieu, 1991), la conformación de identidades y las representaciones que se construyen y conforman la trama cultural:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus', sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 86).

La cultura escolar refiere a la institución escolar, pero va más allá ya que transforma la cotidianeidad social con el disciplinamiento que impone y que traspasa el espacio escolar. Por ello, la cultura escolar constituye:

Un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la "lógica" escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana (Huergo y Fernández, 2000: 268).

La cultura mediática, por su parte, hace referencia al proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de las tecnologías y medios, que a diferencia de la cultura escolar, opera desde dentro de la cotidianidad transformando las prácticas, saberes y representaciones sociales, y va más allá de las situaciones específicas de recepción y consumo de los medios:

La cultura mediática en cuanto configuradora de nuevos sujetos que se forman (en sentido de que se educan) a través de alfabetizaciones posmodernas, no controladas, ni reguladas, ni ordenadas ni mucho menos certificadas por la cultura escolar (Huergo y Fernández, 2000: 269).

De esta manera, el objeto de estudio de este campo problemático, sostienen Jorge Huergo y María Belén Fernández (2000), es la articulación entre *la formación de sujetos* – objeto del campo de la educación- y *la producción de sentidos* – objeto del campo de la comunicación-. El abordaje de esta articulación requiere reconocer dos dimensiones que tienen alcances en la educación y en la comunicación en el marco de los procesos culturales: *la dimensión de lo evidente y la dimensión de lo intangible*.

Lo evidente refiere a mirar los medios y las tecnologías y los dispositivos comunicacionales que en ellas se tejen. Lo intangible refiere a buscar la relación con el problema del poder y de las identidades para comprender las relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico (Huergo y Fernández, 2000). En esta tesis, se comprenden los consumos culturales digitales situados en esta articulación entre lo evidente y lo intangible, lo material y lo simbólico, en la trama de lo cultural. Estos consumos tienen una dimensión simbólica que permite a los diferentes grupos sociales distinguirse simbólicamente, integrarse, comunicarse y formarse (Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012).

La formación docente, desde este campo vincular de la Comunicación/Educación, es entendida como un objeto de transformación (Huergo y Fernández, 2000) cuyo habitus se manifiesta en la experiencia social en la que se internalizan estructuras sociales (Bourdieu, 1991; en Huergo y Fernández, 2000):

El proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es un habitus (el habitus docente) en el que intervienen múltiples complejidades socioculturales (entre ellas el espacio institucional que se propone intencionalmente formar docentes), conformadoras de un determinado imaginario, un cuerpo y un discurso reconocible en la práctica docente (Huergo y Hernández, 2000: 274).

La configuración de la identidad de los sujetos de la formación docente como grupo social está dada por las biografías y las trayectorias escolares que los identifican (Davini y Alliaud, 1995), y así también las biografías y trayectorias mediáticas. Esto es, poseen rasgos comunes que los constituyen como tales y los diferencian de otros grupos, por lo menos, en dos niveles: material (edad, sexo, nivel socioeconómico, escolaridad previa, etc.) y simbólico (auto-imagen, motivaciones, expectativas, etc.), donde lo mediático, lo cultural y lo digital ocupan un lugar evidente y, al mismo tiempo intangible, que es necesario investigar.

Capítulo 3. Estado del conocimiento sobre los consumos culturales y sujetos de la educación

Es evidente que la información sola no sirve para comprender la dinámica del campo cultural, la relación de los sujetos con la industria cultural o con la esfera del arte. (...) Si bien tenemos datos acerca de todas estas cuestiones, así como la importancia de la tecnología en los consumos culturales a partir del incremento de las ventas, sabemos poco acerca de qué tipo de apropiación... . Sabemos poco acerca de los cambios en los comportamientos de los sujetos sociales en relación a la esfera cultural, cuál es el impacto de las modificaciones que atraviesa esta esfera y su creciente presencia en el capitalismo posfordista (Wortman, 2006: 69).

Existen diversas investigaciones que se han ocupado de abordar los consumos culturales, y también, numerosas investigaciones en el campo de la educación que se ocuparon de estudiar la formación docente. Para esta tesis, la búsqueda y sistematización de los antecedentes se centró en recuperar aquellas investigaciones desarrolladas en nuestro país que se ocuparon de estudiar: en primer lugar, los consumos culturales en términos generales; y, en segundo lugar, los consumos culturales de los sujetos de la educación. De esta manera, se realizó un recorte vincular de los antecedentes entre el campo de la comunicación y la educación partiendo desde lo general de los consumos culturales para llegar hasta lo particular los consumos culturales de los sujetos de la educación.

3.1 Estudios sobre los consumos culturales en Argentina

En Argentina existe un conjunto limitado de investigaciones sobre consumos culturales. Sin embargo, sostiene Ana Wortman (2006), los antecedentes dan cuenta de un interés de larga data por este tema en las ciencias sociales. Entre los primeros antecedentes se encuentra un estudio sobre el público del Museo Nacional de Bellas Artes situado en la ciudad de Buenos Aires. El mismo fue realizado en 1964 por Regina Gibaja a través de una encuesta a los asistentes de exposiciones de pintura. Otro antecedente fue el análisis de los consumos realizado en 1983 por Beatriz Sarlo. En este trabajo se construyó al lector tipo por medio del análisis de los textos narrativos de la novela semanal como folletín. En el mismo año, otra investigación fue realizada por Nora Mazziotti y Patricia Terrero sobre la formación de la cultura popular entre las décadas 40

y 50 en Argentina. En este trabajo se indagó los consumos a partir del análisis de la dimensión cultural en la producción de libros, música y folletos, para conocer los procesos sociales que caracterizaban en esa época las migraciones internas que constituyeron la base social del peronismo (Wortman, 2006).

En los noventa se realizó una investigación sobre los públicos y los consumos culturales en Capital y el Gran Buenos Aires en el marco del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Políticas Culturales, a modo de evaluación del impacto en las Políticas Culturales de las incipientes democracias latinoamericanas (Wortman, 2006). Esta investigación fue realizada por Oscar Landi, Ariana Vacchieri y Luis Alberto Quevedo en 1988, y constituye el primer antecedente del estudio de los consumos culturales que relaciona sus hallazgos con el campo de la educación.

En este estudio se propuso trazar un perfil de los consumos culturales a través de una encuesta que indagó los hábitos, comportamientos y gustos de porteños y bonaerenses (Landi, Quevedo y Vacchieri, 1990). Entre las conceptualizaciones de las que se partió para realizarlo, se tomó como noción de consumo cultural aquella que, si bien se reconoció cargada de cierta ambigüedad, remitía a un momento del circuito de la producción industrial de bienes culturales que permitía describir los consumos como prácticas:

La especificidad del bien cultural supone un vínculo de coproducción de significado entre el autor y su público que no se agota en la reproducción física de este último ni aniquila necesariamente la otra en su consumo. Es más, ciertas manifestaciones culturales perviven en el tiempo en un permanente proceso de recreación histórica y de nuevos tipos de usos y disfrutes de las mismas. El carácter abierto y reactualizado de este proceso las sitúa completamente por fuera de la significación estrictamente económica de la palabra consumo, aunque efectivamente circulen dentro de un dispositivo industrial o comercial.

La noción de consumo, entonces, se combina con otras como prácticas, comportamientos, hábitos, preferencias, usos, gustos (Landi, Quevedo y Vacchieri, 1990:4).

La encuesta realizada en el marco de este estudio se aplicó a 600 casos y estaba compuesta por preguntas que ponían a prueba la incidencia relativa de variables clásicas – como edad, sexo, nivel socioeconómico, escolaridad- con otras variables específicas construidas para este estudio tales como: los consumos, la formación de los públicos, el equipamiento tecnológico, los usos, las orientaciones electorales y el nivel de participación social de la gente. En particular, referido al campo de la educación, una de las preocupaciones estuvo centrada en los modos en que se podía percibir, en la opinión

de los entrevistados, vinculaciones, tensiones, desconocimiento y cruces entre la escuela y los medios de comunicación. Esta encuesta permitió trazar un mapa de los públicos, de la oferta comunicativa y cultural, para obtener una visión amplia y global sobre los públicos y consumos culturales con la que hasta el momento no se contaba en nuestro país.

En las conclusiones de este trabajo, se pudo sostener que existían durante los noventa en Buenos Aires y Gran Buenos Aires públicos bastante diferenciados, sobre todo de acuerdo con su educación y nivel socio-económico. El perfil de consumo era variado y complejo, y en él se podía reconocer múltiples circuitos culturales construidos en base a las tradiciones, los gustos y las identidades. La televisión, en ese momento, era el medio que concentraba la atención de casi toda la población, al mismo tiempo que lograba producir públicos sumamente variados, con intereses contrapuestos. Entre los programas más vistos se encontraban: noticieros, de esparcimiento y de diversión (entretenimiento, juegos, humor, comedias y novelas). Fue destacado, en relación con la televisión, que los encuestados tuvieron dos posiciones frente a este medio y la educación: las franjas más instruidas de la población no conciben la televisión como un medio capaz de crear demasiada expectativa con respecto a la transmisión de conocimientos, mientras que los menos instruidos de la población creen poder aprender algo. También fue notoria la correspondencia entre credibilidad y educación, si bien la credibilidad global que registraba la televisión era baja, eran los sectores menos instruidos los que más confiaban en este medio, mientras que los sectores más instruidos confiaban sobre todo en la palabra escrita, esto es, en los medios gráficos.

Una década después, en el año 2000, la Secretaría de Cultura y Comunicación de la Nación junto con FLACSO realizaron un estudio sobre Públicos y Consumos Culturales en la Argentina. El muestreo que se realizó consistió en 3094 casos, distribuidos de acuerdo con: zonas geográficas (Noreste, Noroeste, Región Pampeana, Cuyo, Patagonia, Capital Federal y Gran Buenos Aires), sexo y edad teniendo en cuenta la distribución poblacional según el Censo Nacional de Población y Viviendas de 1991, nivel educativo y nivel socioeconómico (Rotbaum, 2006). Si bien se escribió un informe de avance que dio cuenta de un estudio cuantitativo, no se conocieron resultados finales, como así tampoco la continuidad del estudio (Wotrman, 2006).

Entre los años 2000 y 2005 se realizaron varias encuestas de consumos culturales de la Ciudad de Buenos Aires y otras de alcance nacional, entre las que se encontraban: la

encuesta general sobre equipamientos y hábitos de consumo cultural en la Ciudad de Buenos Aires realizada por IBOPE en noviembre 2000; el estudio para el armado y monitoreo del consumo cultural en la Ciudad de Buenos Aires realizado por D'Alessio IROL en diciembre 2001; el estudio general de hábitos de consumo cultural en la Ciudad de Buenos Aires, realizado por OPSM (Ex IBOPE) en noviembre 2003; la "Encuesta de TV. Radiografía del Consumo Mediático" realizada por el COMFER en el año 2004; el consumo cultural de la Ciudad de Buenos Aires realizado por la Dirección General del Libro y Promoción de la Lectura en 2004; y la encuesta sobre tiempo libre desde la perspectiva del consumo cultural realizada por la Dirección General del Libro y Promoción de la Lectura en 2005 (Rotbaum, 2006). Además de estos estudios, se puede agregar la investigación sobre los consumos culturales en la ciudad de La Rioja, realizada en 2004 sobre las prácticas culturales en dicha ciudad, el perfil del consumidor local, sus prácticas y preferencias (Bazán Contreras, 2004) y la investigación sobre los consumos culturales en la provincia de Mendoza realizada en el año 2008 a modo de herramienta de diagnóstico para conocer los gustos y consumos culturales de los habitantes de dicha provincia, y las posibilidades de desarrollo de un polo de industria cultural local (Padilla y Bagini, 2008).

Si bien hubo investigaciones que estudiaron algunos públicos en particular – sobre todo de acuerdo con el criterio de zonas geográficas, recién en el año 2004 se retomó el estudio de los consumos culturales en el nivel nacional con la creación del Sistema Nacional de Consumos Culturales (SNCC) como un programa conjunto de la Secretaría de Medios de Comunicación de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Presidencia de la Nación y la Secretaría de Política Económica del Ministerio de Economía de la Nación. La perspectiva que asumió este programa fue federal, basada en una mirada sobre las prácticas culturales del país como insumo fundamental para el diseño de políticas públicas. Se trató de un estudio sobre consumos culturales y medios, a modo de mapa perceptual que relacionó los consumos culturales con la exposición a los medios. Este estudio contó desde 2005 hasta 2012 con un sitio oficial en el cual se podía conocer las distintas acciones e investigaciones realizadas en el marco de este programa.

La ejecución de las investigaciones realizadas por el SNCC fue llevada a cabo con la supervisión técnica del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y la administración de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Durante el desarrollo de este programa se publicaron cuatro

investigaciones que a continuación detallamos y constituyen antecedentes fundamentales para esta investigación ya que indagan aspectos de los consumos culturales digitales a nivel nacional:

- los consumos culturales y la exposición a los medios (2005),
- los hábitos informativos (2006),
- los nuevos consumos culturales (2006) y
- tecnologías y hábitos en el hogar (2008).

El último antecedente de este tipo de estudios es 1ra. Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital (2013), realizada por la Universidad Nacional de San Martín con la colaboración del Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada (CINEA) dependiente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, para el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA) de la Dirección Nacional de Industrias Culturales de la Secretaría de Cultura de la Nación.

3.1.1 Los consumos culturales y la exposición a los medios (2005)

El primer informe elaborado por el SNCC en el año 2005 se ocupó de indagar los gustos, los consumos y los imaginarios de los argentinos en materia de cultura y comunicación. Los objetivos de este estudio fueron: poner en funcionamiento un Sistema Nacional de Medición de Consumos Culturales de los argentinos, realizar una medición integral y sistemática sobre esto y construir un mapa perceptual de los consumos culturales de los argentinos por los propios argentinos. La conceptualización sobre los consumos culturales de esta investigación se sustentó en una raíz socioantropológica, y fueron definidos los consumos culturales como:

Un variado conjunto de indicadores que representan los valores, preferencias y costumbres culturales que caracterizan y distinguen a cada sociedad en particular (SCNN, 2005:7).

La información se obtuvo por medio de una encuesta por muestreo probabilístico estratificado de alcance nacional. El cuestionario utilizado como instrumento de recolección fue estructurado con preguntas abiertas, cerradas, alternativas fijas y escalas de opinión. El tamaño de la muestra fue de 2.974 casos efectivos.

La información fue relevada en base a las clásicas variables: sexo, edad, nivel socio-económico y regiones del país, las cuales brindaron un bagaje informativo necesario para comparar los comportamientos de los argentinos según estos universos

objetivos. En la primera etapa del trabajo se detectó que los principales aspectos que se relacionaban con los consumos culturales eran:

- Consumos Culturales propiamente dichos, que incluían preferencias en materia de música, concurrencia a bibliotecas, consulta de textos en Internet, libros leídos, concurrencia al cine, preferencias en materia de cine, evaluación del cine argentino, alquiler de videos, preferencias, concurrencia al teatro, preferencias.
- Cuenta Cultura, cuyo principal propósito era cuantificar los gastos en cultura de los argentinos, tales como: CD comprados, casetes comprados, gastos en alquiler de películas y en entradas de cine y teatro.
- Actividades del Tiempo Libre, deportes practicados y frecuencia, principales actividades realizadas dentro y fuera del hogar y cursos.
- Antropología y Cultura Popular, en donde se indagó acerca de la participación en las fiestas populares de cada región de nuestro país.

En la segunda etapa se focalizó en el consumo de medios en todo el país. En este sentido, se analizó en profundidad: la exposición a los medios, los hábitos de consumo de radios, diarios, revistas y televisión, como así también respecto al uso de Internet.

En particular, en el caso de los consumos digitales en esta primera investigación se recuperó como antecedente que existía una fuerte presencia del fenómeno de Internet en nuestro país durante el 2004. Entre algunos de los indicadores que daban prueba ello se encontró que:

- El 33,5% de los argentinos afirmaban poseer computadoras en su hogar y la mitad de ellos accedía a Internet “todos los días o casi todos los días”.
- El uso de la computadora en el hogar estaba marcadamente influenciado por una serie de variables sociodemográficas: era un hábito mayormente impulsado por hogares pertenecientes al nivel socioeconómico más alto, con importante presencia de gente de 35 a 49 años y sus hijos adolescentes, residentes en las principales ciudades de nuestro país, con foco en el distrito AMBA (Capital Federal y Gran Buenos Aires).
- El uso hogareño de Internet era en su mayoría el correo electrónico, y asociado a esto otros tipos de usos, como ser trabajo, estudio, chateo, búsqueda de información.

- Fuera del hogar el uso de Internet no era tan frecuente: casi 7 de cada 10 argentinos que no tenía PC en su casa y usaban Internet lo utilizan entre 1 y 3 veces por semana.
- El tipo de uso de Internet fuera del hogar era definitivamente diferente al hogareño. El núcleo de anclaje lo constituían el correo electrónico y el chateo y asociado aparece el juego y la recreación.
- La mayor parte de los que utilizaban Internet fuera del hogar, afirmaban hacerlo en los cyber/locutorios.

3.1.2 Los hábitos informativos (2006)

El segundo informe publicado por el SNCC en el año 2006 abordó el fenómeno de exposición a los medios de comunicación, definido como la expresión de una cultura informativa que ha cambiado de manera notable en los últimos años (SNCC, 2006 a). Esta indagación sobre los nuevos hábitos informativos de los argentinos puso énfasis en el nuevo rol de la televisión como fuente de información y se focalizó en los distintos modos en que se complementaban y se conformaban en un complejo menú informativo. La metodología implementada para este estudio fue la realización de una encuesta por muestreo probabilístico multietápico, estratificado de alcance nacional, en base a entrevistas cara a cara en hogares. El tamaño de la muestra fue de 3000 casos efectivos. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario estructurado, en el cual se incorporaron cuatro tipos diferentes de preguntas: abiertas, cerradas, alternativas fijas y escalas de opinión. La unidad de análisis definida fue el residente en las localidades seleccionadas, cuya edad osciló entre los 12 y los 70 años, de ambos sexos y de todo nivel socioeconómico.

En lo que refiere a la exposición a los medios de comunicación digitales, se pudo indagar sobre la exposición a noticias a través de Internet, que para el momento de la investigación, a diferencia de los otros medios analizados, era un medio de comunicación incipiente. En este trabajo se presentaron los siguientes resultados:

- El universo de la población que utilizaba Internet para informarse resultó escaso. Apenas el 8,6% afirmó utilizarlo con esa finalidad. Sólo el 1,2% de los entrevistados tenía Internet como único medio para informarse.

- Los hombres de 18 a 34 años, de nivel socio-económico alto y medio y los que residían en los principales centros urbanos del interior del país eran los que utilizaban Internet para informarse.
- Las mujeres mayores de 50 años y de nivel socio-económico bajo eran las que menos utilizaban Internet como medio informativo.
- Se observó que en la curva de hábitos de exposición la frecuencia de uso de Internet sufría una merma importante durante los fines de semana, a diferencia de lo observado en la lectura de diarios/papel. Internet se presentaba altamente utilizado durante los días hábiles, cuestión que expresaba una vinculación entre su exposición y el trabajo cotidiano.
- Se observó una fuerte primacía de medios nacionales y locales frente a una escasa utilización de medios extranjeros para informarse.
- Internet, como canal informativo, era valorado por dos motivos principales: por un lado se resaltó el vínculo del usuario con el medio “fácil y entretenido”, y por otro lado se hizo hincapié en aspectos intrínsecos del mismo “información permanente y actualizada”.

3.1.3 Nuevos consumos culturales (2006)

El tercer informe publicado por el SNCC en el año 2006 se propuso producir datos sobre consumos culturales para compararlos con los resultados obtenidos en el año 2004 y continuar agregando nuevos elementos de investigación sobre consumos culturales. Se incorporó un conjunto de nuevos temas: el fútbol como fenómeno cultural, el uso de nuevas tecnologías (celulares y videojuegos), el aprendizaje de idiomas extranjeros y la realización de cursos.

La comparación de resultados y la presentación de la evolución de los consumos, implicó volver a aplicar un conjunto de preguntas que habían sido hechas en la investigación del año 2004 sobre: lectura de libros, asistencia al cine, teatro y alquiler de videos, viajes y turismo, deportes y tiempo libre y cuantificación de los gastos en cultura (cuenta cultura). Por tal motivo, se mantuvo el mismo esquema aplicado en los estudios anteriores: encuesta por muestreo en base a entrevistas cara a cara en hogares con un cuestionario estructurado como instrumento de recolección de datos con cuatro tipos de preguntas: abiertas, cerradas, alternativas fijas y escalas de opinión. Al igual que en el estudio anterior, se utilizó un muestreo probabilístico multietápico, estratificado, de

alcance nacional y se definió como unidad de análisis al residente en las localidades seleccionadas, cuya edad osciló entre los 12 y 70 años, de ambos sexos y todo nivel socioeconómico. El tamaño de la muestra fue de 3.051 casos efectivos. El trabajo de campo se estructuró en dos grandes dimensiones de análisis: la evolución de los consumos culturales, en especial aquellos que fueron medidos en la primera investigación, y la inclusión de otros tipos de consumos culturales no medidos por este sistema hasta ese momento: la telefonía celular como nuevo fenómeno comunicacional y cultural; los videojuegos en la vida cotidiana de los argentinos; el fenómeno cultural del fútbol; los idiomas extranjeros como una nueva necesidad de integrarse al mundo y la realización de cursos de aprendizaje alternativo y no formal. Si bien en la primera etapa se indagaron los mismos consumos culturales, no apareció Internet como indicador desagregado. En lo que respecta a los nuevos consumos culturales digitales, a continuación resumimos los principales resultados de dos temas que son antecedentes fundamentales sobre los consumos culturales digitales: la telefonía celular y los videojuegos.

En el caso de la telefonía celular se destacaron los siguientes resultados:

- En marzo de 2006 –y según cifras de la Comisión Nacional de Comunicaciones- en nuestro país existían 24 millones de aparatos celulares. En este trabajo de campo, esta cifra se vio reflejada en que seis de cada diez entrevistados (60,3%) reconocieron tener al menos un celular.
- Más de la mitad de los entrevistados que pertenecían a los segmentos socioeconómicos bajos tenían telefonía móvil.
- El uso de la telefonía móvil no actuó únicamente como complemento de la telefonía fija del hogar sino que, gradualmente, comenzó a reemplazarla.
- Se observó que entre los que tenían ambos tipos de telefonía (38,7% de los argentinos) se destacaban los adolescentes de 12 a 17 años, los de nivel socioeconómico alto y medio y, especialmente, los que residían en el Área Metropolitana de Buenos Aires.
- El 26,3% de los encuestados sólo poseían telefonía fija en su hogar, la franja de edad que sobresalía fue aquella que estaba compuesta por los mayores de 50 años y los que residían en el Noroeste argentino y la Patagonia.

- Los argentinos que decían poseer sólo telefonía celular (21,6%) pertenecían a la franja de edades que iba de los 18 a los 49 años y con un nivel socio-económico bajo.
- Sólo un 13,4% de los argentinos afirmó no poseer ningún tipo de telefonía. En esta categoría, se destacaron los mayores de 50 años, los de nivel socio-económico bajo y los que residían en las regiones de mayor pobreza de nuestro país: noroeste y nordeste.
- Se observó que el hecho de usar el celular “sólo para hablar” o bien “para aplicar otras herramientas”, dividía a los argentinos en dos mitades: alrededor del 54% usaba el celular “sólo para hablar” y principalmente era gente de mayor edad y con nivel socioeconómico medio y bajo. En cambio, entre los que le daban otros usos a esta tecnología sobresalían los adolescentes y adultos jóvenes con nivel socioeconómico alto.
- Se pudo identificar nuevos formatos de comunicación para ese momento: uso de los “mensajes de texto” (97,5%) y bajar de Internet ring tones (19,5%).
- Hasta el momento de la investigación la posibilidad de sacar fotos con el aparato se vinculaba con el tipo de equipo que se poseía, como así también navegar por Internet a través del celular (8,8%) y filmar (4,8%). Por eso mismo, se destacaban los de nivel socio-económico alto.

El hábito de jugar videojuegos involucraba a tres de cada diez argentinos. Su utilización estaba fuertemente asociada con la edad, el 64,4% de los adolescentes eran quienes consumían este tipo de dispositivos. El lugar de uso era la casa con el 66,1% y el segundo lugar eran los Cyber o locales de videojuegos, y en menor medida la casa de amigos o familiares y el ámbito laboral. El uso se encontraba fuertemente vinculado con dos tipos de equipos: mayoritariamente la PC y en menor medida la consola de juegos. La forma en que se utilizaba este tipo de juegos dividió a los entrevistados en dos segmentos: la mitad lo hacía de manera individual, mientras que la otra mitad optaba por la práctica socializada o el juego en red.

3.1.4 Tecnologías y hábitos en el hogar (2008)

La última investigación realizada por el SNCC en el año 2008 se ocupó del equipamiento tecnológico, en particular del estudio del uso del teléfono celular (cuántos aparatos tenían en cada hogar, cuál era el uso que se les daba, etc.), y el análisis

comparativo entre posesión y uso de tecnologías en el hogar. Se tuvo en cuenta los mismos recaudos metodológicos anteriores y se aplicó un cuestionario estructurado a 3020 casos.

Entre los resultados de esta investigación se pudo observar que el equipamiento tecnológico de consumo personal superaba al familiar, ya que la mayoría de las tecnologías de la comunicación que se encontraron en el hogar reconocían circuitos de compra, apropiaciones y usos ligados a uno de los miembros de la familia. El equipamiento tecnológico que formaba parte de la mayoría de los hogares al momento de la investigación pudo distinguirse en cinco grupos:

- Un primer conjunto refería a los equipamientos que ya formaban parte ad-hoc de cualquier hogar, que eran la televisión (97,6%) y la radio (93,5%).
- Un segundo grupo de anclaje tecnológico en el hogar estaba representado por el teléfono en sus dos formatos: el reciente y personalizado teléfono móvil (77,5%) y el ya tradicional teléfono de línea (56,1%). En este estudio se pudo confirmar que el teléfono único del hogar comenzaba a perder uso y centralidad y, progresivamente, era reemplazado por el teléfono móvil.
- Como un tercer conjunto, con una frecuencia de posesión media, aparecían los reproductores de CD (47,4%) y los reproductores de mp3 (15,1%) – que comienzan a reemplazar a los primeros-. También los reproductores de videocasete (37,2%), los reproductores de DVD (30,4%) y las computadoras (30%).
- Un cuarto grupo estaba constituido por la consola de juegos (15,9%), la cámara digital de fotos (14,9%) o el teléfono inalámbrico (11,8%), productos más sofisticados para el momento de la investigación.
- En un último conjunto, con una posesión menor a uno de cada diez argentinos, aparecieron las grabadoras de DVD (6,1%), las filmadoras digitales (5,2%), las computadoras portátiles (3%), y el televisor de plasma (1%).

En relación con la ubicación del equipamiento tecnológico en el hogar, entre los resultados se observó que el televisor ya no ocupaba el centro del hogar, los aparatos de TV tendieron a ubicarse en mayor medida en el living comedor y en los dormitorios. En cambio, la radio se mantuvo en su posicionamiento de “dispersarse” en el hogar como un consumo personal, con su rol de acompañar a cada miembro del hogar en sus tareas cotidianas. El teléfono de línea mantuvo el perfil del referente comunicacional del hogar

y su lugar, por antonomasia, siguió siendo el living y comedor. En el caso del reproductor de CD se convirtió en el sustituto del tocadiscos. La computadora de escritorio era uno de los elementos que podrían denominarse de “consumo familiar”, ya que se detectó una computadora por hogar, aunque se ubicaba casi proporcionalmente, tanto en el living y comedor como en los dormitorios. La consola de juegos fue uno de los nuevos equipos tecnológicos que emergió en este estudio y se encontró mayoritariamente en los dormitorios de los más jóvenes (12 a 17 años), de nivel socio-económico alto y los residentes en el Noreste.

La posesión del servicio de Internet alcanzó al 12,3% de los hogares argentinos, de nivel socio-económico alto y los que residían en el Área Metropolitana de Buenos Aires. De acuerdo con el tipo de conexión a Internet, la banda ancha (51,8%), superó por alrededor de diez puntos porcentuales a la conexión a través del teléfono (42%), mientras que el porcentaje de aquellos que tenían la conexión inalámbrica resultó residual (1,8). Los usuarios recientes de Internet (aquellos que contrataron el servicio en el último año de la investigación) representaron a 3 de cada 10 entrevistados, donde sobresalieron los sectores de nivel socio-económico bajo y medio. En cambio, de los que poseían el servicio desde hace 3 o 4 años sobresalieron los de nivel socio-económico alto. De los que accedían, el 49,2% lo hacía fuera del hogar, en lugares como los cibercafé, el lugar de trabajo, casa de amigos, o bien el colegio. En cuanto al uso de Internet, se destacó como un medio de comunicación con otros usuarios de la red y la búsqueda de información diversa, junto a una dispersión de usos, primando las búsquedas de diversos tipos de información: bajar música, videos, software, utilizar los juegos de azar o escuchar radio. El correo electrónico era la herramienta más difundida entre los usuarios de la red: un 60,5% decía poseer una sola dirección de correo, mientras que un 17,4% afirma poseer más de una dirección. El universo de usuarios que poseían su propia página (1,1%) o su propio web-log resultaba muy escaso (0,9%).

Es importante destacar que entre los resultados que se encontraron sobre los consumos culturales digitales se observó la existencia de hábitos multimediáticos: la utilización de más de un dispositivo a la vez (tres de cada diez entrevistados). Además de esta personalización de los aparatos que antes eran familiares, se suma otro fenómeno de esa época, que era la portabilidad del equipamiento tecnológico.

3.1.5 Consumos Culturales y Entorno Digital (2013)

La Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital realizada por SInCA se ocupó de conocer los gustos, las preferencias, los usos, las percepciones y las valoraciones con respecto a los consumos culturales de los argentinos. La encuesta se aplicó a población de 12 años y más residente en localidades de más de 30.000 habitantes de todo el país. El tamaño de la muestra fue de 3.574 casos y se realizaron entrevistas domiciliarias de aplicación personal, con un cuestionario semiestructurado – con predominio de preguntas cerradas-.

En este estudio se pudo indagar el proceso de digitalización en las distintas industrias culturales por medio de la definición del digitalómetro que mide la velocidad de penetración de lo digital en dichas industrias:

Se considera usuarios de cultura digital a aquellas personas que consumen regularmente creaciones culturales en formato digital. Se describen los dispositivos y soportes de reproducción considerados digitales y, a partir de ello, se mide el grado de penetración en las industrias culturales, según la proporción de público alcanzado por los dispositivos y/o soportes digitales. La penetración de la cultura digital se define como el uso de al menos 1 soporte o dispositivo digital para cualquier industria cultural (SInCA, 2013: 23).

Algunos de los resultados de esta encuesta muestran que:

- Escuchar música es una práctica universal. Solamente un 1% de la población no desarrolló nunca la costumbre de escuchar música
- La radio sigue vigente tal y como lo demuestra el porcentaje de usuarios que diariamente la escucha.
- Uno de cada tres argentinos asiste a recitales de música en vivo.
- Prácticamente todos los argentinos miran TV a través del televisor.
- Un 40% de los argentinos concurre al cine por lo menos una vez al año.
- El consumo de cine y video en el hogar es una actividad muy practicada.
- Hay muchos lectores (85%) y se lee bastante en casi todos los formatos considerados (diarios, libros, revistas y pantallas de PC).
- La computadora es el dispositivo tecnológico que más se extendió en los últimos tiempos: el 71% de los argentinos tiene PC, el 68% es usuario, el 65% se conecta a Internet y el 60% tiene conexión en su casa.
- Destaca el protagonismo del teléfono celular en los consumos digitales. Tiene un uso extendido como reproductor de música y radio, Internet y para jugar videojuegos.

- La penetración digital es alta, ya que alcanza al 69% de los argentinos, valor directamente asociado a la extensión del uso de la PC y de los celulares con conexión a Internet.
- La industria con mayor cantidad de usuarios digitales es la fonográfica (música y radio a través de dispositivos digitales portátiles (celulares y, en menor medida, reproductores de MP3 y MP4). El cine y la televisión presentan menores porcentajes de usuarios digitales y la penetración de las tecnologías digitales en la industria editorial es dispar, el libro electrónico apenas es consumido en el país y está muy lejos de competir con el libro tradicional. Seguramente, el videojuego es la industria cultural digital por naturaleza, el sector donde más velozmente se impone el formato digital (2013).

3.2 Los consumos culturales de los sujetos de la educación en Argentina

El estudio de los sujetos de la educación es una temática transversal y transdisciplinaria, cuyo estudio se ha multiplicado en el último tiempo debido al cambio del tejido social y a la implicancia que ha tenido la caída de la ilusión de un sujeto culturalmente homogéneo – el alumno- producido por el sistema educativo (Carli, 2006b). Nuestro objeto de estudio toma como sujetos de la educación a los ingresantes de la formación docente, un grupo heterogéneo donde se encuentran diversos rasgos identitarios. Los antecedentes recuperados dan cuenta de los consumos culturales de diversos sujetos de la educación que se encuentran relacionados con los ingresantes de la formación: jóvenes, estudiantes de la formación docente y docentes.

3.2.1 Estudios sobre los consumos culturales de los jóvenes

Vale destacar que, en la última década, ha habido un aumento de la producción de estudios empíricos, cuantitativos y cualitativos, acerca de los consumos culturales de los jóvenes. En estos estudios prácticamente resulta imposible hablar de consumos culturales de los jóvenes sin que sobresalga el uso de artefactos electrónicos y digitales en la vida cotidiana, de alguna u otra manera todos abordan la vinculación de los jóvenes con el mundo digital (Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012).

La investigación coordinada por Mónica Pini (2012) “Consumos culturales digitales de los jóvenes de entre 13 y 18 años”, realizada en el Centro de Estudios

Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín), en el marco de la Serie de Informes de Universidades para el Programa Conectar Igualdad², constituye un estado de la cuestión acerca de los consumos digitales de los jóvenes desde la perspectiva de los consumos culturales. En este trabajo se dedica un apartado completo a los estudios sobre los consumos culturales digitales de los jóvenes en Argentina. Los estudios que conforman este estado del arte están conformados por diversas investigaciones que realizaron encuestas acerca diferentes aspectos y con diferentes alcances de los consumos culturales, y varios estudios de corte cualitativo que apuntaron a profundizar en los significados de los consumos en los jóvenes (Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012). Entre los estudios relevados recuperamos los siguientes como aportes fundamentales para esta investigación:

- La Encuesta Nacional de Consumos Culturales de los chicos de 11 a 17 años de la Argentina del Ministerio de Educación realizada en el año 2006. En este estudio se encuestaron 3360 chicos. Se realizaron 20 preguntas sobre diversos medios: televisión, radio, diario, revistas, música, libros, teatro, cine, computadora e Internet. Roxana Morduchowicz retoma este estudio y explora el papel de la cultura popular en la vida de los niños y los jóvenes de 11 a 17 años, en el marco del Programa Escuela y Medios, analizando el acceso, los significados y las prácticas relacionados con los consumos culturales juveniles y cómo influyen estos en la construcción de su identidad. El estudio concluye planteando que:
 - no existe una relación lineal entre acceso, posesión y uso, el acceso no asegura el uso y el uso no significa acceso;
 - la brecha social es también una brecha cultural;
 - los chicos argentinos pasan mucho tiempo conectados a los medios, pero cuando pueden elegir prefieren la sociabilidad *cara a cara*;

² En Argentina, desde abril del año 2010 hasta el presente, se está llevando a cabo el “Programa Conectar Igualdad” (sancionado a partir del Decreto N° 459/10) que tiene como propósito proporcionar una computadora a cada estudiante y educador de la educación secundaria, de la educación especial y de los Institutos de Formación Docente de las instituciones públicas que conforman el sistema educativo argentino.

- existe un uso simultáneo de los medios y su superposición en variadas combinaciones;
 - no existe una relación lineal entre leer y ver TV; y
 - no hay linealidad entre consumo mediático y mal rendimiento escolar.
- La encuesta Joven 2010 realizada por la Dirección General de Políticas de Juventud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2010. Este trabajo abarcó una muestra de 800 jóvenes. Entre los resultados se pudo relevar que:
 - casi 9 de cada 10 jóvenes porteños entre 15 y 29 años tiene PC en la casa y el 95% usa Internet;
 - los sitios más visitados son Facebook, Google y Youtube;
 - el 32% ya tiene una *netbook* o una *laptop*, el 35% tiene consola de videojuegos, el 94% tiene celular, pero sólo el 9% lo usa para conectarse a Internet;
 - y la actividad social sigue siendo la prioridad y la mayoría pasa el tiempo libre cerca de sus amigos, pero la mayoría lo hace en su casa o se contacta por Internet.
 - La investigación “Consumos y prácticas culturales de los chicos fuera de la escuela”, del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín). Este es un estudio exploratorio que se inició en 2007 y aún continúa. En una primera etapa se utilizó un cuestionario auto-administrado a una muestra estadística de la población estudiantil de primaria y secundaria de una escuela del Partido de San Martín. A partir de una perspectiva socioeducativa, se examinó en forma amplia el acceso y los usos de tecnologías y de otros consumos culturales extraescolares con el propósito de realizar una descripción profunda de sus prácticas sociales, para luego analizar y comprender cuáles son los productos culturales a los que acceden los estudiantes y cómo se apropian de estos para la construcción de saberes propios (Pini y Musanti, 2010; Pini y Musanti, 2012). La muestra se construyó contemplando: la proporción de matrícula en relación al género, los turnos, la procedencia (el barrio) y el nivel socioeconómico de la familia. Se aplicó un

cuestionario estructurado con algunos ítems abiertos. Las variables indagadas fueron: televisión, radio, lecturas, música, salidas, actividades deportivas, artísticas y/o expresivas, computadora, teléfono celular, videojuegos, horario de descanso nocturno y actividades previas al descanso nocturno. El total de encuestados fueron 352 estudiantes. Entre los resultados se destacan:

- Ver televisión y escuchar música aparecen como los consumos más amplios y masivos (99% de respuestas afirmativas) y las salidas con amigos se ubican tercer lugar.
- Un porcentaje importante afirma usar celulares (89%) y la computadora (88%), y otro porcentaje relevante confirma que escuchan radio (80%), leen fuera de la escuela (80%) y juegan videojuegos (70%).
- Las categorías de actividades menos elegidas como opciones son las deportivas, “otras actividades o pasatiempos” y las artístico/expresivas.

3.2.2 Estudios sobre los consumos culturales en los estudiantes de la formación docente

El estudio de los consumos culturales en el ámbito de la formación docente es un objeto de estudio emergente. Existen diversas investigaciones que se han ocupado inicialmente de este objeto de estudio al abordar los usos y apropiaciones, representaciones y competencias sobre las TIC en el ámbito de la formación docente.

Uno de los primeros antecedentes fue la investigación “Los estudiantes de magisterio como grupo social” dirigida por Andrea Alliaud, que fue realizada entre enero de 1994 y diciembre de 1995 (Alliaud, 1995; Alliaud y Davini, 1997). Este proyecto formó parte del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente dirigido por María Cristina Davini y realizado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Esta investigación tenía como objetivos indagar las características socio-económicas, educativas y culturales así como también las expectativas y motivaciones hacia la docencia de los estudiantes de magisterio. Para ello, se realizó una encuesta a los estudiantes de magisterio pertenecientes al ámbito de la Capital Federal y Gran Buenos Aires, integrando una muestra de 1097 casos. Entre las variables que relevaron se

encuentran aquellas referidas a los consumos culturales denominadas en este estudio como “consumo massmediático”. En la muestra tomada, los resultados obtenidos dieron cuenta los siguientes resultados:

- Los estudiantes manifestaron en su mayoría destinar el tiempo libre para: escuchar música 69 %, mirar televisión 60% y leer libros menos del 50%.
- El tiempo de lectura de los estudiantes lo destinaban mayoritariamente al material de la formación: el 38% mencionó leer textos de lectura obligatoria en la carrera y libros de la escuela secundaria.
- El 71% de los encuestados manifestó no leer el diario todos los días.

El trabajo realizado por Paula Lacunza y Sandra Poliszuk sobre las representaciones de los docentes acerca de la cultura mediática en la formación constituye otro antecedente que aborda el estudio de la formación docente y los discursos en torno a los cambios culturales y transformaciones tecnológicas. Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación "Cultura mediática y producción de sentidos en prácticas y sujetos en la ciudad de La Plata" (1998-2000), dirigido por Jorge Huergo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En este trabajo se partió de la perspectiva que vincula los campos: Comunicación/Educación. Se interrogó sobre la incidencia de la formación de los docentes en los posicionamientos acerca de las transformaciones culturales:

Los procesos y ámbitos de formación docente (de grado y continua) generan condiciones que hacen posibles modos particulares de prácticas culturales, de legitimación de saberes, de manejo de técnicas, de interpretación de los textos mediáticos por parte de los docentes. Los procesos de formación construyen horizontes de sentidos posibles de lo que puede y debe entenderse son las transformaciones culturales, asimismo, generan modos particulares de relacionarse con los medios de comunicación masivos y la cultura mediática (Lacunza y Poluiszuk, 2000:3).

Se tomó como principio metodológico para indagar las representaciones la descripción y el análisis de las configuraciones interdiscursivas en dos institutos de formación docente con reconocimiento social en la ciudad de La Plata que presentaban características particulares y diferenciales entre sí.

En relación con las prácticas discursivas de los institutos de formación surgieron de forma recurrente ciertos ejes problemáticos:

- la necesidad y legitimidad de una transformación educativa en la formación docente a partir de los cambios que se percibían especialmente en relación con las demandas sociales y culturales hacia la institución;
- la percepción acerca de que los medios masivos de comunicación forman parte de los cambios en la sociedad, sin embargo, se reconocía que existía una tendencia más bien generalizada a ignorarlos en su participación del universo cultural de las instituciones educativas y sus actores;
- la existencia de un pronunciado interés en los cambios metodológicos para mejorar la formación docente y especialmente en lo que se refería a la implementación de estrategias de aprendizaje innovadoras mientras que no se evidenciaron cuestionamientos significativos a los contenidos a enseñar; y
- los profesores advertían la falta de recursos económicos y técnicos para concretar una transformación educativa dentro de la formación docente (Lacunza y Poluiszuk, 2000)

La investigación “Comunicación y Educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente” (2007-2009), dirigida por la Dra. Roxana Cabello y acreditada por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Provincia de Buenos Aires, y la investigación “Disponibilidad de equipamiento, prácticas y representaciones en torno a los medios informáticos en la formación docente” (2007-2009), dirigida por la Dra. Susana Morales de la Universidad Nacional de Córdoba y codirigida por Dra. Roxana Cabello, son dos antecedentes ineludibles para nuestro estudio, ya que indagan la problemática de las representaciones que poseen los estudiantes de la formación docente sobre las tecnologías. El propósito de estos trabajos fue realizar un estudio comparativo sobre la situación de los procesos de incorporación de medios informáticos en la formación docente en ambas provincias, y con esto generar conocimientos para el diseño de políticas públicas que se centren en la incorporación de medios informáticos en la formación de docentes en el nivel medio. Para ello, se partió de la siguiente hipótesis:

La relación que se intenta indagar (la que existe entre la disponibilidad de equipamiento informático y las características actuales de la oferta de formación docente para la incorporación de las tecnologías informáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel medio, por un lado y, las representaciones y prácticas de apropiación y uso de medios informáticos por parte de futuros profesores, por el otro) está condicionada tanto

por el modo como se plantean las condiciones de acceso y apropiación de las tecnologías como por las representaciones que se construyen respecto de esas condiciones. (Cabello, Morales y Cremonte, 2007: 2).

La perspectiva teórica que se asumió en ambas investigaciones fue la del “Desarrollo Humano” (Cabello, Morales, Cremonte, 2007; Cabello, 2008; González Gartland, 2008). El diseño de estas investigaciones fue cuali-cuantitativo, basado en la articulación de diferentes técnicas: encuesta, entrevistas grupales y entrevistas individuales en profundidad, observaciones en terreno y grupos de discusión. Los instrumentos de recolección de datos permitieron identificar y describir los siguientes objetivos específicos de la investigación: indagar la disponibilidad y el aprovechamiento de medios informáticos en las instituciones educativas; caracterizar los niveles de apropiación por parte de docentes y alumnos; reconocer tipos y niveles de uso por parte de docentes y alumnos; y relacionar los puntos anteriores con las representaciones acerca de la dimensión que adquieren los medios informáticos en la sociedad actual, tanto la percepción acerca de las propias competencias tecnológicas necesarias para esa incorporación, por parte de docentes y alumnos, como también las potencialidades para su aplicación a las prácticas educativas (Cabello, Morales y Cremonte, 2007). Entre los resultados encontrados se destacan los siguientes:

- Los estudiantes de la formación docente entrevistados se encontraron con dificultades para producir una definición sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Si bien la noción de tecnología resultaba familiar y cotidiana, era extraña su conceptualización para poder objetivar y definirla. Una de las tendencias observadas es que la definición de tecnología, el concepto, está asociado a aquello que resulta más asible: los aparatos. Sin embargo, cuando se logra avanzar en nivel de complejidad de la definición hay dos dimensiones que comienzan a reconocerse como características de este tipo de tecnologías: una de ellas se relaciona con el factor comunicación y, la otra, con una dimensión contextual, por ejemplo el factor avance tecnológico.
- Las tecnologías de la información y de la comunicación se vislumbraron como herramientas que facilitaban la tarea del estudiante y permitían cumplir con los requerimientos de la etapa de formación docente.

- La percepción que tenían estos futuros profesores respecto de su propia competencia como usuarios de medios informáticos daba cuenta de cierta conciencia de la limitación. Los entrevistados son agrupados en dos posiciones: aquellos que decían “saben usar” la computadora e Internet; y aquellos que en cambio decían que “no saben usar” o que hacen un uso muy rudimentario de estos medios.
- La frecuencia de uso de la computadora (entendida como la cantidad de veces por semana que se usa) y la cantidad de tiempo que se destinaba a ese uso en cada oportunidad, resultó acotado si se consideraban sus declaraciones en comparación con las de otros jóvenes de menor edad que hacían usos para entretenimiento o las de adultos que emplean medios informáticos en la actividad laboral.
- El programa que más apareció en las declaraciones de los entrevistados fue el procesador de textos.
- Hubo un reconocimiento sobre el interés y la importancia de incorporar esos contenidos y esos medios a la formación docente (Cabello, 2008).

En la misma línea teórica de investigación, Jorge Arabito y María Belén Fernández, realizaron una investigación sobre los estudiantes de la formación docente desde la perspectiva del Desarrollo Humano (Arabito y Fernández 2007; Arabito y Fernández, 2008; Fernández y Arabito, 2008). El objetivo general de esta investigación fue conocer y caracterizar las representaciones de los futuros profesores acerca de las TIC y la educación para generar conocimiento que permitiera contribuir a la planificación en la formación docente. Se tomó como muestra a los estudiantes de un Profesorado del 3er. Ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal en Lengua y Literatura de Olavarría, Provincia de Buenos Aires. El recorte de este grupo se basó en varios motivos: en primer lugar los destinatarios de la carrera (futuros docentes de nivel primario y medio) orientarán su actividad hacia los actores quizá más vinculados al consumo de medios informáticos (niños y adolescentes), y en segundo lugar, indagar si la formación de los profesores y el área en la que se desempeñaban (Lengua y Literatura) operaban como condicionantes de las imágenes más o menos asumidas en relación con las TIC, así como las tensiones que las atravesaban. El tipo de diseño de investigación fue de tipo cualitativo exploratorio y recuperó los aportes del análisis del discurso. Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas grupales o *focus groups*, observaciones espontáneas y registros informales debido al

acceso directo a los grupos. Los *focus groups* tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada uno y fueron grabados y transcritos, para ser luego analizados como corpus de textos. Entre los resultados se encontraron:

- En lo referido a los modos de usabilidad tecnológica, los estudiantes se reconocieron como “externos” a las competencias tecnológicas de sus alumnos, según ellos las propias estaban bastante alejadas de las desarrolladas por sus alumnos.
- En lo que respecta a las relaciones entre las tecnologías y los procesos didácticos, emergieron diferencias significativas. Por un lado, la percepción de la influencia de los medios en niños y adolescentes, era particularmente negativa para algunos de los entrevistados. Mientras que otros estudiantes asumían una postura más abierta con respecto a las posibilidades educativas de las tecnologías.
- Si bien los estudiantes reconocían soltura y familiaridad en el uso de ciertas tecnologías, en cambio no imaginaban cómo incorporar las tecnologías informáticas al ambiente del aula.
- Los futuros profesores coincidían en que las diferencias en el uso de los medios informáticos tenían relación directa con otras diferencias sociales.
- Los estudiantes de la formación reconocían que la apropiación activa estaba estrictamente ligada a las competencias demandadas por la escuela (investigación, resolución de consignas), pero nunca a los juegos en red, el chat u otros usos asociados a la comunicación o al entretenimiento.
- Los futuros profesores no pudieron experimentar ni proyectar concretamente los aportes de la computadora y la web para acompañar los procesos del alumno en el aula.

La investigación “*Estudiantes y Profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Opiniones, valoraciones y expectativas*” coordinada por Emilio Tenti Fanfani y realizada durante el año 2008, que integró la serie de estudios nacionales de la Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente, resulta otro antecedente de gran interés porque concentra su estudio en las subjetividades de los formadores y de los estudiantes de los institutos, y releva información acerca del uso de las TIC y el consumo de los medios (Tenti Fanfani, Acosta y Noel, 2010). Para el relevamiento de la información sobre estudiantes y profesores se

elaboraron dos cuestionarios. Las preguntas de estos cuestionarios fueron la mayoría cerradas (de respuesta simple y de respuesta múltiple), algunas abiertas y se centraron en la indagación sobre variables sociodemográficas – sexo edad, origen social o nivel socioeconómico del hogar- y aquellas que indagaban sobre la identidad, las opiniones y las expectativas de los futuros docentes y sus formadores. Cada cuestionario estuvo constituido por más de setenta preguntas – 79 preguntas para los profesores y 71 para los estudiantes-. El instrumento se aplicó en formato papel, de manera auto-administrada en los ISFD de inserción de los encuestados y las respuestas fueron consignadas en un tiempo promedio de 40 minutos. En particular, las secciones del cuestionario para estudiantes fueron: datos de identificación, datos familiares, acerca de la carrera, acerca de la experiencia como estudiante, acerca de la formación, evaluación y exigencia, acerca de la educación, opiniones y posicionamientos acerca de la educación y la sociedad, medios y tiempo libre, y otros (que incluyó preguntas de nivel socioeconómico). La muestra quedó constituida por 3.091 estudiantes y 744 profesores, principalmente pertenecientes a carreras que forman para el Nivel Inicial, Primario y Secundario, Educación Física, Artística, Especial e Inglés. Los encuestados pertenecían a 14 de las 24 jurisdicciones del país: Buenos Aires, Chaco, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Salta, Santa Cruz, Santa Fe, y Santiago del Estero. El trabajo de campo en los ISFD seleccionados fue llevado adelante por un grupo de profesores de formación docente que también desarrollan actividades como “tutores”. El procesamiento de la información fue realizado a través del software estadístico SPSS versión 13.0. La información relevada permitió la reconstrucción del perfil sociodemográfico, las expectativas y las representaciones de los formadores y estudiantes de Institutos de Formación Docente.

Entre los resultados que hacen referencia a los estudiantes, su vida social apareció configurada y atravesada por un horizonte de época, esto es un creciente individualismo más o menos irregular, desplegado en los ámbitos de la sociabilidad inmediata (familia, grupo de amigos, excepcionalmente en alguna institución más o menos organizada, como la iglesia u otra institución deportiva), junto a consumos culturales más o menos masivos (medios electrónicos, sobre todo la omnipresente TV, y en menor medida las TIC y el cine, según la oferta y las posibilidades de acceso), y con espacios de recreación más o menos indiferenciados y poco estructurados. Sobre el uso de TIC, se encontró casi omnipresente entre los estudiantes los servicios SMS de la telefonía celular (93%) y un

uso sumamente extendido de aplicaciones y servicios relacionados con Internet (como buscadores, 82%, o correo electrónico, 81%). Las actitudes respecto de las TIC, en términos generales, son consistentes con los altos grados de uso declarados por los encuestados:

- Actitudes abiertamente apocalípticas o de abierto rechazo son sostenidas por un 32,6% que está dispuesto a afirmar que las TIC “van a contribuir a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas”. Mientras que un 42,2% manifiesta un desacuerdo vehemente con esta afirmación y menos (22,1%) opinan que las TIC “van a reemplazar parcialmente el trabajo de los docentes en el aula”.
- Las afirmaciones que registraban mayores niveles de acuerdo, en el otro extremo, son las que piensan que con el uso de las TIC se “va a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos” (70,4%) y las opinan que las TIC “son recursos que facilitarán la tarea de los docentes en las aulas” (65,1%). El rol auxiliar de “facilitadoras” o “amplificadoras” de las TIC tuvieron los mayores niveles de adhesión.
- El 56% de los encuestados afirmó que el uso de las TIC “va a alentar el facilismo de los alumnos” y un 52,6% se mostró positivamente seguro de que “permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje”, mientras que un 14,6% opinó que no será así.
- El consumo de medios informativos mostró que en términos generales los noticieros de TV eran la principal elección de los estudiantes de ISFD a la hora de informarse, seguidos por la radio.
- El recurso a los diarios en papel mostró una distribución de frecuencias mucho más irregular: la mayor parte de quienes declararon leer diarios dijeron leerlos algunas veces a la semana (52%) o una vez por semana (35%), y sólo un 13% dijo hacerlo todos los días.

El último antecedente encontrado es la investigación realizada por Paola Roldán y Gabriela Sabulsky sobre las posibilidades de uso y apropiación de las TIC por parte de los alumnos “futuros formadores” de un Instituto de Formación Docente Nivel EGB 1y 2 de la ciudad de Córdoba, realizada durante los años 2008 y 2009. Sobre el supuesto de que los modos de apropiación de las TIC en esta etapa de formación condicionarán de manera importante las formas de uso en las prácticas docentes (Roldán y Sabulsky,

2012), se abordó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las posibilidades que tienen los “futuros docentes” de usar y apropiarse de las nuevas tecnologías? La metodología utilizada fue el estudio de caso con el empleo de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, de tipo descriptivo exploratorio. La unidad de análisis fueron los estudiantes del ISFD de la ciudad de Córdoba que cursaban regularmente el profesorado de EGB 1° y 2° Ciclo. La población se conformó por 102 alumnos. Además del relevamiento, se realizó un taller para todos los estudiantes de EGB 1° y 2° Ciclo del ISFD denominado “Reflexión y sensibilización para apropiarnos y usar las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza” a modo de extensión.

En lo que refiere al consumo cultural, se obtuvieron los siguientes resultados:

- No existe una relación evidente entre características socioeconómicas y consumos y prácticas culturales.
- Las cifras relevadas mostraron un perfil de alumno con altos índices de consumo de TV y radio, y bajos porcentajes en prácticas de lectura.
- La elección por la profesión docente no pareció agrupar a personas con intereses y prácticas específicas en relación al acceso a la cultura.
- La cultura audiovisual fue de fuerte presencia en este grupo de alumnos, así como también el acceso a la música.
- Un grupo importante de alumnos contaban con la PC en su casa y en menor medida con conexión a Internet. El 30% de los alumnos no disponía del equipamiento en su casa.
- Respecto al acceso a Internet, pudo observarse que si bien el porcentaje de alumnos que disponían de Internet en su casa no era bajo (48%), sólo el 55% de los alumnos se conectaba todas las semanas y apenas un 12% usaba Internet todos los días.
- Se observó que el grupo de los más jóvenes eran los que menos acceso a PC tenían, lo que hacía pensar que era el ingreso a la institución formadora lo que impulsaba su acceso.
- Pareció no haber relación entre la capacitación realizada y el grado de destreza que manifestaban tener los alumnos. Entre las destrezas reconocidas podían definirse como sujetos consumidores de información y no productores.
- El 70% de la población no respondió a ninguna de las preguntas en relación con la utilidad que le reconocen a las herramientas. Las pocas respuestas

recibidas fueron organizadas en tres categorías que veían a las herramientas como formas de ayudas diferente: ayuda para cuestiones propias que ofrece el programa, ayuda para estudiar y ayuda para la enseñanza.

3.2.3 Estudios sobre consumos culturales de los docentes

La investigación “La profesionalización de los docentes”, a cargo de Emilio Tenti Fanfani, desarrollada en el Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE) a partir del año 2000, sistematizó una serie de datos de la condición docente en cuatro países de América del Sur (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay). Para desarrollar esta investigación, se realizaron cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a docentes de nivel primario y secundario del sector público y privado, sobre la base de muestras representativas del universo docente que trabajaba en áreas urbanas de los respectivos países. Las encuestas fueron personales autoadministradas en establecimientos educativos. Las variables sobre las cuales se recolectaron los datos fueron: las características sociodemográficas de los docentes y el lugar que ocupaban en la estructura social, sus relaciones con el trabajo, sus valores y opiniones con respecto de las dimensiones relevantes de las políticas educativas, sus posiciones respecto de valores sociales relevantes y sus consumos culturales (Tenti Fanfani, 2005). En relación con los consumos culturales, esta investigación partió de entender a los maestros y profesores como trabajadores de la cultura. Teniendo en cuenta este punto de partida, se describió algunos consumos culturales de los docentes y los usos que hacían de su tiempo libre, para así construir los distintos perfiles culturales presentes en los cuatro países estudiados.

En el caso de Argentina, la muestra fue probabilística multietápica realizada en 37 localidades del país. La cantidad de encuestas realizadas fueron 2.384. Entre los resultados se destacaron:

- Más del 70% de los docentes encuestados decían usar la radio y la televisión con mayor frecuencia, mientras que el 40% dijo que leía frecuentemente el diario, y un poco más del 15%, revistas de actualidad.
- Más de la mitad de los docentes que leían los diarios se encontraban en la franja etaria de 45 o más años.

- En el caso de las prácticas artísticas, sólo una minoría dijo realizar algún tipo de producción habitualmente, tales como actuación, pintura, danzas o artesanías. Más del 70% dijo no hacer ninguna de estas actividades.
- El 40% dijo que las actividades de esparcimiento que realizaban eran: ir al teatro alguna vez al año, cine, museo y centros culturales algunas veces al año, y videoclub al menos una vez por mes.
- Entre los géneros musicales preferidos se encontraron los porcentajes más altos en: folclore y música popular, música latinoamericana y rock nacional.
- Sobre los hábitos de lectura de los docentes se mostró que sólo un tercio de los docentes compraba libros habitualmente y era escasa la asistencia a las bibliotecas.
- De acuerdo con los géneros literarios, el rubro “pedagogía y educación”, - aquella literatura sobre su campo de actividad laboral- es la preferencia de más del 40% de los docentes.
- Entre las lecturas más habituales se encontraron con mayores porcentajes las revistas especializadas en educación, los materiales de estudio o formación, y en menor medida la literatura de ficción.

En relación con las TIC y sus consumos, más de la mitad de los docentes de Argentina decían tener una computadora en su hogar y el 35% decía tener Internet en su hogar. Si bien el uso de la computadora para producir textos escritos es de uso corriente, menos de un tercio de los docentes lo hacía diariamente o por lo menos cada quince días. La frecuencia del uso del correo electrónico y la navegación por Internet mostró que todavía la mayoría de los docentes no recurría a este medio de comunicación, y más del 70% nunca había usado el correo electrónico ni navegado por Internet. Por último, la indagación sobre las listas de discusión a través del correo electrónico, mostró que la intervención en los grupos de discusión es una práctica que no está presente en los docentes.

La investigación “Usos y representaciones sobre las TIC en el ámbito educativo”, radicada en el Área de Comunicación del Instituto del Desarrollo Humano en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), fue realizada desde marzo de 2001 hasta diciembre de 2003 bajo la dirección de Roxana Cabello. El área considerada para llevar adelante la investigación fue la región Metropolitana de Buenos Aires, campo de

influencia de la universidad donde se radicó, en particular los partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz. El marco que sustentó esta investigación fue la perspectiva del Desarrollo Humano y se desarrolló en dos fases. La primera fase fue de tipo exploratorio, donde se realizó un análisis en profundidad de los documentos que atestiguaban la multiplicidad de discursos sociales sobre la relación entre tecnología y educación – documentos producidos por las instituciones educativas y por la prensa escrita-. Se realizó un análisis de discurso desde la perspectiva de la discursividad social. Paralelamente se realizó un mapeo del equipamiento con el que contaban las escuelas de la zona. Luego se realizaron entrevistas grupales a docentes. En la segunda fase de la investigación se estudiaron las percepciones de los docentes sobre diferentes aspectos vinculados a su relación con las TIC. También se realizó, sobre la base de la información relevada en la fase anterior, la construcción del marco de muestreo para la Encuesta sobre Competencias Tecnológicas Percibidas y la construcción de un encuadre para la indagación cualitativa sobre los usos y representaciones, con entrevistas en profundidad. Las categorías teóricas de la investigación fueron: brecha tecnológica, representaciones sobre las tecnologías, información, conocimiento, usos de las TIC y competencias tecnológicas.

En relación con el uso, se partió de definir a los “usos” de las TIC como la relación de diferentes aspectos vinculados con la selección, jerarquización y utilización de la información y su inclusión de la enseñanza, como así también, la producción de sitios y páginas web, la producción de prácticas y la evaluación de cambios. Los usos de las TIC implican una praxis operativa (Renaud, 1990), que incluía todas aquellas operaciones que reforzaban el lugar de la mediación de la tecnología y la producción colectiva:

Esta perspectiva permite en primer lugar, enfocar los usos no solamente en recepción sino también en producción. Y, en segundo lugar, entender a las TIC como dispositivo tecnológico-social que media positivamente prácticas de conectividad y de producción de conocimiento. (Cabello, 2006a: 114 y 145).

La descripción de los resultados se hizo a partir de la identificación de elementos que instalaban ciertas diferencias. Una de las primeras diferencias sobre los posibles usos de la computadora se manifestó de acuerdo a si se trataba de maestros que tenían PC o no en su casa, y se identificaron usos en relación a información y comunicación, recurso profesional y recurso doméstico. En los que tenían computadora personal en su casa se

notó cierta ajenidad, ya que relacionaban la computadora con las necesidades e inquietudes de otro miembro de la casa, hijos, marido, etc.

En la indagación sobre el uso de las TIC se profundizó en el concepto de competencia tecnológica, en particular indagar cuáles eran las representaciones que tenían los sujetos, en este caso los maestros, sobre las competencias que se requerían para los usos de las TIC y cuál era su situación particular respecto de este tipo de competencia. Se tomó como definición de competencias aquella elaborada por Jorge González (1999), que implica concebir que toda competencia tecnológica tiene una génesis histórica ligada a la posición en un espacio social:

La *competencia tecnológica* puede definirse como un sistema finito de disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñarnos con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas culturales (González, 1999: 157; en Cabello, 2006b: 172).

La definición operativa de la percepción de competencias tecnológicas, entendida como la identificación de determinadas dimensiones a indagar para un abordaje cualitativo, partió de entender que todo aprendizaje se construye sobre la base de una estructura cognoscitiva previa, y se listó un conjunto de aspectos que al ser enfocados pudieran orientar el trabajo de la indagación sobre la competencia tecnológica: identificación de acciones que realizaban con la PC y las competencias necesarias para la realización de algunas de esas acciones; identificación de hipótesis al respecto; auto-evaluación de cada una de esas competencias; vinculaciones con el uso de otras tecnologías; identificación y jerarquización de diferentes tipos de habilidades que se requerían para esos usos; evaluación entre la relación entre conocimiento de los distintos aspectos vinculados con las TIC y el desarrollo de destrezas para su uso; significados atribuidos a las nociones de “frecuencias” de uso y de “intensidad” de uso; significados atribuidos a los términos “interactividad” y de “interfaz”; y significados atribuidos a la idea de “exploración”.

De este estudio cualitativo algunas de las conclusiones fueron la existencia de una disposición favorable signada por la sensación de temor. Así la distancia de las maestras en relación con la competencia tecnológica se funda en al menos tres modalidades diferentes de temor: “a la destrucción”, “al autoborramiento” y “al deterioro ético”:

Una de estas modalidades es la del “temor a la destrucción”: la persona ignorante tiene el poder de romper la PC o alguno de sus componentes o funciones con el solo hecho de presionar la tecla equivocada, el “temor al autoborramiento”: en este caso la persona

ignorante tiene poder de borrar el fruto de su trabajo (y con él la parte del sujeto que allí se ha objetivado material y simbólicamente) con el solo hecho de presionar la tecla equivocada; y “temor al deterioro ético” se teme caer en la “adicción” a la computadora o se teme contribuir con procesos de “deshumanización” en caso de enfatizar el vínculo con esas tecnologías (Cabello, Aprea, Géliga Vargas, González Gartland y Moyano, 2006: 300).

Por último, se pudo decir que estaba instalada una predisposición favorable para el uso de las TIC. Se utilizaban en las clases productos generados por las computadoras, pero no se enseñaba con la computadora, no se proponía enseñar ni aprender con las TIC. Existían dos tipos de motivos por los cuales no usaban las tecnologías las maestras: externos y personales. Los externos referían a las carencias y deficiencias en la infraestructura. Los personales remitían a la idea de generación de condiciones para los usos de las TIC limitadas por iniciativas individuales, que carecían de apoyo y estimulación política.

El último antecedente recuperado sobre los consumos culturales en los docentes, es la investigación ya mencionada en el punto anterior: “*Estudiantes y Profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Opiniones, valoraciones y expectativas*” coordinada por Emilio Tenti Fanfani (Tenti Fanfani, Acosta y Noel, 2010). En esta investigación, además de la indagación de los consumos culturales de los estudiantes de la formación docente, se investigaron los consumos culturales de los formadores que trabajan en estas instituciones. Para esta investigación se realizaron 744 cuestionarios, en los cuales se incluyeron preguntas vinculadas al consumo cultural cuyas respuestas permitieron realizar un perfil de los docentes como consumidores de cultura caracterizado por: diferencias significativas entre los profesores más jóvenes y los de edad más avanzada, consumo de los programas más básicos de las nuevas tecnologías, la televisión como medio de información, prefieren los géneros de ficción y educativo para las lecturas de tiempo libre (Acosta, 2010).

3.3 Área de vacancia: los consumos culturales digitales de los ingresantes de la formación docente

La recopilación de investigaciones realizada para el estado del arte en esta tesis da cuenta de los importantes conocimientos producidos por otros estudios, como así también las áreas de vacancia. Por un lado, el estado de conocimiento sobre los consumos culturales realizados por estudios exploratorios nacionales brinda un panorama para

comprender la nueva dinámica en el campo cultural atravesado por las transformaciones tecnológicas y sociales. Este conocimiento ofrece datos básicos y necesarios para comprender cómo los consumos culturales van transformándose en consumos culturales “digitales” gracias a la convergencia y la portabilidad que caracteriza el contexto actual.

Por otro lado, en el caso de las investigaciones de los sujetos de la educación, en tanto estudios transversales y transdisciplinarios, los saberes producidos permiten comprender cómo estos sujetos se transforman sobre la base de un cambio del tejido social. Justamente, son estos saberes los que permiten ver algunos rasgos identitarios y algunas relaciones con los consumos culturales – no digitales y digitales- de los jóvenes, los estudiantes de la formación docente y los docentes. Sin embargo, poco sabemos acerca de los procesos de apropiación y los cambios en un sujeto educativo particular y complejo de abordar: los ingresantes de la formación docente.

Es por ello que esta investigación se propuso indagar sobre los consumos culturales digitales de los ingresantes a la formación docente, reconocer su especificidad como grupo social y sujeto de la educación, y contribuir con una base empírica necesaria para pensar en propuestas de enseñanza para este nivel en el que se inician.

Capítulo 4. Metodología

El sentido fundamental de estas investigaciones – que refieren a los consumos culturales y las instituciones educativas- radica en un mayor conocimiento del perfil de los alumnos como una dimensión importante en la revisión de estrategias de enseñanza y en función de que puedan dar cuenta de la complejidad de su objeto, deberían incluir necesariamente la exploración en profundidad de las prácticas sociales particulares y las representaciones que los consumos culturales suponen (Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012: 91).

4.1. Enfoque metodológico

El enfoque adoptado fue cuantitativo, basado en la triangulación de datos y estrategias cualitativas y cuantitativas que permite profundizar el análisis. La investigación cualitativa resulta una orientación metodológica pertinente con presupuestos teóricos y conceptuales para comprender e indagar los consumos culturales y su relación con las prácticas educativas. Este enfoque entiende a la investigación como aquella que se ocupa de responder preguntas en torno de la vida de las personas y su producción de sentidos -sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus interacciones, sus acciones y sus sentidos-, e interpreta a este objeto de estudio de forma situada, ubicándolo en el contexto particular en el que tiene lugar (Vasilachis de Gialdino, 1996; Hernández Sampieri y otros, 2000; Moreira, 2000).

La investigación cualitativa, según Irene Vasilachis de Gialdino (1996), es un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación con orientación metodológica propia, con presupuestos teóricos y conceptuales específicos que tienen en común algunas características comunes en las que se enmarca:

- Se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido, por el contexto, los procesos, la perspectiva de los participantes, sus sentidos, significados, conocimiento y experiencia.
- es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva; y
- busca desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, describe, explica, construye y descubre (Vasilachis de Gialdino, 1996).

En esta tesis, la definición del problema realizada y la especificidad del objeto de estudio, los consumos culturales digitales de los ingresantes a la formación de docentes,

se enmarcó en un enfoque cuantitativo dentro de las ciencias sociales, en particular en la vinculación y cruce entre los campos de la comunicación y del campo de la educación, y su abordaje se centró en la indagación y comprensión de los sentidos y significados construidos, en un caso. Dentro de ese caso, se utilizaron técnicas cuantitativas para describir más afinada y ampliamente a la población como grupo social, sus consumos y prácticas culturales.

La mirada centrada en un caso, permite conocer y comprender en profundidad cómo se construyen los sentidos y los significados. Robert Stake (1998) sostiene que la calidad y la utilidad de la investigación basada en un estudio de caso, no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que se han generado en la investigación. Vale aclarar que el caso es un sistema integrado (Stake, 1998), complejo y en funcionamiento, y no constituye el problema de investigación construido, sino que es una particularización profunda y orientada hacia la interpretación de los significados singulares y no a su reproducción:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única -pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1998: 11)

El abordaje metodológico desde un enfoque cuantitativo y centrado estudio de caso, permitió situar la tesis dentro las investigaciones en educación centradas en los sujetos de la educación y en el estudio de los cambios culturales y la educación (Carli, 2006b). Por un lado, las investigaciones centradas en los sujetos de la educación son aquellas que se preguntan sobre los sentidos que asume la educación para los sujetos, o bien conocer el sentido de lo que enuncian estos sujetos, la identidad de los sujetos o categorías de sujetos, las experiencias y la apropiación cultural:

No hay modo de pensar las políticas, si no tenemos en cuenta los modos de apropiación diferencial de la educación, en el doble de registro de identificar los bienes a disposición del sujeto y los modos de acceso y uso. En tanto políticas educativas no se modelen incorporando una lectura atenta de las acciones educativas de sus destinatarios o teniendo una mayor permeabilidad a los procesos educativos reales de las instituciones, difícilmente tendrán un alcance performativo (Carli, 2006b: 17).

Por otro lado, las investigaciones centradas en el estudio de los cambios culturales y la educación son aquellas que se ocupan de interrogar las dimensiones culturales del proceso educativo, las relaciones entre la cultura escolar y la cultura mediática, las políticas culturales y las políticas educativas, la transmisión cultural, los consumos culturales, el sistema educativo y el sistema audiovisual, las nuevas tecnologías, etc. Se preguntan sobre la contemporaneidad y expresan una hipótesis de importancia para la educación:

La clausura de un ciclo histórico y su cultura representativa, la necesidad de una atención a los rasgos del presente, la distancia con el pasado.

Interrogar sobre las dimensiones culturales de la educación supone a la vez la exploración de las instituciones como la indagación de otros espacios y escenarios que exceden a las instituciones pero que atraviesan la experiencia de sus actores. Pensar la educación supone pensar el desarrollo cultural como proceso que incrementa la autonomía y la libertad de los seres humanos y que requiere condiciones materiales y simbólicas. Investigar sobre la existencia de estas condiciones es una ruta posible que permitirá dar cuenta de los contextos instituciones en los cuales la promoción de inquietudes culturales se materializa (Carli, 2006b: 19).

Entre las preguntas que se formularon en la definición del problema, se pueden ver la interrogación sobre la experiencia cultural de los sujetos, los consumos culturales como lugares de experiencia y aprendizaje social, y las relaciones entre las representaciones culturales y la experiencia audiovisual.

4.2 Proceso metodológico

El camino recorrido y las decisiones metodológicas tomadas en esta tesis comenzaron desde el inicio con la selección del enfoque metodológico y la formulación de los objetivos, que estuvieron estrechamente ligados con la definición del problema de investigación y el marco teórico construidos (Sautu y otros, 2005). Al mismo tiempo, durante el desarrollo de la tesis, se llevaron a cabo diferentes momentos del proceso metodológico que permitieron pensar en cómo construir el conocimiento sobre esta temática. Estos momentos fueron: la formulación del objeto de estudio y los objetivos, la selección del caso, el diseño de los instrumentos para la recolección de la información pertinente y válida, la recolección y sistematización de la información y, por último, el análisis de los datos.

Selección del caso

El **caso** seleccionado fue el de los ingresantes de un profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. Se seleccionó la carrera del profesorado de educación primaria entre otras posibles por varios motivos, entre los cuales se destacan aquellos referidos a la especificidad del nivel para el que se forma. Los grupos a los que estos ingresantes formarán una vez recibidos serán generaciones que han nacido inmersas en los consumos culturales digitales que hoy nos aparecen como emergentes pero que para ellos seguramente serán naturales. Por otro lado, el vínculo que se construye entre educador y educando – por ser docentes de “infancia” a fin de recalcar la especificidad de trabajo con los niños (Batallán, 2007)- en este nivel tiene características particulares que otros niveles de la educación formal no poseen, tales como: la cantidad de tiempo compartido en el año, las particularidades del saber a enseñar, las etapas etarias de los educandos, entre otras, que permiten suponer que el abordaje de los consumos culturales digitales en este nivel requiere de especificidad, y es necesario conocer qué percepciones tienen los futuros docentes con respecto a esto.

Otros motivos están estrechamente relacionados con el contexto actual del nivel y de la carrera. Aún no se ha implementado para las escuelas de nivel de enseñanza primaria en el ámbito nacional un plan de integración de lo digital en la educación como en otros niveles – salvo en algunas jurisdicciones municipales o provinciales-, por lo que existe un desconocimiento de qué está ocurriendo en este nivel, o sobre cómo formar a los docentes que en los próximos años enseñarán en aulas donde las *netbooks* u otros productos culturales digitales estarán presentes, junto a nuevos consumos culturales. No obstante, existen diferentes iniciativas a nivel provincial de transformación de planes de estudio de formación del nivel de enseñanza primaria, como en el caso de la provincia de Buenos Aires, que han comenzado a incluir estas temáticas en los diseños curriculares de la formación y en los diseños curriculares del nivel.

Unidad de análisis

La **unidad de análisis** tomada fue: los ingresantes a la carrera del Profesorado de Educación Primaria. Como unidad de observación se seleccionó a los ingresantes 2013 al Profesorado de Enseñanza Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica ubicado en uno de los distritos con mayor crecimiento poblacional de la Provincia de Buenos Aires, que integra la última parte del aglomerado Gran Buenos

Aires de acuerdo con datos del INDEC (2003), que es el mayor conjunto urbano del país (Imagen 1).

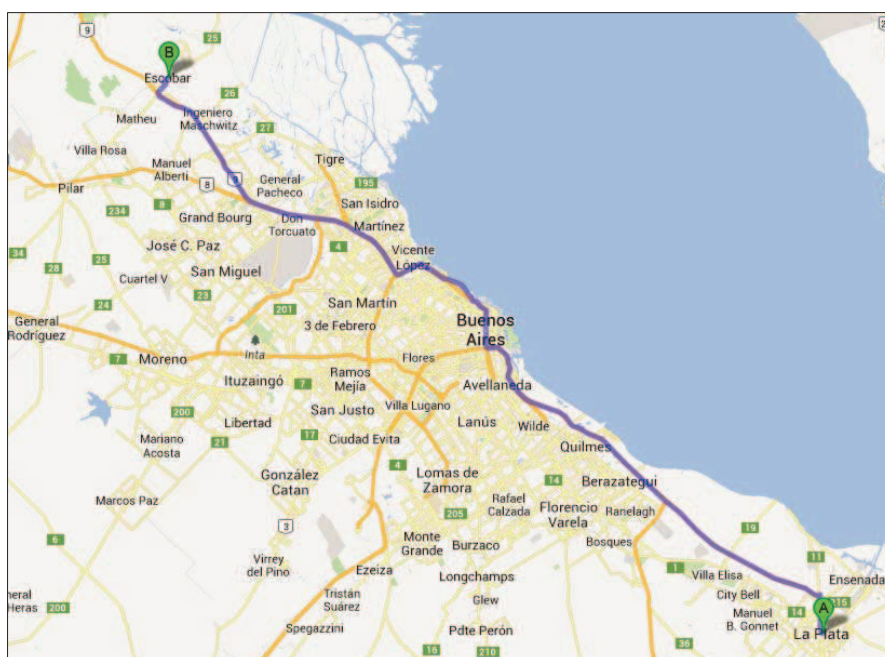
Imagen 1. Aglomerado Gran Buenos Aires



Fuente: INDEC, (2003) “¿Qué es el Gran Buenos Aires?”.

El caso estudiado se encuentra situado en el partido de Escobar. Dicho partido se ubica en la provincia de Buenos Aires a 113 km de la ciudad de La Plata, capital de dicha provincia (Imagen 2), limitando con el Delta del Paraná de las Palmas y los partidos de San Fernando, Tigre, Campana, Pilar y Malvinas Argentina.

Imagen 2. Distancia desde la capital de la provincia de Buenos Aires hasta el partido



Fuente: GoogleMaps 2013.

Este partido cuenta con una población de 200.000 habitantes aproximadamente (Cuadro 1) y una superficie de 300 km². En los últimos años ha sido uno de los partidos con más crecimiento poblacional de la provincia de Buenos Aires, junto con el partido de Pilar (Cuadro 2).

Cuadro 1. Datos poblacionales

Municipio	Censo Hab. 2001	2001 Hab/km ² .	Censo Hab. 2010	2010 Hab/km ² .	Variac. Cant.
Escobar	178.155	803,01	213.619	962,85	35.464

Fuente: Centro de información y documentación de la provincia de Buenos Aires.

Cuadro 2. Población total, variación intercensal absoluta y relativa, superficie y densidad

Partidos	Población total		Variación intercensal absoluta	Variación intercensal relativa (%)	Superficie (km ²)	Densidad de población
	2001	2010				
Escobar	178.155	213.619	35.464	19,9	303,75	703,27
Malvinas Argentinas	290.691	322.375	31.684	10,9	63,09	5.109,76
Pilar	232.463	299.077	66.614	28,7	383,01	780,86
San Fernando	151.131	163.240	12.109	8,0	877,08	186,12
Tigre	301.223	376.381	75.158	25,0	304,35	1.236,67
Total Provincia	13.827.203	15.625.084	1.797.881	13,0	304.907	51,2
Total País	36.260.130	40.117.096	3.856.966	10,6	3.745.997	10,7

Fuente: Dirección Provincial de Estadísticas del Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires.

De acuerdo a los datos provisorios de educación, el partido cuenta con 239 establecimientos educativos en 2012, entre los cuales se distribuyen más de 70.000 estudiantes en todos los niveles.

Cuadro 3. Datos de Educación Año 2012 Relevamiento Inicial del Partido de Escobar y partidos linderos (datos provisorios)

Municipios	Establecimientos Estatales	Establecimientos Privados	Total de establecimientos	Alumnos en escolaridad estatal	Alumnos en escolaridad privado	Total de alumnos
Escobar	130	109	239	46.731	23.297	70.028
Malvinas Argentinas	137	127	264	46.230	37.799	84.029
Pilar	167	191	358	63.958	42.339	106.297
San Fernando	130	76	206	25.353	18.877	44.230
Tigre	216	188	404	68.804	45.133	113.937

Fuente: Centro de información y documentación de la provincia de Buenos Aires.

El instituto de formación docente en el cual se situó el caso estudiado es uno de los 130 establecimientos estatales del partido de Escobar. Dicha institución cuenta con una matrícula superior a los 1000 estudiantes distribuidos en siete carreras, cuatro de ellas destinadas a la formación de docentes. Esta institución funciona desde el año 1985 en el turno vespertino en tres sedes ubicadas en la cabecera del partido de Belén de Escobar –

estas sedes no son propias, sino que las comparten con dos escuelas de educación primaria y una de educación secundaria-.

El profesorado de educación primaria que se tomó para este caso, forma parte de las carreras fundadoras de esta institución. Desde su creación hasta el momento de esta tesis, la carrera del profesorado de educación primaria ha tenido diversas reformas curriculares. La última fue realizada en el año 2008 a nivel provincial, en función de lo establecido en la Ley Nacional de Educación (2006), planteando una transformación curricular y estructural de las carreras de formación docente para los niveles de educación primaria e inicial.

Entre los diversos cambios que implicó la construcción de este nuevo diseño curricular provincial, se destaca la extensión de duración de la carrera de tres a cuatro años, y la incorporación de materias dentro de un nuevo campo llamado “de las subjetividades”. Este campo de las subjetividades se ocupa de:

Abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura. Los docentes en formación deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales –valores, creencias, actitudes y estereotipos- que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia individual, para comprender el proceso de individuación e integración de la personalidad. (...)
...viene a preguntarse cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Y, también, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la cual las identificaciones constitutivas de la subjetividad son múltiples. Todo esto con la finalidad de acercarse empáticamente y acompañar, en la construcción de saberes y significados, su proceso de transformación (DGCyE, 2007: 31y32).

Dentro de este campo se aborda el estudio de las TIC en diversas asignaturas, tales como “Cultura, comunicación y educación” en segundo año y “Medios audiovisuales, TIC’s y educación” en tercer año, con una carga horaria de 32 hs. módulos anuales cada una. Vale aclarar, que la carga horaria total de la carrera del profesorado de Educación Primaria es de 2816 hs. distribuida en 32 semanas. Las asignaturas con una carga horaria de 32 hs. anuales, equivalen a un 1 módulo semanal, y su distribución puede adecuarse a cada institución con diversas organizaciones y modalidades: cuatrimestral, quincenales, con trayectos de presencialidad y/o a distancia.

La elección de este grupo particular se basó en dos criterios:

- Uno referido a la selección de contextos relevantes al problema de investigación, ya que dicho Instituto de Formación Docente se encuentra en pleno proceso de recepción de las *netbooks* para las carreras de formación docente del nivel secundario, generándose una diferencia en relación con las carreras para la formación docente de educación primaria. Además, es el único del distrito y tiene un alto número de inscriptos para el ingreso a la carrera de formación de docente de educación primaria, en relación con otros institutos de la provincia y de la zona de influencia.
- Otro referido a consideraciones pragmáticas de accesibilidad, ya que estaba asegurado el ingreso para la realización del trabajo de campo.

Estrategia metodológica y dimensiones

La **estrategia metodológica** fue la triangulación de datos y estrategias cualitativas y cuantitativas que posibilitaron el enfoque adoptado. Esta forma de articulación se denomina metodológica, y refiere a la utilización de diversos métodos aplicados a los mismos objetos, fenómenos y/o situaciones (Moreira, 2000) para dar cuenta del panorama y la complejidad del caso estudiado. En esta investigación, para profundizar en el análisis y la interpretación de las prácticas y los sentidos que se construyen en torno a los consumos culturales de los ingresantes y su relación con las expectativas profesionales futuras, se decidió realizar grupos focales, además de cuestionarios.

Las **dimensiones** que se construyeron para indagar el caso, y que se utilizaron en las **estrategias cualitativas y cuantitativas** para realizar luego la triangulación de los datos, fueron:

1. **Perfil del grupo social.** Esta dimensión alude a la descripción del grupo social. Se indagó por medio de las variables clásicas de edad, sexo, estado civil, escolaridad, situación laboral, etc.
2. **Consumo cultural digital.** Esta dimensión refiere al uso y a la apropiación de los productos culturales digitales, entendidos como aquellos creados por las industrias culturales destinados a los mercados de consumo. La indagación sobre el uso se centró en la caracterización de la utilización del producto cultural digital que realizan. Esto implicó la indagación de la frecuencia de uso de cada producto digital, los lugares en los que utilizan estos productos. La indagación de la apropiación, además de acerca del uso, se basó en qué productos digitales poseen,

cómo los obtuvieron, para qué los usan, la preferencia y las transformaciones realizadas a dichos productos. Entre los dispositivos se incluye Internet, que si bien implica una superposición con algunos de los artefactos, brinda información acerca del modo y posibilidades de uso.

3. **Expectativas profesionales futuras.** Esta dimensión refiere al análisis de las representaciones y significados sobre el uso de los productos digitales culturales en la práctica profesional futura de los ingresantes a la carrera de formación docente. La indagación de las expectativas profesionales futuras se centró en los motivos para elegir la carrera docente, los recuerdos de su paso por la escuela primaria como alumnos, de sus clases en la educación primaria, las relaciones que perciben entre la formación docente y los consumos digitales, su opinión sobre el uso de los productos culturales educativos en la formación docente, las expectativas sobre su futuro profesional con respecto al uso de estos u otros productos culturales digitales y a sus clases futuras.

Esta última dimensión constituye una trama donde el pasado, presente y futuro profesional docente se entretajan. El pasado, representado a través de los recuerdos que marcan y construyen experiencia de haber vivido la educación primaria como alumnos y alumnas. El presente, fundado en los motivos de la elección de la carrera docente como profesión y en cómo piensan la formación docente. Y el futuro, por medio de un imaginario que permite proyectar y desear cómo será la profesión y su práctica docente.

Algo que no es común en otras profesiones, es que todos los docentes de la educación primaria han pasado por la experiencia colectiva de la educación primaria como alumnos. En este pasado, como se menciona más arriba, comienza a internalizarse un habitus, en términos de una experiencia social de estructuras sociales colectivas (Huergo y Fernández, 2000), que configuran una identidad como grupo y sujeto social. En este habitus, comienzan a escribirse las biografías escolares desde una dimensión subjetiva (Alliaud, 2004), entendida como la descripción de los sujetos de ese recorrido realizado, que impregna también su mirada futura, al mismo tiempo que se construyen trayectorias escolares, como camino recorrido que parte de la escuela y llega a ella (Alliaud, 2004). También, se define la trayectoria escolar previa (Diker y Terigi, 2008), que determina buena parte de la formación, ya que el ingresante al profesorado lleva acumulado un período de socialización en el rol, en el cual interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares.

Un punto vincular del pasado, presente y futuro en las expectativas profesionales futuras es pensar en las clases. Las clases, concebidas como entidades materiales y simbólicas donde los procesos formativos entre docentes y alumnos tenían, tienen y tendrán lugar. La clase escolar, siguiendo a Marta Souto (1997), desde una perspectiva didáctica, constituye un sistema complejo de procesos, sujetos y elementos de diversa índole, que se interrelacionan y es en esta interrelación que construyen un sistema nuevo con auto-eco-organización (Souto, 1997), donde la totalidad es más que la suma de las partes y se conservan los rasgos de las partes sin subsumirse en el todo.

Diseño de instrumentos

Para construir un panorama descriptivo amplio de los consumos culturales digitales de los ingresantes y de su perfil como grupo social, se diseñó como instrumento un cuestionario **semiestructurado** (ver en anexo I). Este cuestionario tuvo preguntas cerradas y abiertas, distribuidas en tres bloques temáticos de preguntas construidas a partir de las dimensiones:

- Un primer bloque referido al perfil del grupo social de los ingresantes.
- Un segundo bloque que se concentraba sobre los consumos culturales de los ingresantes.
- Un tercer bloque sobre las expectativas profesionales futuras

También se diseñó otro instrumento, un **protocolo de entrevista de grupo focal** (ver en anexo I) que permitió conocer las prácticas y los sentidos que se construyen en torno a los consumos culturales de los ingresantes y su relación con las expectativas profesionales futuras. Este protocolo estuvo compuesto por grandes preguntas orientadoras de la conversación grupal a partir de las dimensiones elaboradas:

- Una primer pregunta orientada a entablar el nexo entre el cuestionario respondido con anterioridad y el presente intercambio, que se centraba en recordar por qué eligieron esta carrera.
- Un segundo grupo de preguntas que permitieran ubicarse en el tema recuperando su historia en la educación primaria, las cuales apuntaban a recordar cómo eran sus clases y qué materiales utilizaban.
- Un tercer grupo de preguntas que situaban la temática de la conversación en el desempeño profesional futuro de la tarea docente y la relación con los productos culturales digitales.

Recolección de datos

En el trabajo de campo desarrollado para la recolección de los datos se pudo llevar adelante una triangulación metodológica, centrada en la aplicación de un cuestionario semiestructurado y entrevistas grupales al mismo grupo social. Para ello, se organizó el trabajo de campo en dos etapas en las se llevó adelante la aplicación de dichas técnicas metodológicas.

En la primera parte del trabajo de campo se aplicó el **cuestionario semiestructurado** autoadministrado. Este fue repartido a los ingresantes de la carrera del Profesorado de Educación Primaria el día de la pre-inscripción en diciembre de 2012 en turno vespertino. Previamente, se consultó a las autoridades del instituto acerca de la viabilidad de hacerlo ese mismo día, quienes autorizaron la organización de esta tarea con las preceptoras y la jefa de la carrera que estaban a cargo de la pre-inscripción. Sugirieron que, luego de la pre-inscripción, podían enviar a los ingresantes a un salón cercano a la preceptoría para que pudieran responderlo de manera organizada.

El día de la recolección de los datos, 18 de diciembre de 2012, dado que los ingresantes estaban organizados en una fila, la investigadora comentó a lo largo de esta de qué se trataba el cuestionario y el tiempo estimado que les llevaría responderlo. Esta tarea se realizó con apoyo del jefe de porteros que era el encargado de organizar la fila y para colaborar en la organización de la explicación agrupaba a los ingresantes en pequeños grupos. Una sola ingresante preguntó si era obligatorio.

El cuestionario se aplicó en un salón designado por la institución, al cual accedían los ingresantes luego de realizar la pre-inscripción con las preceptoras, tal como se había planeado. En este salón se le entregaba a cada ingresante que entraba un cuestionario y una lapicera para que pudieran completarlo sin dificultad. El tiempo para responder el cuestionario fue libre, tardando 15 minutos el ingresante que más rápido entregó y 55 el que tardó más. Vale aclarar que los ingresantes no realizaron ninguna consulta sobre el cuestionario durante su aplicación.

El total de los encuestados fueron 207 ingresantes. Si bien el número de inscriptos fue superior, solamente se encuestó a los ingresantes que se encontraban presentes, quedando fuera aquellos que habían sido inscriptos por otra persona (por ejemplo: familiares).

En la segunda parte del trabajo de campo se llevaron a cabo los **grupos focales**. Estos se desarrollaron en la primera semana de cursada del 1er. año de la carrera en abril de 2013 durante el turno vespertino. Esta fecha fue sugerida por las autoridades de la institución para facilitar la organización, ya que el curso de ingreso que se realiza durante marzo tenía poca carga horaria para que los ingresantes fueran afectados a otras actividades.

Para llevar adelante los grupos focales, se consultó a distintos profesores de la carrera si facilitaban parte de la carga horaria de sus asignaturas y tres docentes aceptaron. La selección de los integrantes de los grupos focales fue abierta. Se invitó a todos los ingresantes que comenzaron a cursar el 1er. año de la carrera – 99 estudiantes en total, el resto si bien se inscribió no comenzó a cursar- para participar de forma voluntaria en la entrevista anotándose en una lista (ver lista en anexo I). Se anotaron para participar en la entrevista grupal 46 estudiantes.

La realización de los grupos focales se desarrolló en dos días – 17 y 18 de abril de 2013-. Se facilitó un salón para la realización de las entrevistas y las profesoras que prestaron sus horas para colaborar ayudaron en el armado de los grupos de acuerdo al orden de la lista en la que se anotaron. Participaron 42 ingresantes, que se distribuyeron en 4 grupos de 8 integrantes y 2 grupos de 5 integrantes, y las entrevistas fueron grabadas con la previa autorización de los participantes.

Grupo focal	Participantes		Duración aproximada	Día
	Cantidad	Sexo		
Nº 1	8 participantes	Todas mujeres	30 minutos	17 de abril de 2013
Nº 2	8 participantes	7 mujeres 1 hombre	30 minutos	
Nº 3	8 participantes	7 mujeres 1 hombre	30 minutos	
Nº 4	5 participantes	Todas mujeres	20 minutos	
Nº 5	8 participantes	7 mujeres 1 hombre	30 minutos	18 de abril de 2013
Nº 6	5 participantes	Todas mujeres	20 minutos	

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en dos etapas. En una primera etapa, se realizó una transcripción de los datos de los cuestionarios en una matriz (ver matriz en anexo III) y luego se realizó una sistematización cuantitativa. Esta sistematización consistió en el procesamiento estadístico de los datos de las respuestas cerradas, la codificación de las

preguntas abiertas (ver codificación en anexo II), y posterior procesamiento estadístico de esta codificación para calcular las frecuencias y visualizar las tendencias de las dimensiones: perfil del grupo social, el consumo cultural digital y las expectativas profesionales futuras. A partir de la sistematización de la información recolectada en los 207 cuestionarios aplicados se construyó la descripción del perfil sociodemográfico y los consumos culturales digitales del caso estudiado.

En una segunda etapa se realizó la desgrabación de las entrevistas realizadas que constituyen 3 horas de relatos en los cuales los ingresantes pudieron profundizar lo dicho en los cuestionarios, narrando sus biografías y trayectorias escolares, deteniéndose en la clase escolar de su educación primaria, y luego en imaginar cómo serían las clases en su futuro profesional. Se realizó una lectura y toma de nota al interior de los registros de cada grupo focal (ver transcripción en anexo III), para ver cómo fue la progresión temática, las opiniones, los acuerdos y disensos en cada grupo, seleccionar e identificar sub-dimensiones dentro de la dimensión indagada expectativas profesionales futuras (ver transcripción en anexo II). Seguido a esto, se realizó una comparación a partir de las preguntas y las respuestas obtenidas en las entrevistas comparando los 6 grupos. Por último, se identificaron los significados comunes y disímiles de los grupos para dar cuenta de las relaciones entre los consumos culturales y las expectativas profesionales futuras.

Capítulo 5. Análisis de los consumos culturales digitales y las expectativas profesionales futuras en los inicios de la formación docente

5.1 El perfil socio-demográfico de los ingresantes

Lugar de residencia

La distribución geográfica de los ingresantes muestra que un 86,64 % residen en el partido donde se ubica la institución, mientras que el resto reside en partidos vecinos, tales como: Benavidez, Dique Luján, Villa la Ñata y El Talar, localidades partido de Tigre, y Pilar, Villa Rosa y Del Viso, localidades del partido de Pilar (Imagen 3).

Imagen 3. Partido de Escobar y partidos linderos



Fuente: GoogleMaps 2013.

Aquellos ingresantes que viven dentro del partido de Escobar, donde se encuentra el instituto, se distribuyen de la siguiente forma: 3 de cada 10 ingresantes viven en la misma localidad cabecera del partido donde se encuentra el instituto, llamada Belén de Escobar, 3 de cada 10 estudiantes viven en la localidad de Garín y 3 de cada 10

ingresantes se distribuyen entre las localidades de Ingeniero Maschwitz, Maquinista Savio y Matheu (Cuadro 4).

Cuadro 4. Localidad donde residen los ingresantes

Localidad donde residen	Absoluto	Porcentaje
Belén de Escobar	68	32,85
Garín	56	27,05
Ingeniero Maschwitz	20	9,66
Maquinista Savio	19	9,18
Matheu	16	7,73
Otro partidos (Tigre y Pilar)	26	12,56
No respondieron a la pregunta	2	0,97
Total general	207	100

La distancia que recorren los estudiantes va desde los 7,4 km hasta los 19,2 km (Cuadro 5). Esto significa más de dos tercios de los ingresantes tienen entre media hora y una hora de viaje para llegar al instituto. Tanto la distancia, como el tiempo y el transporte constituyen rasgos de la relación que tienen los ingresantes con el territorio. Esta relación no resulta una cuestión menor a indagar, ya que repercute no sólo en términos físicos, sino también en términos simbólicos, en las elecciones y trayectorias (Charovsky, 2013) que los ingresantes realizan. María Magdalena Charovsky (2013), en una investigación sobre las trayectorias formativas de la formación docente en el distrito de Pilar, reconoce que existe un fuerte condicionamiento de lo territorial, ya que los estudiantes encuestados viven cerca de la institución formadora y ese ha sido un motivo de peso para elegirla.

Cuadro 5. Distancia desde los lugares de residencia hasta la institución

Partido	Localidad	Cantidad de Km
Escobar	Belén de Escobar	0 km
	Matheu	7,4 km
	Ingeniero Maschwitz	11 km
	Maquinista Savio	12,1 km
	Garín	15,2 km
Tigre	Villa la ñata	12,3 km
	Benavidez	18,1 km
	El talar	23,5 km
	Dique Luján	25,5 km
	Tigre	41,3 km
Pilar	Villa Rosa	13,4 km
	Pilar	18,9 km
	Del viso	19,2 km

Sexo, edad y situación conyugal

De los 207 encuestados, un 96 % son mujeres y un 4 % hombres (Cuadro 6). Este dato da cuenta de uno de los rasgos fundamentales del grupo social estudiado: la feminización de la carrera docente para el nivel primario (Alliaud, 1995; Alliaud y Davini, 1997; Noel, 2010).

Cuadro 6. Sexo de los ingresantes

Sexo	Absoluto	Porcentaje
Femenino	199	96,14
Masculino	8	3,86
Total general	207	100

Casi la mitad (40,5%) de los encuestados se encuentran en la franja etaria de “entre 21 y 30 años”. Si se suma a esta franja, la franja anterior “hasta 20 años”, encontramos que el 63% de los que elijen la carrera docente tienen menos de 30 años (Cuadro 7). Las edades dan cuenta de otro rasgo del grupo social: la juventud (Alliaud y Davini, 1997). Por otra parte, tampoco resulta un dato menor que 3 de cada 10 ingresantes tengan entre 31 y 40 años.

Cuadro 7. Edad de los ingresantes

Edad	Absoluto	Porcentaje
Hasta 20 años	46	22,22
Entre 21 y 30 años	84	40,58
Entre 31 y 40 años	60	28,99
41 y más	17	8,21
Total general	207	100

En cuanto a la situación conyugal, la mitad de los ingresantes consultados declaran ser solteros (49,76), mientras que casi la otra mitad declara estar viviendo en pareja y/o casados (43,96) (Cuadro 8), lo cual implica otro monto de tareas y responsabilidades.

Cuadro 8. Estado civil de los ingresantes

Estado Civil	Absoluto	Porcentaje
Soltero/a	103	49,76
Casado/a	48	23,19
Convive en pareja	43	20,77
Separado/a	7	3,38
Divorciado/a	3	1,45
Viudo/a	3	1,45
Total general	207	100

Estudios alcanzados

La mayoría de los ingresantes (82,61) tienen el secundario completo al momento de inscribirse a la carrera (Cuadro 9). El 16,42 % han realizado otros estudios superiores previos a la elección de esta carrera, de los cuales el 3,86% ha finalizado.

Cuadro 9. Nivel educativo alcanzado por los ingresantes

Nivel educativo alcanzado	Absoluto	Porcentaje
Secundario Incompleto (indica que al momento de inscribirse adeudaba uno o más finales del secundario).	2	0,97
Secundario Completo	171	82,61
Superior No Universitario Incompleto	18	8,70
Superior No Universitario Completo	7	3,38
Superior Universitario Incompleto	8	3,86
Superior Universitario Completo	1	0,48
Total general	207	100

De las orientaciones de los estudios secundarios y las temáticas de las carreras que han elegido, sólo el 6,28% de los encuestados dice haber estado relacionado con la educación y la docencia, y el 14,98% con las ciencias sociales y humanidades.

Cuadro 10. Área de la orientación del secundario y/o de la carrera superior de los ingresantes

Orientación del secundario y / o la carrera superior	Absoluto	Porcentaje
Economía y gestión, perito mercantil, administración de empresas	45	21,74
Ciencias Sociales y Humanidades, Bachiller	31	14,98
Educación, bachiller pedagógico, profesorado, etc.	13	6,28
Ciencias Naturales y Exactas	9	4,35
Sistema, informática, etc.	4	1,93
No respondieron a la pregunta	105	50,72
Total general	207	100

También se consultó si habían recibido la *netbook* en el marco del programa Conectar Igualdad: de los 207 encuestados, 24 ingresantes recibieron durante sus estudios secundarios este dispositivo. Dado que el programa comenzó a entregar las *netbook* en el año 2010 y esta indagación se realizó a fines del 2011, el grupo de ingresantes que ha recibido estos dispositivos se encuentra en el grupo etario de “Hasta 20 años” compuesto por 46 ingresantes. Este dato permite develar que un poco más del 50% de los ingresantes de “Hasta 20 años” fueron beneficiados por dicho programa.

Situación laboral

En relación con la ocupación, casi la mitad de los ingresantes trabajan (Cuadro 11). Estos datos son similares a los obtenidos en otras investigaciones (Alliaud, 1995; y Noel, 2010), donde entre el 40% y 50% de los estudiantes de la formación se encontraban trabajando al momento de realizadas las investigaciones. Las actividades laborales que realizan se distribuyen en diversas tareas, entre las cuales sólo el 22,45% se relaciona con el ámbito educativo (Cuadro 12).

Cuadro 11. Situación laboral de los ingresantes

Trabajan	Absoluto	Porcentaje
Si	98	47,34
No	89	43,00
No respondieron a la pregunta	20	9,66
Total general	207	100

Cuadro 12. Tipo de actividad que realizan los ingresantes

Tipo de actividad que realizan	Absoluto	Porcentaje
Administrativo/a de comercio, vendedor, operario, empleada, recepcionista, etc.	54	55,10
Docente, administrativo de la educación, auxiliar.	22	22,45
Cuenta propia vinculado a los niños (indicar qué abarca).	7	7,14
Empelado/a domestico/a	5	5,10
Cuenta propia otros (indicar qué abarca).	1	1,02
No respondieron a la pregunta	9	9,18
Total general	207	100

Tiempo libre

Al indagar cuáles eran las tres actividades que llevaban adelante en su tiempo libre, más de dos tercios de los ingresantes practican actividades físicas y/o deportes, un poco más de un tercio leen, y un tercio realizan actividades domésticas (Cuadro 13).

En relación a los consumos culturales, resulta destacable que la lectura se encuentre dentro de las tres actividades que mayoritariamente realizan en su tiempo libre los ingresantes. Al igual que en la investigación realizada por SInCA (2013) sobre el consumo cultural de la lectura, es una de las actividades que más realizan los argentinos,

ya que el 85% lee y leen en casi todos los formatos considerados (diarios, libros, revistas y pantallas de PC).

Cuadro 13. Actividades que realizan en el tiempo libre los ingresantes

Actividades que realizan en el tiempo libre	Absoluto	Porcentaje
Actividades físicas y/o deportes	137	66,18
Leer	81	39,13
Actividades domésticas	63	30,43
Familia, estar en familia, visitas a familiares, y cuidar parientes, hijos, etc.	55	26,57
Salidas, paseos, viajes, aire libre	40	19,32
Ver/mirar televisión	34	16,43
Manualidades y artesanías	25	12,08
Computadora, internet, etc.	22	10,63
Estuchar música	19	9,18
Trabajar	16	7,73
Jugar	14	6,76
Estudiar	12	5,80
Descansar	7	3,38
Estar o salir con amigos	6	2,90
Iglesia	6	2,90
Bailar	5	2,42
Dibujar y pintar	3	1,45
Ir de compras	3	1,45
Cine	2	0,97
Escribir	2	0,97
Teatro	2	0,97
Escuchar radio	1	0,48
Fotografía	1	0,48
Hacer trámites	1	0,48
Ir al médico	1	0,48
Maquillaje artístico	1	0,48
Pastelería	1	0,48
Tomar mate	1	0,48
No respondieron a la pregunta	61	29,47
Total de respuestas (opción múltiple)	622	300,48
Total de casos	207	100,00

Otros consumos culturales que se hacen presentes, aunque en menor medida, son el visionado de la televisión (16,43%) y el uso de la computadora o Internet (10,63%). La radio, el cine y el teatro aparecen con escasos porcentajes.

A diferencia de otras investigaciones sobre actores de la formación docente, donde el consumo de la televisión es superior al de la lectura, en nuestro caso se invierte el consumo cultural en el tiempo libre: los ingresantes leen más y miran menos televisión (Cuadro 14). En la investigación de Alliaud (1995), realizada hace 20 años con un contexto social y tecnológico diferente, el 30% de los estudiantes de la formación docente miraba la televisión y el 25% leía libros. En la investigación de Noel (2010), a pesar de ser más cercana al contexto de época del caso abordado en esta investigación, la televisión siguió ocupando un lugar más destacado aún, ya que 66% de los estudiantes miraban televisión y el 35% leían libros.

Cuadro 14. Tiempo libre: antecedentes consumos mediáticos y nuestra muestra

Tiempo libre	Los maestros del siglo XXI (Alliaud, 1995)	Los estudiantes de los institutos de formación docente (Noel, 2010)	Los ingresantes de la formación docente (Esta investigación, 2012)
Mirar televisión	30%	66%	16,43%
Leer	25%	35%	39,13%
Total de casos	1097	3091	207

A pesar de que otros estudios, como el de Francisco Albarello (2009), afirman que la televisión está siendo desplazada por otros medios como Internet, en el caso de este grupo la gran diferencia podría indicar un sesgo hacia la lectura inducido de algún modo por la situación y el ámbito de toma de la encuesta: la inscripción a una carrera docente en un instituto de formación. Sin embargo, si bien existe un predominio de la lectura por sobre la televisión, el desplazamiento no pareciera ser por causa de un corrimiento hacia lo digital, ya que el uso de productos culturales digitales que realizan los ingresantes en su tiempo libre es incipiente en comparación con otras prácticas: el 10,63% comentan que usan la computadora o internet.

5.2 Los consumos culturales digitales de los ingresantes

Los productos culturales digitales que mayoritariamente consumen los ingresantes son: *el teléfono móvil, Internet, la cámara de fotos digital y la computadora de escritorio*

(Cuadro 15). Al igual que en otras investigaciones (SNCC, 2006; SNCC, 2008; Noel, 2010; SInCA, 2013), se encuentra un uso casi omnipresente de la telefonía móvil y un uso sumamente extendido de aplicaciones y servicios relacionados con Internet. En el caso del teléfono móvil, más de 7 de cada 10 ingresantes lo utilizan y poseen, siendo el producto más consumido por este grupo social. En el caso de Internet, es significativa la diferencia entre la posesión y el uso, 5 de cada 10 ingresantes dicen tener Internet, mientras que su uso es un 20% superior, ya que 7 de cada 10 estudiantes lo utilizan. Algo similar ocurre con la cámara digital y la computadora de escritorio, pero la diferencia entre el uso y la posesión es ínfima en ambos productos: más de 5 de cada 10 ingresantes los poseen y utilizan. Es conocido el uso de Internet en locales en donde se paga por tiempo de uso, como locutorios o cyber (SNCC, 2008; SInCA, 2013).

Otros artefactos usados son: *el televisor digital, las computadoras portátiles, la radio digital, el reproductor audio y reproductor de video digitales* (Cuadro 15). Estos son utilizados aproximadamente por 3 de cada 10 ingresantes y su uso, al igual que el grupo anterior, no dista significativamente de su posesión.

Entre los productos menos usados, se encuentran: *el lector de libros, la grabadora de audio, la filmadora y la consola de juegos* (Cuadro 15). Podría interpretarse que estos productos menos consumidos convergen en otros productos que sí consumen, tales como la cámara digital, la computadora, el celular, etc., por ello sus bajos porcentajes. En este grupo de los menos consumidos se encuentra la diferencia mayor entre posesión y uso de toda la indagación: la consola de juegos es el único artefacto que dicen tener pero no utilizar, y explican que los usan hijos, hermanos u otros integrantes del grupo familiar.

Cuadro 15. Posesión y utilización de los productos culturales digitales

Productos culturales digitales	Posesión		Utilización	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Teléfono móvil	153	73,91	154	74,4
Internet	112	54,11	145	70,05
Computadora de escritorio (PC)	110	53,14	124	59,9
Cámara de fotos digital	118	57	123	59,42
Televisor digital	97	46,86	91	43,96
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	73	35,27	75	36,23
Reproductor de video digital	73	35,27	69	33,33
Radio digital	71	34,3	61	29,47
Reproductor de audio digital	66	31,88	55	26,57
Filmadora de video digital	41	19,81	41	19,81
Consola de juegos	61	29,47	31	14,98
Grabadora de audio digital	40	19,32	27	13,04
Lector de libros electrónicos	1	0,48	14	6,76
Total de respuestas (opción múltiple)	1016	490,82	1010	487,92
Total de casos	207	100	207	100

La mayoría, 9 de cada 10 ingresantes, respondieron que no realizaron ninguna modificación a los productos culturales digitales. En el caso de los que respondieron afirmativamente, indicaron diversidad de modificaciones que dan cuenta algún rasgo de la apropiación de los mismos: renovación por viejo, reparación por mal funcionamiento, personalización de acuerdo con las necesidades y actualizaciones de programas.

En lo que respecta a la posesión, la mayoría indica que el medio por el cual obtuvieron estos productos ha sido la compra: 8 de cada 10 ingresantes (Cuadro 15). Son muy pocos los casos que declaran haber recibido los productos desde algún programa gubernamental (6,76 %), a pesar de que 24 de los ingresantes recibieron la *netbook* en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Cuadro 16. Medio por el cual obtuvieron los productos culturales digitales

Medio por el cual obtuvieron los productos culturales digitales	Absoluto	Porcentaje
Los compró	181	87,44
Se lo regalaron	62	29,95
Los recibió por un programa del estado	14	6,76
Los recibió en un programa de una organización no gubernamental	1	0,48
Otro medio (se los compró un familiar)	3	1,45
Total de respuestas (opción múltiple)	261	126,09
Total de casos	207	100

Estos datos sobre la posesión, utilización, modificación y adquisición de los productos digitales, permiten realizar algunas problematizaciones: *¿es condición necesaria para el uso la posesión de un producto cultural? o bien, ¿la posesión asegura su uso y la apropiación?, ¿existe una toma de conciencia sobre las modificaciones que se realizan en los productos culturales?, ¿qué implicancias tiene que la forma de adquisición predominante sea la compra?*

Roxana Morduchowicz (en Pini, Musanti, Kaufman y Amaré, 2012) plantea la paradoja entre acceso y uso basándose en los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales de los chicos de 11 a 17 años de la Argentina, realizada en el año 2006 por el Ministerio de Educación. Morduchowicz sostiene que no existe una relación lineal entre acceso y uso, el acceso no asegura el uso y el uso no significa acceso. En este caso estudiado, la relación entre la posesión y la utilización tampoco es lineal y resulta necesario profundizar en el uso para dar cuenta de la complejidad que encierra el consumo.

A continuación, profundizaremos en las prácticas y los sentidos que encierran los productos culturales digitales agrupándolos de acuerdo con su grado de utilización: los que consumen menos, los que presentan un consumo promedio y los más consumidos en el caso abordado.

Los “menos” consumidos

En este grupo encontramos los productos que consumen aproximadamente 1 de cada 10 ingresantes, *el lector de libros, la grabadora de audio, la filmadora y la consola de juegos*. Las características del consumo de los productos digitales que menos utilizan los ingresantes se ven reflejadas en la frecuencia con la que los utilizan y en el ámbito

donde los usan. Aquellos ingresantes que utilizan *el lector de libros, la grabadora de audio, la filmadora y la consola de juegos* en su mayoría – 3 de cada 10 ingresantes- lo hacen esporádicamente (Cuadro 17).

Cuadro 17. Frecuencia de uso de los productos culturales digitales “menos” consumidos

Frecuencia con la que utilizan los productos culturales digitales	A diario		Semanalmente		Mensualmente		Esporádicamente	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Grabadora de audio digital	5	2,42	16	7,73	10	4,83	67	32,37
Filmadora de video digital	5	2,42	12	5,8	20	9,66	73	35,27
Consola de juegos	4	1,93	10	4,83	15	7,25	71	34,3
Lector de libros electrónicos	3	1,45	8	3,86	6	2,9	59	28,5
Total de respuestas (opción múltiple)	17	8,22	46	22,22	51	24,64	270	130,44
Total de casos	207	100	207	100	207	100	207	100

En lo que respecta al ámbito, prevalece el uso en el hogar (Cuadro 19). Esto lleva a pensar que su uso podría estar condicionado por la posesión en el hogar de dichos productos, a pesar de que la mayoría de ellos sea portable, o bien el miedo al robo en el traslado.

Cuadro 18. Ámbito de uso de los productos culturales digitales “menos” consumidos

Ámbito donde la que utilizan los productos culturales digitales	Hogar		Trabajo		Calle	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Grabadora de audio digital	57	27,54	5	2,42	6	2,9
Filmadora de video digital	59	28,5	9	4,35	13	6,28
Consola de juegos	67	32,37	1	0,48	2	0,97
Lector de libros electrónicos	31	14,98	3	1,45	5	2,42
Total de respuestas (opción múltiple)	214	103,39	18	8,7	26	12,57
Total de casos	207	100	207	100	207	100

Con respecto a la explicación de para qué usan estos productos culturales digitales, en todos los casos lo que predomina como respuesta es un uso basado en lo que permite hacer específicamente ese producto: la grabadora de audio para grabar; la filmadora para filmar, registrar, captar, guardar, grabar; la consola para jugar, y el lector

de libros para leer (Cuadro 19, 20, 21 y 22). Son muy pocos los casos que indican prácticas sociales que desarrollen con el producto o bien que den cuenta de la apropiación del producto para otras acciones más allá de aquellas para las que fue creado. Es posible que estos usos se deban en gran parte a la especificidad de funciones de estos artefactos.

Cuadro 19. Para qué utilizan la grabadora digital

Utilizan Grabadora de Audio Digital para	Absoluto	Porcentaje
Grabar y escuchar	20	9,66
Entretenerse y recrearse	12	5,80
Informarse	3	1,45
Trabajar	2	0,97
Total de respuestas (abierta)	37	17,87
Total de casos	207	100

Cuadro 20. Para qué utilizan la filmadora digital

Utilizan Filmadora de Video Digital para	Absoluto	Porcentaje
Filmar	69	33,33
Entretenerse	7	3,38
Total de respuestas (abierta)	76	36,71
Total de casos	207	100

El “entretenimiento” es una explicación que aparece en todos los productos digitales menos consumidos, a pesar de que la mayoría de las respuestas no se concentran allí, salvo en el producto “consola de juego” que concentra su mayor porcentaje en esta práctica social debido a su uso específico relacionado con el juego y el entretenimiento. En la consola de juegos aparece como característica que es un producto que permite acompañar a otras personas que lo están usando, de alguna manera permite estar en “familia” sostienen, esto es: jugar con los hijos, el marido, el novio, etc.

Cuadro 21. Para qué utilizan la consola de juegos

Utilizan Consola de juegos para	Absoluto	Porcentaje
Entretenerse y jugar	44	21,26
Estar con la familia (hijos, novio, etc.)	18	8,70
Total de respuestas (abierta)	62	29,96
Total de casos	207	100

Las acciones de “informarse” y “trabajar” aparecen solamente en la grabadora de audio digital y en el lector de libros, pero con escasos porcentajes. En el caso del lector de libros electrónicos aparece una de las características que explica para qué usar los productos digitales que se va a reiterar en los otros grupos de productos: la portabilidad. Si bien el porcentaje es mínimo en comparación con otras prácticas, da cuenta de una característica inherente a la digitalización que comienza a aparecer en el consumo mediático de este caso. Otra característica que parece particular dentro de este grupo de los productos menos consumidos, es que el lector de libros electrónico lo usan para estudiar, práctica que no aparece en los otros productos que componen el grupo de los menos consumidos.

Cuadro 22. Para qué utilizan el lector de libros electrónicos

Utilizan Lector de libros electrónicos para	Absoluto	Porcentaje
Leer	7	3,38
Estudiar	6	2,90
Informarse	5	2,42
Entretenimiento y recreación	5	2,42
Portabilidad	5	2,42
Trabajar	1	0,48
Total de respuestas (abierta)	29	14,02
Total de casos	207	100

En resumen, este grupo, el de los productos culturales digitales menos consumidos, tienen algunos rasgos característicos y distintivos del resto de los grupos: un uso esporádico; hogareño, a pesar de su portabilidad; basado en las funcionalidades específicas para los que fueron creados; y todos comparten como práctica el entretenimiento. También es destacable en este grupo que el lector de libros sea el único de los artefactos que se relaciona explícitamente con una práctica educativa. Aunque, al igual que en otras investigaciones (SInCA, 2013), el libro electrónico se consume poco, lo que da cuenta que está muy lejos de competir con el libro tradicional, hay una práctica que comparten: la de estudiar. No cabe dudas de que el sentido detrás de la imagen del libro, más allá de su soporte, como objeto cultural, es su importancia para estudiar, y esto es lo que se hace presente en los motivos que fundamentan el para qué usan el libro electrónico.

Los consumos “promedio”

En este grupo se encuentran los productos culturales digitales que consumen entre 2 y 4 de cada 10 ingresantes, *el televisor digital, las computadoras portátiles, la radio digital, el reproductor de audio y el reproductor de video digitales*. La frecuencia de uso de los productos culturales digitales “promedio” es variable de acuerdo con cada producto (Cuadro 23). Los mayores porcentajes se concentran en el caso del *televisor digital, la radio digital y la netbook, notebook y laptop* en una frecuencia de uso diaria. Mientras que, en el reproductor de audio digital y el reproductor de video digital, la frecuencia se concentró en un uso esporádico.

Cuadro 23. Frecuencia de uso de los productos culturales digitales consumidos “promedio”

Frecuencia con la que utilizan los productos culturales digitales	A diario		Semanalmente		Mensualmente		Esporádicamente	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Televisor digital	129	62,32	16	7,73	4	1,93	19	9,18
Radio digital	59	28,5	30	14,49	7	3,38	47	22,71
Reproductor de audio digital	31	14,98	28	13,53	9	4,35	50	24,15
Reproductor de video digital	9	4,35	35	16,91	21	10,14	43	20,77
<i>Netbook, notebook, laptop</i>	66	31,88	27	13,04	4	1,93	30	14,49
Total de respuestas (opción múltiple)	294	142,03	136	65,7	45	21,73	189	91,3
Total de casos	207	100	207	100	207	100	207	100

El ámbito de consumo de estos productos culturales digitales “promedio” se encuentra mayoritariamente en el hogar (Cuadro 24). Los productos que consumen en sus hogares son: el televisor digital, 7 de cada 10 ingresantes, y las computadoras portátiles, la radio digital, el reproductor audio y reproductor de video digitales, son consumidos por 4 de cada 10 ingresantes.

Cuadro 24. Ámbito de uso de los productos culturales digitales consumidos “promedio”

Ámbito donde la que utilizan los productos culturales digitales	Hogar		Trabajo		Calle	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Televisor digital	160	77,29	1	0,48	1	0,48
Radio digital	95	45,89	19	9,18	10	4,83
Reproductor de audio digital	86	41,55	10	4,83	14	6,76
Reproductor de video digital	91	43,96	4	1,93	5	2,42
Netbook, Notebook, Laptop	97	46,86	14	6,76	6	2,9
Total de respuestas (opción múltiple)	529	255,55	48	23,18	36	17,39
Total de casos	207	100	207	100	207	100

Entre los usos que le dan a estos productos culturales digitales se encuentran algunas prácticas comunes entre los productos, tales como informarse, entretenerse, y otros específicamente relacionados con la funcionalidad de cada uno: mirar, escuchar, etc. (Cuadro 25, 26, 27, 28 y 29).

La práctica social “entretenerse” es la única que se encuentra en mayor y menor medida en todos los productos digitales de este grupo. En cuatro de los cinco productos digitales el entretenimiento ocupa el segundo lugar de concentración de respuestas: 2 de cada 10 ingresantes que miran televisión digital y escuchan radio digital lo hace para entretenerse, y 1 de cada 10 ingresantes se entretienen con el reproductor de video y audio digital.

La práctica social “informarse” se encuentra en 4 de los cinco productos digitales: 4 de cada 10 ingresantes que consumen el televisor digital para informarse y 2 de cada 10 ingresantes utilizan la radio digital y las computadoras portátiles también para hacerlo. El televisor digital concentra el porcentaje más alto de uso para informarse en comparación con otros usos que se le dan como el entretenimiento y mirar. El reproductor de video digital no es un producto considerado por este grupo social para informarse.

Cuadro 25. Para qué utilizan el televisor digital

Utilizan el Televisor digital para	Absoluto	Porcentaje
Informarse	81	39,13
Entretenerse, recrearse y distraerse	57	27,54
Mirar/Ver	53	25,60
Tener una mejor calidad en la imagen	2	0,97
Total de respuestas (abierta)	193	93,24
Total de casos	207	100

En lo que respecta a los usos específicos que permite realizar cada producto cultural digital, tres de los productos digitales concentran su mayor porcentaje de respuestas en este uso: 2 de cada 10 ingresantes usan la radio digital y el reproductor de audio digital para escuchar y 3 de cada 10 ingresantes usan el reproductor de video para mirar/ver.

Cuadro 26. Para qué utilizan la radio digital

Utilizan Radio digital para	Absoluto	Porcentaje
Escuchar	47	22,71
Entretenerse y para hacerse de compañía	42	20,29
Informarse	36	17,39
Portabilidad	3	1,45
Tener una mejor calidad en el sonido	1	0,48
Total de respuestas (abierta)	129	62,32
Total de casos	207	100

Cuadro 27. Para qué utilizan el reproductor de audio digital

Utilizan Reproductor de Audio Digital para	Absoluto	Porcentaje
Escuchar	35	16,91
Entretenerse y recrearse	21	10,14
Portabilidad	4	1,93
Informarse	3	1,45
Trabajar	2	0,97
Total de respuestas (abierta)	65	31,40
Total de casos	207	100

Cuadro 28. Para qué utilizan el reproductor de video digital

Utilizan Reproductor de video digital para	Absoluto	Porcentaje
Mirar/Ver	60	28,99
Entretenerse	22	10,63
Portabilidad	1	0,48
Total de respuestas (abierta)	83	40,10
Total de casos	207	100

Los usos de las computadoras portátiles son variados y dispersos, lo cual permite observar la complejidad de las acciones y prácticas que en torno a ellas se realizan y convergen en este producto: informarse, entretenerse, comunicarse, trabajar, estudiar, entre otras. Una práctica que aparece en este artefacto es la comunicación. Esta práctica social engloba una serie de usos particulares que posibilitan las computadoras portátiles: hablar, chatear, enviar y recibir correo electrónico, redes sociales y estar conectado. Otra práctica que se retoma en este producto es la de “estudiar” que también se encontraba en el lector de libro electrónico del grupo de los productos menos consumidos.

Cuadro 29. Para qué utilizan *netbook, notebook, laptop, tablet*

Utilizan <i>netbook, notebook, laptop, tablet</i> para	Absoluto	Porcentaje
Informarse	37	17,87
Estudiar	29	14,01
Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales (mirar, ver, escuchar, descargar, producir, usar internet).	29	14,01
Comunicarse	25	12,08
Entretenerse y recrearse	17	8,21
Trabajar	13	6,28
Portabilidad	4	1,93
Total de respuestas (abierta)	154	74,39
Total de casos	207	100

Es destacable que dos de las características del proceso de digitalización se hacen presentes en este grupo como respuesta al para qué los usan. Por un lado, la “portabilidad” aparece en cuatro de los cinco productos: la radio digital, el reproductor de audio digital, reproductor de video digital y las computadoras portátiles. No así en la televisión digital que seguramente sea asociada al aparato de televisión hogareño. Por

otro lado, aparece como característica la “mejora de la calidad”, en el caso de la televisión digital por su mejora en la imagen, y en la radio digital por su mejora en el sonido.

En suma, en este grupo de los productos de consumo “promedio” predomina: la frecuencia de uso en los extremos, diario, con el televisor, la radio y las computadoras portátiles, y esporádico, con el reproductor de audio y video digital; en el ámbito hogareño; y con prácticas sociales diversas que oscilan entre el entretenimiento y la necesidad de informarse, y al mismo tiempo se dispersan entre otras, ya que se hacen presentes otras prácticas como la comunicación y el estudio en el caso de las computadoras portátiles. Era esperable que la práctica de estudiar sea sólo nombrada como motivo en las computadoras portátiles, ya que los otros artefactos no son utilizados comúnmente en estas prácticas.

Los “más” consumidos

En este grupo están aquellos productos culturales digitales que consumen más de la mitad de los ingresantes, *el teléfono móvil, Internet, la cámara de fotos digital y la computadora de escritorio*. La frecuencia de uso de los productos de este grupo es variada. Se centran en un uso diario: la computadora de escritorio 5 de cada 10 ingresantes, teléfono móvil 9 de cada 10 ingresantes, e Internet, 6 de cada 10 ingresantes (Cuadro 30). La cámara digital concentra su mayor porcentaje en el uso esporádico: 3 de cada 10 ingresantes utilizan la cámara digital esporádicamente.

Cuadro 30. Frecuencia de uso de los productos culturales digitales “más” consumidos

Frecuencia con la que utilizan los productos culturales digitales	A diario		Semanalmente		Mensualmente		Esporádicamente	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Computadora de escritorio (PC)	103	49,76	42	20,29	6	2,9	31	14,98
Teléfono móvil	190	91,79	10	4,83	4	1,93	8	3,86
Cámara de fotos digital	42	20,29	49	23,67	33	15,94	64	30,92
Internet	131	63,29	34	16,43	9	4,35	17	8,21
Total de respuestas (opción múltiple)	466	225,13	135	65,22	52	25,12	120	57,97
Total de casos	207	100	207	100	207	100	207	100

El ámbito que utilizan estos productos culturales digitales es mayoritariamente en el hogar (Cuadro 31). En particular, el celular es el único medio que tiene altos porcentajes en los tres ámbitos propuestos: hogar, calle y trabajo. Este producto es el más utilizado en la calle, lo cual era esperable por la finalidad para la que fue creado.

Cuadro 31. Ámbito de uso de los productos culturales digitales “más” consumidos

Ámbito donde la que utilizan los productos culturales digitales	Hogar		Trabajo		Calle	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Computadora de escritorio (PC)	144	69,57	23	11,11	5	2,42
Teléfono móvil	177	85,51	55	26,57	124	59,9
Cámara de fotos digital	125	60,39	18	8,7	65	31,4
Internet	158	76,33	29	14,01	30	14,49
Total de respuestas (opción múltiple)	604	291,8	125	60,39	224	108,21
Total de casos	207	100	207	100	207	100

Entre los usos que les dan a estos productos culturales digitales se acentúan tendencias relacionadas con la diversidad y dispersión de acciones que pueden desarrollarse con dichos productos (Cuadro 32, 33, 34 y 35). Salvo la cámara digital, que es el único de los productos que concentra mayor porcentaje en una acción específica y no se dispersa en múltiples acciones como el resto de los productos que componen este grupo. La mayoría de los ingresantes que usan la cámara digital, la utilizan para captar, atesorar y guardar momentos y recuerdos (fiestas, eventos, paseos, etc.) (Cuadro 32).

Cuadro 32. Para qué utilizan la cámara de fotos digital

Utilizan Cámara de fotos digital para	Absoluto	Porcentaje
Captar momentos y recuerdos	145	70,05
Digitalización de la imagen	2	0,97
Entretenimiento	12	5,80
Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales	4	1,93
Trabajo	7	3,38
Total de respuestas (abierto)	170	82,13
Total de casos	207	100

La práctica social del “entretenimiento” aparece en todos los productos consumidos dentro de este grupo. Aunque su porcentaje es menor a otras prácticas

sociales, es destacable que esta acción aparece en cada uno de los productos. También ocurre esto mismo, con la práctica social del “trabajo” que se encuentra en todos los productos aunque con muy poco porcentaje.

La práctica de “informarse” aparece en tres de los productos culturales digitales más usados: la computadora, el teléfono móvil e internet. En el caso de la computadora e Internet la práctica social de “informarse” es la que más respuestas concentró en comparación con otras prácticas: 3 de cada 10 ingresantes usan la PC para informarse y 6 de cada 10 ingresantes usan Internet para ello. La cámara digital no es considerada como un producto cultural que les permita informarse, lo cual es esperable ya que la mayoría la utiliza con una finalidad familiar y no informativa.

Cuadro 33. Para qué utilizan la computadora de escritorio (PC)

Utilizan Computadora de escritorio (PC) para	Absoluto	Porcentaje
Informarse	75	36,23
Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales	52	25,12
Comunicarse	44	21,26
Estudiar	28	13,53
Trabajar	25	12,08
Entretenerse y recrearse	21	10,14
Total de respuestas (abierta)	245	118,36
Total de casos	207	100

Cuadro 34. Para qué utilizan Internet

Utilizan Internet para	Absoluto	Porcentaje
Informarse	134	64,73
Comunicarse	51	24,64
Entretenimiento	25	12,08
Trabajo	18	8,70
Estudiar	15	7,25
Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales	14	6,76
Navegar	8	3,86
“Todo”	3	1,45
Total de respuestas (abierta)	268	129,47
Total de casos	207	100

La práctica social de “comunicarse” también se encuentra en 3 de los cuatro productos digitales de este grupo: computadora, teléfono móvil e internet. El teléfono móvil concentra la mayoría de respuestas (82,13%) en esta práctica social, y las acciones que realizan son hablar, llamar, mantenerse en contacto, ubicarse, emergencias/urgencias, mandar mensajes, redes sociales. En el caso de la computadora e Internet, una minoría (2 de cada 10 ingresantes) considera que estos productos les permiten comunicarse, y a través de ellos pueden: hablar, chatear, correo electrónico, redes sociales, estar conectado, etc.

Cuadro 35. Para qué utilizan el teléfono móvil

Utilizan Teléfono móvil para	Absoluto	Porcentaje
Comunicarse	170	82,13
Trabajo	20	9,66
Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales	12	5,80
Portabilidad	12	5,80
Entretenimiento, juego, recreación y diversión	6	2,90
Estudiar	4	1,93
Informarse	1	0,48
Total de respuestas (abierta)	225	108,70
Total de casos	207	100

La práctica social de “estudiar” aparece, aunque con escasos porcentajes, en tres de los cuatro productos más utilizados: computadora de escritorio, teléfono móvil e Internet. Era esperable que el hábito de utilizar la computadora de escritorio para estudiar estuviera más expandido entre los ingresantes. Y así como la cámara digital no era considerada como un artefacto que informa, tampoco lo es para estudiar.

En este grupo, se hacen presentes dos de las características del proceso de la digitalización: la portabilidad – en el teléfono móvil- y la convergencia con otros medios por las operaciones que pueden hacer con otros aparatos/dispositivos y sin embargo los eligen porque con ellos también lo pueden hacer – computadora de escritorio, cámara digital e internet-. Si bien estos porcentajes no son tan representativos comparados con otras prácticas sociales, como dato es importante porque da cuenta de acciones y prácticas convergentes:

- Con la PC pueden mirar, ver, escuchar, descargar, producir, usar Internet, filmar.
- Con el teléfono móvil pueden escuchar música/radio, sacar fotos, reproducir videos, filmar, tener Internet.
- Con la cámara digital pueden filmar.
- Con Internet pueden leer, ver y descargar películas y escuchar música, en diferentes soportes.

Específicamente, en la cámara digital aparece como acción “la digitalización de las imágenes” como un beneficio en comparación con otras cámaras que usan. En el caso de Internet, aparece como acción “navegar” como un uso que también da cuenta de la especificidad de este producto. Ambas, la digitalización de las imágenes y la navegación, son funciones específicas que dan cuenta del carácter digital en comparación con otros productos no digitales.

En resumen, en este grupo de productos culturales digitales de mayor consumo, tal como se dijo para el grupo de consumo promedio, se puede observar que la frecuencia de uso está entre el uso diario y el uso esporádico, y cuyo ámbito sigue siendo el hogar. Sin embargo, en referencia a las prácticas sociales en torno a estos productos, se acentúan la comunicación, el entretenimiento y la información, y en menor medida el trabajo y el estudio. Si bien, la práctica de estudiar aumenta su porcentaje en este grupo de productos, sigue siendo baja en comparación con el resto de las prácticas desarrolladas dentro de este grupo.

La preferencia

No se observa la preferencia por un producto cultural digital que sea común a todos los ingresantes, sino que la respuesta se distribuye entre varios (Cuadro 36). El teléfono móvil, el más elegido, es el favorito de 4 de cada 10 ingresantes. Mientras que 2 de cada 10 ingresantes prefieren la computadora de escritorio y 1 de cada 10 las computadoras portátiles. El resto de los productos registran menores porcentajes y la grabadora de audio digital no fue seleccionada por ninguno de los ingresantes.

Cuadro 36. Producto cultural preferido por los ingresantes

Producto cultural digital preferido	Absoluto	Porcentaje
Teléfono móvil	75	36,23
Computadora de escritorio (PC)	49	23,67
<i>Netbook, notebook, laptop</i>	26	12,56
Televisor digital	20	9,66
Cámara de fotos digital	16	7,73
Internet	13	6,28
Radio digital	7	3,38
Reproductor de audio digital	3	1,45
Filmadora de video digital	2	0,97
Reproductor de video digital	1	0,48
Consola de juego	1	0,48
Libro digital	1	0,48
Total de respuestas (abierta)	214	103,38
Total de casos	207	100

Al indagar los motivos que fundamentan la elección del producto cultural digital preferido, los mismos están relacionados con los usos que realizan: 4 de cada 10 ingresantes lo prefieren porque les permite comunicarse y 3 de cada 10 porque pueden informarse (Cuadro 37). También se encuentran como razones de la preferencia algunas características del proceso de digitalización: 4 de cada 10 ingresantes prefieren cierto producto cultural digital porque en él convergen varias funcionalidades, por su portabilidad, almacenamiento y rapidez. Otras prácticas sociales como entretenerse, estudiar y trabajar también son motivos de preferencia, aunque con escaso porcentaje en comparación con las otras razones.

Cuadro 37. Los motivos por los que prefieren los productos culturales digitales

Los motivos de su preferencia	Absoluto	Porcentaje
Porque les permite comunicarse	91	43,96
Por alguna característica de la digitalización del producto	73	35,26
Porque les permite informarse	61	29,47
Por alguna función específica del producto digital (mirar programas, ver película, tomar fotos, leer, navegar)	35	16,91
Porque les permite entretenerse y distraerse	20	9,66
Porque les permite estudiar	14	6,76
Porque les permite trabajar	10	4,83
Total de respuestas (abierta)	304	146,86
Total de casos	207	100

Estas preferencias por los productos culturales muestran algunos datos relevantes que se corresponden con los resultados de otras investigaciones que estudiaron los consumos masivos. En la investigación SNCC (2008), el teléfono móvil y las computadoras – de escritorio y portátiles- son los productos más utilizados y elegidos por los argentinos, al igual que en este caso. Junto a esto, entre los motivos centrales que fundamentan dicha elección aparecen rasgos de la digitalización, como la portabilidad y la convergencia, que dan cuenta de superposición de prácticas y consumos como un fenómeno típico de esta época (SNCC, 2008). En la investigación SInCA (2013) se muestra que la penetración de la cultura digital (entendida como el uso o consumo de al menos 1 soporte o dispositivo digital para cualquier industria cultural) es muy alta, ya que alcanza al 69% de los argentinos, gracias a la extensión del uso de la PC y del celular.

5.3 Las expectativas profesionales futuras de los ingresantes

En los cuestionarios y las entrevistas de los grupos focales, se indagó, antes de comenzar a plantear el tema de las expectativas, sobre la elección de la carrera docente. En las respuestas a los cuestionarios se identificaron dos motivos por los cuales la mayoría de los ingresantes eligieron la carrera docente: les gusta enseñar a los niños (4 de cada 10 ingresantes) y les gusta la tarea de enseñar como profesión (3 de cada 10 ingresantes). Ambas razones, también registraron altos porcentajes en otras investigaciones (Alliaud, 1995; Noel, 2010). El resto de los ingresantes dan diversos motivos, tales como salida laboral, historia familiar o porque quieren seguir estudiando.

En los intercambios de las entrevistas, siguió siendo el motivo más recurrente de elección que “les gusta enseñar a los chicos”, pero se agregó el sentimiento de postergación, ya que siempre quisieron estudiar esta carrera y no pudieron. La idea de que de “chiquitas” siempre quisieron ser docentes se hace presente en casi todos los relatos como otro rasgo de la vocación. En el caso de las que siempre quisieron ser docentes y lo tuvieron que postergar, emerge una explicación sobre los motivos en la realización de otros proyectos personales – hijos y familia- que las llevó en algunos casos a no poder comenzar la carrera y en otros a abandonarla. También en los relatos se hicieron presentes otros motivos que en los cuestionarios no se pudieron identificar acerca de los cambios en las carreras. Por un lado, algunos entrevistados comentaban su elección a partir de haber comenzado otra carrera docente – enfermería, informática, otro profesorado- y darse cuenta que su vocación era la educación primaria. Por otro lado, varios explicaban haber comenzado otras carreras, algunas relacionadas con la docencia, y haber tenido que dejar por distancia o por alguna otra circunstancia.

También se trató de captar la complejidad del tema de las expectativas futuras, recuperando su pasado, configurado por una biografía escolar, su presente, con una trayectoria escolar que se inicia, con opiniones y expectativas sobre la formación, y su futuro, en el imaginario de una profesión que estará inmersa en la trama cultural digital. Para ello, en el cuestionario se preguntó la opinión sobre los usos actuales de los productos culturales digitales en la educación formal, por las expectativas en torno al uso de los productos culturales digitales en la formación y los motivos por los cuales utilizarían la tecnología en su futuro como docentes. Luego, en las entrevistas se recuperó qué recuerdos tenían de sus clases de la educación primaria, qué lugar ocupaban los consumos culturales en este nivel de escolarización, cómo imaginan sus clases en el futuro y qué lugar ocupan estos productos culturales digitales.

Usos de los productos culturales digitales en la educación formal

En relación con la opinión sobre el uso de los productos culturales en la educación formal hay tres opiniones claras. Dos opiniones que concentran la tendencia positiva hacia el uso de los productos culturales digitales en la educación formal (9 de cada 10 ingresantes). Sin embargo, de este gran grupo, 3 de cada 10 ingresantes sostienen que tienen sus reservas acerca de cómo y para qué usarlos (Cuadro 38). Un grupo menor, con escaso porcentaje, sostiene que les parece mal el uso de los productos culturales digitales

en la educación. En la investigación realizada por Gabriel Noel (2010), también aparecen estas actitudes abiertamente apocalípticas o de abierto rechazo, pero al igual que en este estudio, estas últimas registran los niveles más bajos de adhesión.

Cuadro 38. Opinión sobre el uso de los productos culturales digitales en la educación formal

La opinión acerca del uso de los productos digitales en la educación formal es	Absoluto	Porcentaje
Le parece bien el uso	121	58,45
Le parece bien el uso, “pero...”	61	29,47
Le parece mal el uso	11	5,31
Total de respuestas (abierta)	193	93,24
Total de casos	207	100

El grupo al que “le parece bien” el uso de los productos culturales digitales en la escuela sostiene que: se puede aprender más cosas con ellos, es lo mejor que puede pasar, son útiles y sirven mucho, son un avance para la educación, son diferentes, imprescindibles, necesarios e importantes para el aprendizaje, son buenos, necesarios y atractivos para los chicos, son buenos para la enseñanza y está bien que el acceso se garantice desde la escuela:

Es lo mejor que puede pasar, porque hoy los chicos están muy conectados con los productos digitales (Cuestionario N° 2).

Los productos digitales pueden servir de mucho uso ya que cuentan con información que un alumno puede necesitar (Cuestionario N° 14).

Me parece que está bien ya que con los productos digitales que entregó el gobierno los chicos tienen más posibilidades de tener la información que necesitan para estudiar (Cuestionario N° 16).

Me parece una muy buena manera de trabajar, con la ayuda de estos productos aprenden más día a día y son una buena herramienta (Cuestionario N° 64).

Me parece muy bueno el uso de productos digitales en la educación, el año pasado recibí la *netbook* del gobierno y la usamos mucho en clase. Está bueno! (Cuestionario N° 128).

Me parece una buena idea, ya que en estos tiempos es muy importante saber utilizar la tecnología con propiedad para poder avanzar en esta sociedad (Cuestionario N° 189).

El grupo al que “le parece bien, pero...” tiene resguardos, plantea siempre lo positivo y lo necesario y/o negativo para el uso de los productos culturales digitales en la educación formal: hay que seguir usando los libros, hay que usarlos bien, con cuidado y no con excesos, los tiene que autorizar el docente o tienen que ser supervisados por un mayor, hay que usarlos en la medida justa y sólo si son necesarios:

Me parece interesante y productivo, pero en su justa medida (Cuestionario N° 31).

No me parece del todo mal si se le da su uso correspondiente. En la primaria me parece innecesaria, los niños no agarran un libro para buscar algo sino que agarran su PC o celular y no descubren lo lindo que es buscar un libro o leer (Cuestionario N° 34).

Yo creo que, si los usamos adecuadamente, los productos digitales pueden ser una parte muy importante en la educación, y pueden aportar mucho a esta (Cuestionario N° 97).

El grupo al que “le parece mal” el uso de estos productos, sostiene que: no son necesarios, es mejor presenciar una clase, su uso disminuye las ganas de aprender; están en contra de los celulares, prefieren los libros a Internet, y afirman que no saben buscar información:

Actualmente el excesivo consumo de productos digitales ha atrofiado a la educación y aún más, disminuye las ganas de aprender. Desde mi punto de vista, si bien el uso de Internet, por ejemplo es un medio informativo, también hay que tener cuidado de este y acudir más a los libros (Cuestionario N° 47).

Usos de los productos culturales digitales en su formación

Más de la mitad de los ingresantes, esto es el 65,7 %, tienen expectativas sobre el uso de los productos digitales en su formación docente. Las expectativas que predominan son el uso los productos culturales digitales para: enseñar y aprender mejor (más de 2 de cada 10 ingresantes), ayudar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (más de 1 de cada 10 ingresantes) y buscar información (1 de cada 10 ingresantes) (Cuadro 39).

Cuadro 39. Expectativas sobre el uso de los productos culturales digitales en su formación

Las expectativas sobre el uso de los productos digitales en su formación son	Absoluto	Porcentaje
Para enseñar y aprender	50	24,15
Para ayudar y agilizar	30	14,49
Para acceder y buscar más información	22	10,63
Para usar los productos como materiales educativos en las clases	15	7,25
Para la modernizarse y adecuarse en la formación docente	13	6,28
Para interactuar y comunicarse	7	3,38
Para hacer trabajos prácticos	7	3,38
Para usar correctamente o hacer buen uso	6	2,90
Total de respuestas (abierta)	133	64,25
Total de casos	207	100

Otras expectativas que plantean, aunque con una representatividad baja, fueron: usos de los productos como materiales educativos en las clases, para modernizarse y adecuarse a los tiempos que corren, la comunicación, la realización de trabajos prácticos y para hacer un buen uso de los productos.

Usos de los productos culturales digitales en sus prácticas de enseñanza

La mayoría de los ingresantes (81,16 %) sostiene que utilizaría los productos culturales digitales en su práctica profesional futura, mientras que el 16,91 % no los utilizaría. El producto cultural que más utilizarían es la computadora (de escritorio y portátiles) e Internet. En mucha menor medida aparecen los otros productos, mientras que el único que no aparece como elegido para su práctica profesional futura es la consola de juegos (Cuadro 40). Evidentemente se encuentran bastante alejados de las lecturas y debates que atraviesan el campo en la actualidad, además de no registrarlos en su experiencia y trayectoria previa, como se verá más abajo.

Cuadro 40. Producto cultural digital que utilizarían en sus prácticas de enseñanza

El producto cultural digital que utilizarían en sus prácticas de enseñanza	Absoluto	Porcentaje
Computadora de escritorio (PC)	44	21,26
<i>Netbook, notebook, laptop</i>	25	12,08
Internet	24	11,59
Reproductor de video digital	18	8,7
Televisor digital	7	3,38
Reproductor de audio digital	3	1,45
Teléfono móvil	3	1,45
Cámara de fotos digital	3	1,45
Filmadora de video digital	2	0,97
Lector de libros electrónicos	2	0,97
Radio digital	1	0,48
Grabadora de audio digital	1	0,48
Consola de juegos	0	0
Total de respuestas (abierta)	133	64,25
Total de casos	207	100

Frente a la pregunta de para qué utilizarían estos productos culturales en su práctica profesional futura se pueden encontrar tres grupos de respuestas: para uso propio (4 de cada 10 ingresantes), para uso en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (2 de cada 10 ingresantes) y exclusivamente para el uso de los estudiantes (1 de cada 10 ingresantes) (Cuadro 41). El uso predominante como ayuda para cuestiones propias y para enseñar también aparece en otra investigación (Roldán y Sabulsky, 2012), como categorías de usos de estas herramientas tecnológicas que reconocen los estudiantes de la formación.

Cuadro 41. Para qué utilizarían los productos culturales digitales en sus prácticas profesionales futuras

Utilizarían ese producto para	Absoluto	Porcentaje
Uso propio, para estudiar, la carrera y tareas de la profesión que no necesariamente son enseñar.	89	43,00
Uso para la enseñanza, mutuo docente – estudiante, en las clases	41	19,81
Uso de los estudiantes	20	9,66
Total de respuestas (abierta)	150	72,47
Total de casos	207	100

Los recuerdos de la educación primaria

La trayectoria escolar (Diker y Terigi, 2008) de los ingresantes, entendida como el tránsito por los distintos niveles, entre ellos la educación primaria, y la biografía escolar (Alliaud, 2004), esto es, el período vivido en la escuela por estos futuros maestros siendo alumnos, determinan gran parte de la formación. La biografía escolar resulta ser un “continuum” (Birgin, 1991; en Diker y Terigi, 2008) del ingresante, próximo alumno de la formación, entre su formación docente y la escuela en la que insertará su práctica profesional futura. En esta trayectoria y biografía escolar se van interiorizando *habitus* y modelos que condicionarán su formación y profesión. La indagación sobre los recuerdos de la educación primaria implica que los ingresantes puedan poner en palabras esta trayectoria y biografía escolar y dar algunos indicios sobre los modelos interiorizados en la escolarización previa.

Los ingresantes que conforman este caso fueron alumnos que transitaron la educación primaria a finales de la década del ochenta y finales de los noventa. Estas dos décadas posdictadura en la Argentina fueron de estabilidad democrática y aumento exponencial de la pobreza (Carli, 2006a) y en ellas se dio la coexistencia de temporalidades, concepciones y expectativas de distintos ciclos históricos diferentes: un traumático pasaje de la sociedad integrada de los años setenta al modelo de sociedad polarizada y empobrecida de los noventa.

Los niños que comenzaron a transitar su educación primaria durante finales de los ochenta y noventa, crecieron en un escenario de profundas mutaciones: la aceleración del cambio científico y tecnológico, la globalización económica y tecnológica, la mundialización de la cultura, hicieron de la infancia un “laboratorio social” (Carli,

2006a), al ser testigos y víctimas de la desaparición de formas de vida, pautas de socialización, etc. En particular, en el campo educativo, estos ingresantes atravesaron en su escolarización primaria la reforma educativa de los noventa que implicó la extensión de la obligatoriedad escolar de la educación primaria a diez años. Frente este escenario de mutaciones, la infancia adquirió una visibilidad reconociendo al niño como sujeto de derecho y al mismo tiempo devino en un proceso creciente de mercantilización de los bienes y servicios de la infancia.

Ahora bien, ¿qué recuerdos tienen de su educación primaria los ingresantes? En la mayoría de los grupos sostienen que el nivel de educación primaria es la etapa que más recuerdan, por las buenas experiencias y aprendizajes que tuvieron. Salvo un caso que comenta no haber tenido un grato recuerdo, el resto tiene una valoración altamente positiva de este nivel educativo:

“Yo los mejores. (...) Fue como que las primeras maestras te quedan grabadas siempre. Siempre está el tema de que la maestra de primer grado, la de segundo.... Siempre tenés una relación muy distinta con el tema del secundario. El secundario, viene de como ella decía, viene el profesor una o dos horas, se va y... A veces llegas a tener un buen contacto pero a veces no.” (Ingresante Grupo 1).

“Yo tengo muchísimos recuerdos, con mucho cariño, de primer grado.” (Ingresante Grupo 3).

“Yo muy lindos. Tuve maestros muy buenos, muy bueno. Supieron explicarme bien los temas. Me apoyaron muchísimo.” (Ingresante Grupo 4).

“Para mí fue mi mejor etapa. Tuve muy buenos docentes, muy compañeros. La manera de enseñar que tenían.” (Ingresante Grupo 6).

Al referirse en particular a las clases recibidas en su educación primaria, todos recuerdan haber tenido clases “muy estructuradas”, “tradicionales”, pero también, traen al grupo recuerdos de experiencias extraordinarias que las definen como clases “dinámicas”:

“Más tradicional, digo, porque era más estructurado antes. Las maestras venían, daban la clase, se iban. No era que jugaban con nosotros.” (Ingresante Grupo 1).

“Im: Por ejemplo, antes te mandaban a hacer una lámina y por ahí estabas todo del día buscando. Hoy en día mi hijo tenía que hacer una lámina, bajó todo en internet y en dos minutos la hizo. Capaz que yo estaba una de semana en Billiken...

(...)

Im: ¿Tenías un Kapeluz?

(Inaudible)

Im: Era como una cosa, yo me acuerdo, nosotros terminábamos de almorzar y mamá limpiaba la mesa y nos preparaba para hacer la tarea.

Im: Todo en esos libros, a pesar de ser libros grandes, encontrábamos todo lo que la profesora nos pedía que buscáramos. Ahora a un chico le decís que por ahí busque algo en Internet y: ‘Ah, no lo encontré’. O ‘Está todo muy distorsionado’. Nosotros teníamos un solo libro y de ese teníamos que sacar todo.

Im: Ahora hay mucha información.

Im: Sí, obviamente.

Im: Entonces a uno se le mezcla todo. Antes era una pregunta en base a este manual, que estaba en ese manual. Se trabajaba con ese manual.

Iv: Es verdad, como que te daban el lugar.

Im: Eso hacía que también sea muy estructurado. Yo abría el manual.

Im: La maestra tenía un manual, que les pedía a los chicos y entonces sacaba las actividades de ahí.” (Intercambio Grupo 2).

Acerca de los materiales que usaban en sus clases, recuerdan un repertorio de materiales: libros, manuales, cuentos, enciclopedias, figuras geométricas, que aparecen en todos los relatos, y generan adhesión por parte de todos integrantes de los grupos. Es destacable como van recordando conjuntamente algunos materiales por la frecuencia y la regularidad del uso de algún material cuando estudiaban un contenido en particular y común:

“A nosotros nos hicieron hacer el reloj de arena para explicarnos como era la hora, cuando no había reloj, y cómo se guiaban, según el sol y demás.” (Ingresante Grupo 1).

“Nosotros usábamos sobrecitos, para geometría, para aprender las formas con... Todas las formas en distintos colores.” (Ingresante Grupo 3).

“Yo usaba manual, que ya venía con los billetes, la moneda, que vos tenías que cortar y cambiar.” (Ingresante Grupo 3).

“Eran libros, manuales, enciclopedias. Básicamente eso. No teníamos computadora ni dónde buscar otro material.” (Intercambio Grupo 4).

Iv: Yo me acuerdo de sumar y restar, de eso no me olvido más. Porque para mí aprender a sumar y restar... Después dividir y eso fue complementario. Pero me acuerdo mucho de sumar y restar. Así de que...

Im: Con los palitos.

(...) Im: La cajita de fósforos.” (Intercambio Grupo 5).

“Im: En matemática nos hacían llevar los palitos de fósforo ¿Sí? para hacer las decenas, las unidades.

Im: Los círculo.

Im: Los triángulos.

Im: Cuadrados.

Im: Yo hice parte de la primaria en Córdoba y usabas el ábaco. Era... Entrabas a primer grado... De primero a tercero contabas con el ábaco.

Im: En cuarto ya la carpeta y la lapicera de pluma.

Im: Naturales nos hacían germinar los porotitos.

Im: Sí, sí.

Im: Eso también.” (Intercambio Grupo 6).

No obstante, aparecen otros materiales y experiencias que no son comunes a todos, como la radio, la computadora, el teatro y la sala de video. En estas experiencias, el recuerdo de los materiales aparece junto con la añoranza de haber realizado esa experiencia extraordinaria que implicó su uso. En la mayoría de los casos, el recordar la experiencia y el uso de los materiales, los llevó a recordar el docente, los contenidos, los compañeros, y las sensaciones que llevaron adelante cuando los utilizaron. Está claro que el significado de tecnología está bastante asociado a las TIC:

“La radio también hicimos. (...) La radio, en el colegio. El diario, era hacer el periódico. (...) Éramos los primeros que empezábamos con el tema ese de la radio. Mucho no entendíamos. Entonces era grabar un poquito, qué se yo. Después los chicos que fueron viniendo se les hizo más fácil. – en relación a la grabación- (...) Era como un parlante... Justo yo creo que fui dos o tres veces. Yo era más del diario que de otra cosa. (...) Lo mismo hacíamos con el tema del periódico. Era escribir lo que pasaba, hacer crucigramas, cosas para que sea entretenido.” (Ingresante Grupo 1).

“Teníamos una sala de video, que era exclusiva para ver videos. Teníamos un cañón, que se usaba bastante. Casi siempre los grados más altos, 5to, 6to, siempre íbamos a la sala de videos.” (Ingresante Grupo 1).

“Nosotros teníamos la sala de computación, que era lo más tecnológico que teníamos. En computación trabajábamos con Excel. Primero, al principio, con Paint y después con Excel. Más no. No veíamos videos ni nada. La sala de computación era: ‘Guau, vamos a la sala de computación’. Porque era distinto a la estructura del aula, de las mesas en el medio o en filas. El pizarrón era la pizarra, que hoy por ahí en cualquier lado la vemos. Entonces era: ‘Guau, escribís con fibra’. Era sorprendente, porque no estaba más la tiza. Eso era más tecnológico que teníamos.” (Ingresante Grupo 1).

“Yo lo que tenía era teatro. Teníamos un teatro. Todo lo que hacíamos en ciertas materias a veces lo esquematizábamos en el teatro. (...) ...y sala de música. Más de eso no teníamos. Teníamos piano, guitarra, podíamos elegir. También salía de ahí un profesorado. Podíamos hacer profesorado también de guitarra...” (Ingresante Grupo 1).

El recuerdo del docente aparece diferenciándolo de los docentes de otros niveles e identificándolo con identidades colectivas compartidas tales como, “segunda mamá”, “la gallina y los pollitos”:

“Creo que mis maestras de todos los grados, desde primero hasta sexto, eran como mi mamá. Porque ellas estaban en todo el mínimo detalle, sabían todos los cumpleaños, si tenía un problema en la casa: ‘Bueno vení, vamos a festejar algo’. Siempre acompañándote. Con la mano en el hombro: ‘Dale que vos podés’, ‘Dale que vos podés’. En primer grado me escapaba del salón. Yo quería estar en el jardín, durmiendo la siesta, capaz. Y no, me tenían que correr por todo el colegio. Son cosas que te quedan marcadas. Hoy en día volví al colegio y me dice: ‘Cuando seas maestra, acordate de las cosas que te hacíamos nosotras’.” (Ingresante Grupo 3).

“La de 2do para mí fue la más cariñosa, porque era la de mayor edad. (...) Yo conocí la amistad a partir de 6to grado con la maestra, digamos, que se relacionaba más con nosotros, que estaba en el tema de...Esto de compartir fuera del colegio y todo. Las demás maestras era este, el tema del pollito, como decían las chicas. La mamá gallina.” (Ingresante Grupo 1).

“Nosotros teníamos miedo del docente. El docente nos enseñaba. Había respeto. Algunos le teníamos miedo porque si hacíamos lío era... Yo me acuerdo siempre. Mi mamá es maestra. Los gritos de mi mamá a mí me traumaron de la primaria. Pero ella hablaba

fuerte. Pero sí me acuerdo de que no sabíamos lo que era tomar distancia y la maestra de cuarto grado, en la 1, te hacía ir a la bandera, íbamos todos como soldaditos. Y creo que ahora sigue trabajando. Eran distintas las cosas, no eran como ahora las maestras.” (Ingresante Grupo 6).

La mención de alguna “señorita” en particular aparece en todos los relatos de los ingresantes de manera destacada y reiterada por su forma afectiva de vincularse. Ana Abramowski (2010) plantea que los afectos magistrales, entendidos como la especificidad del afecto del docente hacia sus alumnos, conforman figuras que se muestran como obvias, en las cuales coexisten significados culturales y sociales además de los sentimientos efectivamente experimentados por los sujetos. Estos sentidos están inscriptos en relaciones históricamente situadas y que construyen, regulan y educan (Abramowski, 2001), y así definen un rol de docente que seguramente condicionará su profesión:

“Tengo mis mejores recuerdos. Yo sé que mis maestros... No sé si era porque a mí me costaba en un principio... Porque era, no sé, era muy cálida. Pero me acuerdo que se sentaban... Una cosa que me marcó mucho era que se sentaban al lado mío, tanto mi maestro como mi papá o mi mamá. Y ahí me sacaba las dudas. Si mis viejos laburaban mucho por ahí los tenía a mis hermanos. Y... Hoy que quizás estoy del otro lado no veo ese acompañamiento de los papás. Yo creo que por eso también a los chicos les cuesta mucho. Pero, ya les digo, creo que la secundaria me marcó mucho más que la primaria. Pero tengo mis buenos recuerdos. Sé que las clases por ahí no eran tan elaboradas como vi ahora. Por ahí las maestras ahora las maestras son más rebuscadas, dibujan más. Están más informadas, las veo armando cosas. Mi maestra en este momento no, se ponía en el frente, lo escribía, explicaba y lo copiábamos del pizarrón. Lo veo diferente.” (Ingresante Grupo 3).

“Lo que me marcó más de la primaria fue primer grado. El amor de la maestra. No solo que te enseñaba el 1, el 2, si no el cariño, la comprensión. Preocuparse, venir a hacerte una caricia.” (Ingresante Grupo 4)

“Yo de la primaria... De primer grado me acuerdo, más que todo, porque me gustaba mucho la maestra, porque era muy dulce. Gladis creo que se llamaba. (...) ...era muy dulce, una maestra muy tierna, con muchísima paciencia.” (Ingresante Grupo 5).

Justamente, frente a la pregunta sobre qué cambiarían y qué mantendrían, las respuestas apuntan a cambiar y mantener: el vínculo docente y alumno. El vínculo es uno

de los puntos más recurrentes de lo que quieren mantener y, al mismo tiempo, transformar. Por un lado, en los relatos aparece la añoranza de un vínculo, donde el docente recupere su rol como transmisor de “la cultura” y el “respeto” que tenía la figura docente pasada:

“Yo trataría, por ejemplo, de que tengan más con respecto a nuestra cultura. Por ejemplo, yo veo a los chicos... (...) les da vergüenza bailar folklore.

Im: Pero reggaetón no.

(Risas)

Im: No se intimidan por el reggaetón.

Im: No digo que sí o sí tengan que pasar por la instancia de: ‘Yo aprendí a bailar esto’. O cuando están cantando están así, no cantan, tienen la hojita. Que tengan más participación en nuestra cultura y no como dice ella que, el reggaetón no le tienen....

Im: Falta amor a la patria.

Im: Claro.” (Intercambio Grupo 1).

“Im: El respeto de los alumnos y el respeto de los docentes hacia los alumnos. También tenían mucho respeto. Nunca nos íbamos a quedar plantados en la escuela, nunca nos íbamos a volver a casa. Yo me acuerdo que nosotros éramos, somos, 6 hermanos y mi mamá no nos podía llevar y traer. Y nosotros íbamos solos a la escuela. Jamás tuvimos que quedarnos tirados en la calle porque no había escuela, porque no había clase.” (Intercambio Grupo 2).

“¿Yo qué mantendría? El respeto. (...) Yo creo que si no les enseñas el respeto y un valor desde un primer momento ellos no te lo van a entender y te van a pasar por arriba.” (Ingresante Grupo 6).

Por otro lado, cuestionan el vínculo que colocaba al docente y el contenido como protagonistas, y plantean la necesidad de que las clases sean más centradas en los intereses de los estudiantes:

“Im: Hoy en día los chicos no quieren ir al colegio.

Im: Se aburren.

Im: Yo estaba en mi casa y me peleaba por ir al colegio.

Im: Lo que veo es que no le tienen cariño a los maestros. No... No tienen esa relación.

Im: Pasa que, también.

Im: Es como que está muy frío todo. (...)

Im: Los chicos obtienen información de todos lados, mucho más rápida y mucho más divertida. Y después ir al aula, y que una profesora te esté diciendo: ‘1+1’

Im: El tema es hacerlo más entretenido.” (Intercambio Grupo 1).

“Incentivar a los chicos más a que aprendan. Antes como era tan estructurado, ahora lo podemos hacer mediante los juegos, mediante los juegos incentivarlos, buscar maneras.” (Ingresante Grupo 2).

“Que no sea tan estructurado.” (Ingresante Grupo 2).

“Que sea más participe de la clase” (Ingresante Grupo 2).

“Im: Yo los gritos. Odio los gritos. En segundo grado tenía una señorita, Leonor. Me acuerdo que gritaba todo el tiempo o golpeaban la mesa. Y odio, odio que griten.” (Ingresante Grupo 3).

El libro, que es recuperado en el relato de los ingresantes como uno de los materiales que todos utilizaron en su educación primaria, aparece como otro de los elementos comunes que quieren mantener y cambiar. Tanto el libro, como la práctica de la lectura, son muy valorados en los relatos y desean que permanezcan en las escuelas primarias. Sin embargo, dejan abierta la puerta a otros materiales, cuando plantean la necesidad de incluir “lo nuevo”, aunque sin dejar de lado la práctica de lectura. Al igual que en los cuestionarios, aparece esta postura positiva frente a la inclusión de nuevos materiales, pero con recaudos. En los relatos, proponen que el cambio se debe dar en el uso de nuevos materiales y el docente debe acompañar a los alumnos en el uso de las tecnologías actuales, y sobre todo en la búsqueda de información:

“Im: Pero también estaría bueno no perder el tema de los libros.

Im: Sí, para mí no se tiene que perder.

Im: Se pierde todo. Yo creo que se pierde todo.” (Intercambio Grupo 2).

“La lectura. Eso lo mantendría a full. La lectura creo que es la base para comprender todas las situaciones.” (Ingresante Grupo 4).

“Im: De parte del método antiguo, por ahí, en cuanto a saber buscar en un diccionario. Ahora le decís a un nene que te busque en un diccionario y no sale del teclado de la computadora.

Im: Por eso, la investigación, la lectura.

Im: Los cuestionarios.

Im: De que él se ocupe de resumir, de todo. No que venga todo ya hecho.

Im: Los cuestionarios, sí.

Im: Relacionarlo más con lo cotidiano. Con lo cotidiano de eso que nos hacían ver a nosotros, de que podías hacer la matemática de muchas maneras diferentes...

(...)

Im: Los cuentos también. Eso de que te contaban una historia pero todo el salón se sentía como adentro de la historia... (...) Yo veo que ven muchos programas. Y hay algunos puntuales que me gustan porque ya es como que les enseñan ¿No? Esas cosas retomaría yo para ingresar tecnología. Pero de lo antiguo me gustaría que se siguieran conservando los cuentos, todas esas cosas.” (Intercambio Grupo 4).

Es esperable que el libro de texto o manual sea aquel material que quieren resguardar, ya que es el que tiene más presencia que cualquier otro libro escolar en la memoria colectiva, sostiene Graciela Carbone (2003). Por ello, no resulta casual que sea recordado como el material utilizado por todos los ingresantes en su educación primaria y que además sea el material que quieran conservar. Vale aclarar que el libro de texto está relacionado con la universalización de la enseñanza y que se encuentra desde los orígenes de la escuela como una de las condiciones para la constitución de los sistemas educativos nacionales, junto con las leyes nacionales de educación y obligatoriedad escolar, las preocupaciones por profesionalizar a la docente y por la infraestructura física y cultural (Carbone, 2003).

A pesar de que la etapa en la que estos ingresantes transitaban su educación primaria, entre fines de la década del ochenta y fines de la década del noventa, se comenzaron a perfilar algunos criterios de articulación entre la educación y los medios (Carbone, 2004), en los relatos no hubo abundancia de experiencias que den cuenta de haber pasado por estas vinculaciones. Salvo algunas experiencias puntuales como la de la radio y el periódico, los recuerdos de su paso por la educación primaria no se relacionan con el consumo cultural infantil que seguramente los atravesó en esta etapa. En estas décadas, el consumo cultural infantil, entendido como el conjunto de procesos de apropiación y usos de los productos para niños, se destacó por la expansión del mercado de productos para niños, y la generación de relaciones terciarias, sostiene Carli (2006 a): además de los vínculos primarios de la familia y secundarios de las instituciones

educativas, se agrega un nuevo agente en estructuras sociales ampliadas representado por el mercado, los medios e Internet.

El mercado ejerce un insoslayable rol socializador en los niños y los jóvenes y lucha con las agencias tradicionales como la escuela y la familia, fundamentalmente a través de los medios de comunicación de masas (Pini, 2011). Es por medio de estos productos y agencias del mercado, que los chicos y jóvenes desde hace varias décadas construyen conocimiento acerca del entorno y edifican su identidad a partir de los consumos culturales digitales.

La presencia de la tecnología en la vida de los niños y los jóvenes a partir de los ochenta los ha transformado como sujetos y su relación con las generaciones. Sergio Balardini (2006), plantea que la tecnología se ha vuelto invasiva, ya que nos atraviesa a unos y otros, al mismo tiempo que invade todos los ámbitos, y le ha permitido a los jóvenes, a pesar de la diferencia entre acceso y consumo de tecnología de distintos sectores sociales, distanciarse de los adultos a través de su vínculo con ella y su capacidad para procesarla y usarla (Balardini, 2006). Como veremos más adelante, este distanciamiento en la escuela se ha planteado como una brecha entre la cultura mediática y la cultura escolar.

Las clases de la educación primaria en el futuro

La mirada prospectiva sobre sus clases en el futuro profesional les permitió explicitar sus expresiones de deseo, opiniones y argumentos en algunas discusiones que se abrieron. Si bien no se narraron escenas de ciencia ficción o con transformaciones radicales, se proyectaron clases escolares donde los productos culturales digitales sí estarán presentes. Carina Lion (2006) llama a esta forma de proyectar “imaginación tecnoeducativa”, entendida como los *horizontes creativos que integran tecnologías en prácticas de enseñanza potenciadoras de aprendizajes* (p. 43), o en otras palabras, los modos más fecundos de incorporar las tecnologías en las aulas.

En los relatos, esta imaginación tecnoeducativa se configura a partir del entrecruzamiento de sentidos sobre la tecnología, la enseñanza y el aprendizaje. Siempre que se mencionan las clases se hace referencia a una organización escolar que responde a formas de enseñar, concepciones de tecnología y visión sobre los alumnos:

“Incorporaría este... Ciertas cosas de tecnología. Y haría que los chicos, a pesar de lo que uno va enseñando, ver otras maneras, otras herramientas para que ellos también puedan aprender, través de la tecnología.” (Ingresante Grupo 1).

“Por ejemplo, si está la posibilidad de donde uno trabaja tener un cañón. (...) ...cómo un nene más chiquito no le va a gustar ver algo en el salón, estar en la típica estructura sentadito, saco el cuaderno, saco la cartuchera, y de repente sentirse como en el cine, digamos ¿No? Con algún video y demás sobre, no sé. Ejemplo: el barrio” (Ingresante Grupo 1).

“Im: Al paso que vamos no muy cambiada. Porque, la verdad, yo veo los cuadernos de mi hijo y pasaron 20 años y yo digo: ‘Pasó muchísimo tiempo’ Y la metodología de enseñar siempre es la misma. Y si vos ves el mundo, desde que yo era chiquita a ahora, pero cambió mil veces. Pero la escuela no. (...)”

Im: Difícil. Quiero implementar algo que para los chicos sea totalmente diferente.

(...)

Iv: Ah, bueno, no. Con proyector, con imágenes 3D...

(Risas)

Iv: Con...

Im: Los salones de los chicos tienen 3D, vienen con los anteojitos.

Iv: Con *tablet* en vez de cuadernos.

(Inaudible)

Im: Yo les compro los CD. Les hago escuchar los cuentos, las preguntas, todo.”

(Intercambio Grupo 2).

“A mí me gustaría poder usar proyectores, esquemas. Que no sea: dicto y copien o les copio un fragmento de texto y lo copian en su cuaderno. Si no usar proyectores, imágenes, sonidos.” (Ingresante Grupo 3)

“Usaría computadoras, o sea, Internet, todo eso porque para mí está buenísimo. Pero también usaría... Sin dejar de lado los libros. Porque los nenes, hoy en día, decís libros y...” (Ingresante Grupo 3).

En los relatos aparece lo que Edith Litwin (2008) denomina “escenas con tecnología”. Son situaciones de enseñanza en las cuales se usa la tecnología y en las que se pueden entender las concepciones de los docentes y el sentido que le dieron a las tecnologías para su inclusión en las aulas:

“Im: La creatividad al chico lo mueve mucho, ya sea tecnológicamente, con manualidades, con diferentes cosas. La parte de crear, de imaginar... De hacer algo distinto que no sea estar copiando todo el día alienta mucho.

(...) Im: Las materias que son más creativas y eso...

Im: Yo venía pensando hacía dos o tres días atrás esto, el tema de incorporar el arte dentro del... Yo digo, cuando mandan....No sé si la maestra... Se tienen que dar cuenta. Cuando mandas a hacer una maqueta, mandas a hacer un... algo artístico, lo hacen las madres, no lo hacen los chicos. Yo venía pensando: El día de mañana, si Dios quiere, nos recibimos, que se yo, meter un día a la semana, pongámosle un viernes, que es el último día de la semana, que trabajen en lo que van a demostrar el día 25 de Mayo, el 9 de Julio. Que directamente la maestra trabaje con ellos, que se incorpore para que... Ellos se sienten más orgullosos mostrándole a los padres lo que hicieron y no: ‘Esto lo hizo mi mamá’.

Im: Aparte si uno lo hace es como que lo aprende.

Im: No se lo va a olvidar más también ¿No?

Im: A mí me gustaría incorporar esto.” (Intercambio Grupo 1).

“Que la usaría. Por ejemplo, el proyector. Cuando vemos una película. La película... Por ahí vos le explicás, pero le explicás con colores, la música, las luces. Todas esas cosas hacen que retenga el chico, por ahí, más. O por ahí yo me acuerde que: ‘La seño, por ahí, me dijo tal cosa’. Eso me quedó, que ahora soy grande. Me acuerdo. La manera de estudiar las tablas, de otra manera. Manualidades también se puede implementar. Quedarse con lo tecnológico, por ahí, es muy nulo porque hoy en día va avanzando. Todos sabemos. Por ahí sí, hay maneras. Muchas maneras de enseñar.” (Ingresante Grupo 4).

“Im: Hay que usar la creatividad y elementos. O sea, variar. No sólo el pizarrón y la...

Iv: A mí no me gustaría que esté dictando.

Im: Películas, juegos.

Im: Recortar y armar palabras, también, que les sirve a ellos porque a uno le gusta.

Im: Que los incentiven a ir al colegio.

Iv: Incorporaría a todos, porque viste que el de allá no escucha, el de allá está haciendo otra cosa o está... A mí me pasaba mucho que iba a la escuela y como que... Sentía como que no existía yo.” (Intercambio Grupo 5).

En la historia de la educación se pueden identificar cuatro escenas con tecnologías: la de ayuda, la optimista, la de la producción y la problematizadora (Litwin, 2008), que se solapan en las intenciones de los docentes o en los sentidos de sus usos. En estos relatos, la escena con tecnología que aparece como un discurso común es la de pensar a la tecnología como una ayuda. Esta escena es una de las prácticas originarias de

inclusión de las tecnologías, basada en la utilización como ayuda para enfrentar problemas de comprensión y enseñanza, como así también para resolver el problema que implica sostener la atención de los estudiantes.

Si bien todos acuerdan en que utilizarán materiales para ayudar a que sus futuros alumnos aprendan mejor, hay argumentos y posturas encontradas. La explicitación de sus argumentos sobre qué tecnologías incorporar en sus clases generan discusiones en los grupos que ponen en juego el entrecruzamiento complejo de la tecnología, el conocimiento y la enseñanza, dando fundamento de la imaginación tecnoeducativa (Lion, 2006) que poseen. Entre estas discusiones sobre usar lo que denominan “básico” como la tiza y el borrador, u otras tecnologías:

Iv: ¿No es mejor lo básico? Me imagino con la tiza y el borrador y ahí...

Im: Ver revistas o...

Im: Yo lo que sí me imagino es una televisión. Seguro. Para... Desde ver películas, videos, documentales.

Im: Según en qué año.

Im: ¿Cómo?

Im: Según en qué año.

Iv: Y en qué lugar.

Im: No, no, sí porque hay películas para...

Iv: Que lugar porque hay lugares que por ahí no tienen...

Im: Hoy en día la mayoría de los colegios.

Im: El espacio.

Im: A mí no gustaría, por ejemplo, si es en los primeros años dar televisión, porque siento que los nenes están todo el tiempo viendo tele. Entonces me gustaría más...

Im: Pero no van a ver dibujitos...

Im: No, ya sé.

Im: Pero yo me refiero a que todo el tiempo los nenes...

Im: Otras miradas.

Im: Otras cosas.

Im: Jugando a la play. Están todo el tiempo como en la tele, me gustaría más...

Im: Quizás ver una película y después hacer preguntas sobre la película, sobre si prestaron atención, si no... Si sirve para otra clase o no.

Im: O haciendo juegos. Por ejemplo, para matemática haciendo juegos.

Iv: Para mí la base. El pizarrón y la tiza.

Im: Y el ábaco.

Iv: Sin tantas cosas.” (Intercambio Grupo 5).

Edith Litwin (2008), sostiene que “la tiza y el pizarrón” son la expresión de la tecnología más simple, la más utilizada, pero la menos estudiada. Estas tecnologías también las caracterizó como “heredadas”, ya que quedaron instaladas en las aulas por medio de un uso indiscutible. Justamente, esta idea de lo “básico” como algo simple y esencial a la enseñanza que plantean los ingresantes, está ocultando la capacidad transformadora de los productos culturales digitales en las aulas, como así también la naturalización del uso de las tecnologías heredadas en el aula. El uso de la tiza y el pizarrón se transforma según el uso que le da cada docente, por ello no es menor plantear la discusión en torno a estas tecnologías que se consideran “básicas”.

También, estas miradas que consideran a algunas tecnologías en las aulas como “básicas” no son una novedad en el campo de la educación. Carina Lion (2006), en una investigación del aula universitaria, analizó la presencia de tres tendencias en estas construcciones discursivas, como modos particulares de expresión sobre la relación entre las tecnologías, la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje: determinista-esencialista, racional-eficientista y didáctico-tecnológico. El primero de los discursos, el determinista-esencialista, descontextualiza la tecnología, no tiene en cuenta las conexiones sociales, comunicacionales, pedagógicas y políticas, y su introducción en el campo educativo es por cuestiones de innovación o moda, o bien como forma de atención y motivación de los estudiantes. En los relatos, esta idea de usar lo “básico”, lo “esencial” o usar las tecnologías para “incentivar” a que aprendan sus futuros alumnos, se sustenta en una concepción relacionada estrechamente con estos discursos deterministas-esencialistas (Lion, 2006).

Otra discusión se centró en qué tecnologías dejarían usar en sus clases y qué dejarían hacer con esas tecnologías. Una posición que parece más clara y brinda argumentos, es la de aquellos que preservan las manualidades, valorando el trabajo manual en la escuela primaria por sobre el trabajo que se hace con las tecnologías considerando como automático (“aprieto un botón y listo”). La calculadora y el celular fueron productos sobre los que se discutió:

“Im: Aprender a usar esas tecnologías y que no se pierda lo de escribir, la calculadora también. Porque ahora todos usan calculadora y lo de sumar, hacer cuentas, no lo usan.

Iv: A mí me pasó la división de dos dígitos, ya como que me había olvidado que el otro le prestaba a otro. Es muy loco.

Im: También puede ser de estar comunicados, el maestro con los alumnos. Entonces te pueden escribir una duda o algo así. Estar más conectado fuera de la clase.

Im: Siempre y cuando se pueda hacer en todos los colegios.” (Intercambio Grupo 5).

“Im: ¿Primario usar calculadora?

Im: No.

Im: No.

Im: En sí no tenés que usar calculadoras nunca.

(...) Iv: Para mí está bien.

Im: Para mí no.

(...) Iv: Yo les voy a dejar que usen la calculadora.

(Risas)

Im: Todo con la calculadora.

Iv: Todo no. Pero... Yo fui a una escuela técnica y me pasaba mucho eso. Hacer todo el ejercicio y después comprobarlo con la calculadora científica. Si no te daba, bueno, tenías que buscar a dónde estaba el error.

Im: Pero igual en una calculadora no tenés todo el desarrollo de lo que es una división, por ejemplo. Sí o sí tenés que resolverlo.

Iv: Una división sí, estoy seguro que sí.

Im: Una fracción.

Iv: Claro, con una fracción.” (Intercambio Grupo 5).

“Im: Igual yo creo que ahora está como mal visto, viste que te dicen: ‘No el celular, no esto’ Va a llevar un tiempo hasta que vos en el colegio puedas...

Im: En realidad también... A ver, el colegio no es para llevar celular. (...)

Im: Pasa que hay muchos nenes que quizás van solitos al colegio y la mamá también por tranquilidad.

Im: Sí, sí.

Im: Tomá, llevá esto y cuando salís me llamás y yo te espero en casa tranquila. No lo veo que esté mal. O sea, obviamente cuando vos estés dando la clase no está bueno que esté con el celular.” (Intercambio Grupo 3).

En estas discusiones pareciera naturalizarse una distinción entre lo manual y lo tecnológico, o en otras palabras lo humano y lo tecnológico, desde una visión instrumental de la tecnología (Burbules y Callister, 2006). Desde esta postura, determinista-esencialista, las herramientas son consideradas como objetos para alcanzar propósitos determinados, externalizando las tecnologías, y viéndolas como objetos fijos, con usos y finalidades concretos. Sin embargo, siguiendo a Nicholas Burbules y Thomas Callister (2006), la distinción ente la tecnología y lo humano no es neta, sino relacional.

Álvarez Revilla y Méndez Stíngl (1995) plantean que la concepción estándar y más difundida de la tecnología en la educación es aquella que plantea la división entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Esta forma de concebir la tecnología de alguna manera oculta la posibilidad de ver la tecnología en acción, trenzada con la ciencia y la sociedad. En definitiva verla desde un enfoque sociotécnico en el cual la sociedad configura la tecnología y, al mismo tiempo, ésta construye la sociedad (Álvarez Revilla y Méndez Stíngl, 1995).

La clase del futuro la imaginan en un aula con una estructura diferente, fundada en que su transformación estructural sería más provechosa para que sus futuros alumnos aprendan mejor. El aula en el campo de la educación *es una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos* (Dussel y Caruso, 1999:31, en Dussel, 2012:17). Su estructura material está definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y su estructura de comunicación se organiza en torno a los sujetos y sus relaciones de poder:

“Im: A mí me gustaría que se sienten en redondo los chicos.

Im: O por ahí también en grupo, les gusta en grupo.

Im: Una fila, así una mesa atrás de la otra, lo que puede pasar es que dicen: ‘El nene se para todo el día.’ Por ahí en grupo no te pasa porque tiene con quién conversar, con quién compartir.

Im: A mí me gustaría así también en grupos. El hecho de que ellos se pueden conectar.

Im: Para que no sean tan tímidos. Me di vuelta y el otro me estaba mirando. Cuando son chiquititos les pasa por ahí eso.

Im: Por ahí no se plantea tanto poner las mesas en U y demás. Quizás es como que o las mesas tiene que estar todas en filas... Uno entra a un salón de cualquier escuela y ¿Cómo están las mesas? O todas en fila, o así en dos filas largas.” (Intercambio Grupo 1).

“Im: ¿El aula?

Im: Con mucho color.

I: ¿Con mucho?

Im: Con mucho color.

Im: Yo pienso que ya vamos a tener un pupitre con una netbook y...

(Risas)

Im: No va a haber más hojas y papel, va a ser más todo tecnológico.” (Intercambio Grupo 6).

Según Jorge Huergo y María Belén Fernández (2000), la arquitectura escolar puede condicionar las prácticas comunicacionales y educativas. El aula que ha dominado la escena educativa ha sido la construcción histórica en base al método frontal: una disposición de los alumnos centrados en el frente, siendo el punto de atención el docente, y la tecnología en estas aulas era visual con el pizarrón al frente que establecía una relación asimétrica entre el docente y el alumno (Pineau, 2001). Al plantear una nueva estructura del aula se está planteando una “potencialidad transformadora del espacio” (Huergo y Fernández, 2000), que cuestiona las relaciones sociales y de poder que se imponen desde los orígenes de la escuela moderna. La arquitectura escolar: *es una de las formas como se perpetúa y se garantiza la continuidad de un modelo socio-político e ideológico* (p. 146), por lo cual, cuando al proyectarse una ruptura en la organización del aula se puede proyectar también una discontinuidad en las relaciones que allí se construyen y legitiman. En esta imagen diferente de la arquitectura del aula, la incorporación de las tecnologías y las relaciones entre los sujetos cambiarían las relaciones de poder en un futuro.

Los sujetos que habitarán estas aulas y llevarán adelante las clases del futuro los imaginan cambiados y diferentes a su recuerdo de la educación primaria. A los alumnos los piensan como sujetos activos y protagonistas, con un conocimiento superior al que ellos tienen o tendrán sobre tecnología, por ello consideran muy importante la formación docente que recibirán. Al docente como un “guía” que acompañará a sus alumnos; a pesar de que ellos dijeron haber elegido la formación para enseñar, la mirada de algunos parece ser de “guía” y no de educador.

En los relatos se explicita claramente la percepción de un cambio intrageneracional. Mariano Fernández Enguita (2001) sostiene que este cambio alude a la crisis del sistema educativo, donde el cambio es perceptible de manera generalizada dentro de una misma generación en todos los aspectos de la experiencia humana, y en ella se ve alterada la forma de transmisión que caracterizó los orígenes del sistema educativo moderno: la intergeneracional. El alumno que visualizan no es el que refiere a la época dorada de las instituciones, donde la transmisión era perceptible claramente de generación en generación, sino que plantean un alumno que sabrá más que el docente:

“Im: Protagonistas.

Im: Están muy avanzados.

Im: (...) Los nenes tienen mucho acceso a internet. Demasiado. Pueden tener una computadora y en segundo grado ya saben hacer todo.

Im: Sí, y en todo sentido, desde que propongan una actividad, propongan ideas.” (Intercambio Grupo 1).

“Los chicos ahora tienen mucho para dar, quieren participar en todo. No son los mismos chicos de antes. Hay que darles la manera. Creo que la parte tecnológica a ellos les llama la atención y, bueno, hay que usarla. Como complemento para enseñarles hay que incorporarla. Yo era una lela en todo lo tecnológico hasta que dije: ‘No, se acabó. Ahora me tengo que poner al tiro con la tecnología.” (Ingresante Grupo 1).

“Im: Yo creo que estamos ahora con unos chicos que son nativos digitales. Hay que estar. Hay profesoras hoy en día que no tienen... No se imaginan, si no fueran profesoras, sin sus libros. Y hay chicos que ya tienen su libro virtual y que lo manejan.... Y, quizás, poniendo, no sé, hago clic... Estamos leyendo un cuento, un PowerPoint: Pasa el lobo, pasa llegando a la casa de la abuelita. Y quizás sea diferente a que la señorita se siente, les lea el cuento.

Im: Es más dinámico, más llevadero. Hubiera estado bueno cuando nosotros éramos chicos y nos contaban cuentos verlos también. Y ahora se puede.” (Intercambio Grupo 3).

“Im: Es que ya los chicos vienen ya con toda esa tecnología de ahora y...

Im: Ya lo tienen incorporado.

Im: Ya lo tienen incorporado. Vos los ves de chiquitos.

Im: Ya desde chiquitos te manejan el celular.

Im: O ellos mismos te enseñan: ‘No porque lo estas tocando mal’.” (Intercambio Grupo 6).

Este sujeto alumno que construyen, muy pegada al sentido común y a las pretensiones del mercado, es un sujeto que no compartirá la misma experiencia con los productos culturales que ellos, o bien estas experiencias serán más ricas porque se apropiarán fuera de la escuela. No es un dato menor que los ingresantes reconozcan que sus futuros alumnos tendrán un aprendizaje y experiencias del ámbito extraescolar que condicionará su tarea, idealizando en parte los saberes que tienen. David Buckingham (2007) sostiene que la mayoría de las experiencias de la infancia con las tecnologías pasan por fuera de la escuela, y que estamos ante una nueva brecha digital representada por la gran distancia entre la experiencia de la mayor parte de los niños y los jóvenes con la tecnología afuera de la escuela y con el uso que se propone en la escuela.

Los sujetos de las clases futuras son planteados muy diferentes al ideario moderno y más cercano al sujeto de la infancia en crisis (Huergo y Fernández, 2000). Los futuros alumnos ya estarían completos, ya tendrían todo “incorporado”, y la tarea del docente sería resignificada a partir de esto. El docente no es el único que enseña y el alumno no es el único que aprende. El rol docente será de “guía” que acompañará a los alumnos en el tránsito por su educación primaria:

“Im: Una guía.

Im: Claro, una guía.

Im: Una guía.

Im: Darles las herramientas para que ellos se desenvuelvan. Que sea una ida y vuelta. No solamente sea una ida del profesor y que los alumnos se queden...

Im: A mí me interesan mucho los chicos que no aprendan. A mí me interesa llegarles a ellos. Yo siempre estoy pensando en los chicos que... Cómo voy a hacer con los chicos que no... Dedicarme a los chicos que no entienden. Los que entienden ya está.

Im: Que no entienden.

Im: Los que no entienden tratar de llegar. Darles todo para que ellos puedan entender los conocimientos básicos. A los que no le interesan, por lo menos...

Im: Entrar a ellos de alguna manera para que ellos entiendan y no queden ellos, digamos, marginados de los demás alumnos.

Im: Después a la larga se ve lo que quieren.” (Intercambio Grupo 1).

“Cómo guiarlos hacia el conocimiento que le queremos dar. Por eso el tema de Internet, que tiene tanta información, de nosotros, en vez de enseñarles, como guiarles.”(Ingresante Grupo 2).

“Yo me veo así, tratando de incentivarlo de los dos lados ¿No? Porque la tecnología va a estar y está en todos lados. Si yo no se lo quiero dar en clase lo van a tener en casa, en el ciber, en el kiosco de la esquina, en todos lados. Pero tratando de que ellos se manejen con el material que yo digo. Que busquen la manera de encontrarle la vuelta, de salir de esta punta y salir en esta sin chocar en una pared. Porque a lo mejor en una computadora saben todo.” (Ingresante Grupo 4).

Este reconocimiento les genera cierto temor al decir que será “difícil” y “complicado” el futuro que les espera, y por ello, redefinen su rol docente de “enseñante” a “guía”. Podría pensarse que esta manera de mirar su futuro como docentes “guías” es una respuesta a los cambios que perciben en la forma educativa hegemónica de la

educación moderna, la escuela, y a la crisis de la especial definición de la infancia que caracterizó el sujeto pedagógico moderno, el alumno (Pineau, 2001). Sin embargo, no resulta casual que en los grupos aparezca el mismo término para definir la tarea docente: “guía”.

Guiar implica dirigir, encaminar, orientar, conducir, ir delante mostrando el camino³. Al definir la tarea docente en el futuro como “guía”, que no se refiere a ser un mero acompañante, sino aquel que dirigirá el camino, se hace presente la matriz moderna de la escuela y disciplinadora del docente. La tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 2008; Diker y Terigi, 2008) en la formación docente entendía que el docente debía dirigir y disciplinar el proceso de aprendizaje de los alumnos, en lugar de constituirse en un encuentro de sujetos en un acto pedagógico (Davini, 2008). Con lo cual lo que queda en un lugar ambiguo o incierto son los contenidos y la función de enseñar.

Trama de sentidos en una discusión

Las incertidumbres en el qué hacer de la tarea que les espera, la necesidad de cambio educativo en la escuela y al mismo tiempo de la formación, la idea de orden como la matriz de la enseñanza, la percepción de la velocidad del avance tecnológico y el resguardo de “lo esencial” de la cultura letrada en la escuela, son los hilos de una trama compleja de relaciones que se entrecruzan frente a la simple pregunta acerca de *cómo serán sus clases del futuro*.

En uno de los grupos se instala una discusión que da cuenta de esta trama que se teje a la hora de pensar *cuáles son los productos culturales digitales que utilizarán en sus clases futuras*:

Im: Yo lo que... Nosotros también tendríamos que tener una base de educación con progreso. Nosotros nos estamos preparando para eso y... ¿Dónde están las herramientas? ¿Cómo vamos después a enseñar al chico a utilizarlo?

Im: Tenemos que saber sobre eso.

Im: Lo van a tener que aprender con nosotros también. Me parece que tendría que cambiar la educación ahora que nosotros nos estamos formando. Porque si no, todo muy lindo, puede tener todos una compu...

Im: ¿y ahora qué hacemos?

³ Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Im: O sea, que tendría que cambiar de... desde el vamos. Y, si no, no va a ser muy distinta a la de hoy por hoy. Por ahí sería una posibilidad. Si en su casa se manejan con... Los que tienen compu con compu, Internet. Y los otros con libros o... Porque es así, yo tengo un baúl lleno de Billiken, pero hay que decir: 'Vamos a la compu'. Y, bueno. Los mismos maestros antes no aceptaban cosas de computadoras y ahora mismo exigen cosas de computadoras.

Im: Sí, pero las exigen dentro de un orden.

Im: Sí, bueno.

Iv: Claro pero lo que quiere decir antes directamente no y ahora ellos mismos como que están fomentando eso. (...)

Im: A mí me gustaba más el hecho del chico haciendo su propia carátula.

Im: A mí también.

Im: Hoy la compran o la hacen por computadora.

Im: A mí también.

Im: Tanta tecnología tampoco ayuda.

Im: A mí me gusta el hecho de que uno haga su propia carátula... O su propia... La materia de lengua. Porque, ves, también, lo haces al chico que ponga un poquito de imaginación. En una hojita pongan imaginación. (...)

Im: Escucho esta charla y, sin ofender a nadie ¿No?, me hace acordar mucho a los abuelos del banco que hacen horas y horas de cola sabiendo que podrían sacar una tarjeta de débito ir y cobrar.- (Risas) - 'No, no, porque después...'. Me pasa con mi abuelo. Te saco una tarjeta de débito, te llevamos, cobras, seguro. 'No, porque...' Se van a las 6 de la mañana a hacer 50 horas de cola.- (Risas)- Eso me parece como así, muy cerrado. Las cosas que están hay que usarlas pero...-

Im: -No. Uno a lo que se refiere es no perder la esencia de lo que uno tiene, de lo que fue y lo que todos fuimos enseñados con los libros. Y sacar las cosas de... Y no perder la esencia. Sí, la tecnología uno sí o sí la tiene que estudiar porque... porque es algo que va avanzando constantemente.-

Im: - Va seguir avanzando.-

Im:- Por eso te digo. No perder la esencia de lo que son los libros. Vas a encontrar colegios donde el cual vos... Los chicos se manejan con libros. Vas a ir a otro colegio donde se manejan con computadora. Hay una gran diferencia. En no todos los colegios está la tecnología. Por eso te digo que uno como que tiene que estar en los dos ámbitos.-

Im: -Está bien. Los libros ya los aprendimos. Yo, por lo menos, tengo 27 años.-

Im: -Pero los chicos por ahí no.-

Im: Con 27 años aprendí de libros. Estaría bueno aprender un poco de tecnología.”
(Intercambio Grupo 2).

En esta discusión se revela en pocas líneas un entramado intangible que seguramente condicionará su práctica profesional futura en relación a las TIC y que resulta necesario abordarse en la formación docente: la tensión entre la necesidad de cambio producto de las transformaciones tecnológicas y el resguardo de lo esencial de la cultura letrada.

La postura del resguardo del libro como “esencial” en la escuela muestra el predominio de algunas naturalizaciones instaladas por el proceso de escolarización con respecto al lugar de la escuela en los tiempos que emergen y las demandas a la formación docente. El libro es naturalizado como parte inherente de la escuela, un rasgo de la matriz moderna de la educación (Pineau, 2001) y de la cultura letrada (Huergo y Fernández, 2000). Y la tecnología es discursivamente cosificada como algo que se encuentra por fuera de los sujetos, lo que implica uno de los atributos más riesgoso de la concepción instrumental (Burbules y Callister, 2006).

Esta postura proviene de un imaginario muy extendido de la tarea docente como “guardianes del aura en el nicho escolar” (Huergo y Fernández, 2000). Huergo y Fernández, recuperando los planteos de Walter Benjamin, sobre el “aura” desmoronada a causa de la reproductibilidad técnica de las obras artísticas, plantean que uno de los discursos del conformismo propio de la formación docente es considerarse como guardianes del “aura” de la cultura letrada en el espacio escolar, junto al rechazo de las prácticas y las formas culturales de otros sectores y campos. Esta postura al mismo tiempo genera tres formas de rechazo:

- Considerar a los medios de comunicación y las TIC, como productores de efectos negativos en los sujetos, en términos de invasión cultural manipuladora y consumista, cuestionando el imperio del libro en la escuela.
- Negar la revoltura cultural actual por entenderla como una decadencia de una cultura letrada, fundándose en nuevos esencialismos o de idealismos pedagógicos.
- Ocultar el propio consumo cultural, los docentes, por lo general, prefieren decir que consumen sólo obras serias (como los libros) frente a otros consumos no tan “serios” (Huergo y Fernández, 2000).

La postura de cambio producto de las transformaciones tecnológicas pareciera reflejar la crisis de la escolarización como estatuto moderno de la educación y manifestar los desencuentros entre la cultura escolar y la cultura mediática, al plantear la necesidad

de “aprender de las tecnologías”. Esta postura entreteje lo que Huergo y Fernández denominaron “un nuevo optimismo pedagógico” que puede tomar consistencia en al menos dos imágenes riesgosas:

- Reducir el problema de la cultura mediática a los medios y las nuevas tecnologías al carácter sólo educativo.
- Creer que los avances tecnológicos se corresponden con una vida más feliz y que las nuevas tecnologías en educación mejoran la calidad de la misma.

Sin embargo, como plantea Jorge Huergo (2001), el problema no es cómo y para qué incorporamos el uso de nuevos o viejos productos culturales digitales, ni tampoco cuáles son las estrategias educativas y/o comunicacionales, ya que ambos caminos tienden al repliegue en lo escolar y al reforzamiento de las viejas obsesiones pedagógicas:

Queremos aludir a una dimensión estratégica para vivir la vida, donde - aún- es posible una *acumulación narrativa* (incluso a partir de la escuela o de otros escenarios micropúblicos educativos) que aspire a la autonomía, que aliente el cuestionamiento y la resistencia a los fundamentos de una fascinación que ha instituido la *tecnoutopía* como ilusión de un mundo mejor. Queremos imaginar una pedagogía capaz de quebrar políticamente las fronteras producidas por la hegemonía y capaz, a la vez, de alentar la *heterotopía*, construida desde las diferencias y las hibridaciones, y desde una narrativa “poscolonial” capaz de dar cuenta de las asimetrías, las injusticias y las nuevas y viejas formas de dominación, y de alentar una comunicación/educación transformadora (Huergo, 2001:97).

El problema está en pensar los campos educativos y comunicacionales como terrenos de luchas por los significados y prácticas culturales.

5.4 A modo de síntesis

Las investigaciones realizadas en nuestro país sitúan parte de la problemática en torno de la formación docente y las TIC en las representaciones que los futuros docentes tienen acerca de la incorporación de estas en la propia formación de docentes y en sus prácticas futuras (Lacunza y Poliszuk, 2000; Cabello, Morales y Feeney, 2006; Arabito y Fernández, 2007; Cabello, Morales y Cremonte, 2008; Cabello, 2008; Fernández y Arabito, 2008; González Gartland, 2008). Otros ejes tomados en estas investigaciones han sido los planes de estudios de la formación y la capacitación docente (Lacunza y Poliszuk, 2000), en la alfabetización digital en la formación (Cabello, 2009) o diseño curricular (Pantanalí, 2012). Algunos antecedentes relacionados con las tecnologías y la

formación docente son las investigaciones que han indagado sobre el perfil de los estudiantes de la formación en nuestro país y se han detenido en los hábitos culturales y el consumo massmediático (Davini y Alliaud, 1995; Davini, 2005; Noel, 2010).

Sin embargo, existe un área de vacancia sobre cuáles son los consumos culturales digitales que poseen los estudiantes de la formación docente. Se percibe que han cambiado, que son diferentes a otras épocas y a otros actores de la comunidad educativa, pero no existe conocimiento empírico relevado que permita dar cuenta de las transformaciones en los consumos y de su impacto en la formación docente o bien, que den fundamentos para pensar nuevas formas de enseñanza en la formación que mejoren la formación y profesión docente. En este trabajo de investigación se procuró profundizar en un caso y poder dar cuenta sobre el perfil sociodemográfico del grupo social, sus consumos culturales digitales y las relaciones con sus expectativas profesionales futuras.

Las características del grupo social que conforman los ingresantes dan cuenta de un sujeto de la educación particular que:

- Vive en el partido donde se encuentra la institución en la cual se va a formar (87 %) y en partidos aledaños (13 %).
- Son mujeres en su mayoría (96 %).
- Más de la mitad se encuentra entre las edades de 20 y 30 años (63%), y un tercio se ubica entre 31 y 40 años (29%).
- La mitad son soltera/os (50 %), mientras que casi la otra mitad declara estar viviendo en pareja y/o casadas/os (44%).
- Tienen el secundario completo al momento de inscribirse a la carrera, y algunos ingresantes manifiestan haber realizado estudios superiores previos a la elección de esta carrera (16%).
- La mitad trabaja (47%), son empleadas/os.
- En su tiempo libre realizan actividades físicas y/o deportes (66 %), leen (39%) y realizan actividades domésticas (30 %).

Las características de los consumos culturales digitales de los ingresantes muestran que:

- El teléfono móvil, *Internet*, la cámara de fotos digital y la computadora de escritorio son los productos culturales digitales que mayoritariamente consumen. En este grupo de productos culturales digitales más consumidos, se

puede observar que predominan de la frecuencia de uso diario y esporádico. El lugar de uso de los productos es fundamentalmente el hogar. Las prácticas sociales en torno a estos productos son: la comunicación, el entretenimiento y la información, y en menor medida el trabajo y el estudio.

- El lector de libros, la grabadora de audio, la filmadora y la consola de juegos son los productos menos usados. Se caracterizan por un uso esporádico; hogareño, a pesar de su portabilidad; basado en las funcionalidades específicas para los que fueron creados; y todos comparten como práctica el entretenimiento.
- El televisor digital, las computadoras portátiles, la radio digital, el reproductor de audio y el reproductor de video digitales son los productos de consumo promedio. Se caracterizan por una frecuencia de uso en los extremos: diario, el televisor, la radio y las computadoras portátiles, y esporádico, el reproductor de audio y video digital. Su uso es mayoritariamente en el ámbito hogareño; y con prácticas sociales diversas que oscilan entre el entretenimiento y la necesidad de informarse.
- Los dos artefactos preferidos fueron: el teléfono móvil (36%) y la computadora de escritorio (24%). Salvo la grabadora de audio digital, el resto fue elegido por al menos uno de los ingresantes como producto cultural preferido. Entre los motivos de la elección se encuentra la posibilidad de comunicarse (44%) o alguna potencialidad que el producto tiene gracias al proceso de digitalización (35%), tal como la portabilidad.

Las representaciones y los significados en las opiniones sobre la utilización de los productos culturales digitales en su práctica profesional futura arrojan que:

- Les parece bien el uso de los productos culturales digitales en la educación formal (95%), a pesar de que en sus relatos en las biografías escolares no hubo abundancia de experiencias de uso de productos culturales en su educación primaria.
- Recuerdan haber usado en su educación primaria un repertorio de materiales: libros, manuales, cuentos, enciclopedias, figuras geométricas. El libro es el producto cultural recuperado en el relato de los ingresantes como uno de los materiales que todos habían utilizado durante su paso por este nivel de la educación.

- Más de la mitad de los ingresantes (66%) tienen expectativas sobre el uso de los productos digitales en su formación docente, para: enseñar y aprender mejor, ayudar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y buscar información.
- La mayoría de los ingresantes (81%) sostiene que utilizaría los productos culturales digitales en su práctica profesional futura. Si bien no se narraron escenas de ciencia ficción o con transformaciones radicales, se proyectaron clases escolares donde los productos culturales digitales sí estarán presentes.
- El producto cultural que más utilizarían es la computadora (de escritorio y portátiles) e *Internet*. Si bien el celular es el producto cultural digital preferido por la mayoría de los ingresantes, no es pensado como un artefacto para utilizar en sus prácticas profesionales futuras por la mayoría, sólo el 1% lo utilizaría.
- Las discusiones sobre el uso de los productos culturales digitales radican en qué tecnologías dejarían usar en sus clases a sus alumnos y qué dejarían hacer con esas tecnologías. Los argumentos planteados en estas discusiones, mostraron concepciones de tecnología, cultura, formación y docencia fundadas en matrices modernas, frente a visiones sobre sus futuros alumnos que plantean una crisis del estatuto moderno de la infancia.

6. Conclusiones. Los consumos culturales digitales y los inicios de la formación docente: una compleja trama de sentidos y desafíos

Pensar seriamente los desafíos que la tecnología le plantea hoy al sistema escolar, y cómo podría el sistema escolar asumir esos desafíos, no en forma suicida como lo ha hecho hasta ahora, sino dejándose interpelar, cuestionar y refundar porque a través de la tecnología quien desafía a la escuela es la propia sociedad (Martín - Barbero, 2009:23).

La trama de la cultura digital hace evidentes algunos rasgos de las nuevas prácticas sociales y los consumos culturales de los sujetos, pero son intangibles los sentidos que se producen en relación con estos. En particular, en el campo de la educación, la relación comunicacional y pedagógica entre educador y educando se ha visto interpelada por los cambios en los procesos de producción y transmisión de saberes (Fernández Enguita, 2001; Martín Barbero, 2003; Carli, 2003; Dussel, 2011). Entre los diversos interrogantes posibles de formular, esta tesis se ocupó de indagar y comprender *¿qué sentidos hay detrás de la trama compleja entre los inicios de la formación docente y los consumos culturales digitales que poseen los ingresantes?*

Los ingresantes que formaron parte de este caso – y que permanecieron en la carrera- hoy ya son estudiantes de la formación docente y se encuentran cursando el 2º año del profesorado de Educación Primaria. Llegaron a esta instancia con ciertos consumos culturales digitales y una trayectoria escolar cargada de sentidos que seguramente condicionan – y condicionarán- su formación y práctica profesional futura. El conocimiento empírico generado en esta investigación permite dar cuenta de algunos de estos condicionamientos, a modo de hilos que tejen la compleja trama cultural de sentidos y desafíos que la configura:

- I. Un sujeto de la educación formado en la escuela primaria en los noventa.** Los ingresantes que conformaron este caso, fueron alumnos que transitaron la educación primaria entre fines de la década de los ochenta y finales de los noventa. El escenario que transitaron como parte de este grupo social estuvo cargado de transformaciones: la infancia adquirió una visibilidad reconociendo al niño como sujeto de derecho (Carli, 2003), junto a un proceso creciente de mercantilización de los bienes y servicios para este grupo. Al mismo tiempo, que

en esta etapa, se comenzó a configurar la infancia a través de las alfabetizaciones posmodernas (Huergo y Fernández, 2000) característica de la cultura mediática, en tensión con una escuela cuya cultura escolar siguió con el predominio de una forma de producción, transmisión y reproducción de saberes que tendía al disciplinamiento y la organización racional de la vida social cotidiana. En las trayectorias y biografías escolares (Alliaud, 2004), se evidencian algunos rasgos de esta cultura escolar (Huergo, 2001) vivida durante su infancia, con la centralidad del libro, como eje tecnopedagógico, y algunas experiencias “extraordinarias” que muestran el inaugural vínculo entre las prácticas educativas y las prácticas mediáticas.

El desafío de este condicionante es pensar en cómo establecer vínculos entre las biografías mediáticas y escolares de los ingresantes, y la experiencia formativa que les espera en la carrera docente, para potenciar su profesión futura.

II. Recuerdos comunes en torno al libro y algunas experiencias extraordinarias con los medios. El repertorio común de materiales que los ingresantes recuerdan de las clases de su educación primaria está compuesto por: libros, manuales, cuentos, enciclopedias, hasta figuras geométricas. Siendo el libro el más recordado. Otros materiales que aparecen pero en experiencias aisladas son la radio, la computadora, el teatro y la sala de video. Tanto el libro como la práctica de la lectura son muy valorados en los relatos y desean que permanezcan en las escuelas primarias. Salvo algunas experiencias puntuales como la de la radio y el periódico escolar, los recuerdos de su paso por la educación primaria no se relacionan con el consumo cultural infantil que seguramente los atravesó en esta etapa (Carli, 2003). En este punto, lo que predomina es la cultura letrada como experiencia escolar, caracterizada por el tradicional centramiento en el texto, en el modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal de leer (Huergo, 2001; Huergo, 2011). Así, esta trayectoria evidencia una experiencia replegada en la cultura escolar, y distanciada de “las” culturas (mediática, callejera, popular, entre otras), aunque con algunas experiencias espasmódicas de vinculaciones entre lo escolar y lo mediático.

Esta biografía escolar interpela a la formación docente y plantea la necesidad de pensar en estrategias que brinden a los ingresantes el conocimiento de experiencias educativas donde lo central hayan sido y sean las prácticas de

enseñanza como prácticas culturales, superando centralidad del libro e invitándolos a conocer otras narrativas, como las audiovisuales, digitales, etc., que atraviesan a la sociedad.

III. Predominio de prácticas comunicacionales y de entretenimiento en los consumos culturales digitales contemporáneos. Las características de los consumos culturales digitales de los ingresantes dan cuenta de su entorno cultural entendido como una dimensión estratégica para vivir la vida (Huerdo, 2001). No se trata solamente de reducir a una descripción de cuáles son los objetos culturales con los que interactúan los ingresantes, sino que se trata de explicar qué, cómo y para qué los utilizan, cuáles son las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en torno a su cultura mediática (Huerdo y Fernández, 2000). Uno de los rasgos que se evidencia en los consumos culturales digitales de los ingresantes, es el uso de los artefactos para diversas prácticas sociales y con diversos sentidos, entre los que se destacan la comunicación y el entretenimiento en tanto prácticas que atraviesan casi todos los productos usados. La práctica social relacionada con la educación aparece como la acción de “estudiar”, en el libro electrónico, computadora (en todas sus variantes) e Internet. Mientras que el celular tiene escasa presencia si se compara con otras prácticas sociales explicitadas para ese objeto, tal como la comunicación. Esta dimensión simbólica de los procesos que desarrollan los ingresantes con los productos culturales permite pensar en la configuración de una cultura mediática (Huerdo y Fernández, 2000) particular, y comprender cómo se apropian y usan los productos para diversos procesos socioculturales (García Canclini, 2006), no necesariamente reconocidos como educativos.

El reto de este condicionante está en reconocer que en los consumos culturales digitales de los ingresantes existen procesos formativos y educativos que hay que develar y sobre los cuales reflexionar para tender puentes que potencien su formación y profesión como prácticas culturales. Estos abordajes deberían aportar un análisis crítico de los consumos y ayudar a apropiarse de los lenguajes mediáticos, audiovisuales y digitales para emplearlos según las necesidades de comunicación interpersonal, institucional, comunitaria, política (Cicalese, 2006) y educativa.

IV. Aceptación del uso de los productos culturales digitales en la educación

formal. Los ingresantes tienen una visión positiva del uso de los productos culturales digitales en la educación formal, aunque presentan sus recaudos. Valoran que se pueda aprender más con ellos, algunos los consideran imprescindibles, necesarios e importantes para el aprendizaje, como así también atractivos para sus futuros alumnos. Plantean que hay que seguir usando los libros, que no hay que utilizar los productos digitales en exceso y que el docente es el encargado de autorizar su uso. En este punto, la tensión entre la cultura mediática y la cultura escolar (Huergo y Fernández, 2000) se hace presente. Sin embargo, más que un contrapunto entre las culturas, lo que se hace visible es el reconocimiento positivo y negativo que hacen del uso de los objetos culturales en la educación formal. Esta postura respondería en parte a un “nuevo optimismo pedagógico” (Huergo y Fernández, 2000) en el uso de los medios en la educación que encierra algunos sentidos naturalizados, entre los cuales se evidencian: la reducción del problema de los medios y las nuevas tecnologías en la escuela al carácter meramente educativo de estas innovaciones; y la creencia de que los avances tecnológicos se corresponden siempre con una vida mejor y que el uso de los medios en la educación mejoran la calidad de la misma (Huergo y Fernández, 2000).

La formación de los ingresantes cuenta con la ventaja de su posicionamiento positivo frente al uso de las TIC en la educación. Sin embargo, el desafío radica en brindar a estos estudiantes fundamentos en los campos del saber que desnaturalicen aquellas miradas reduccionistas, al mismo tiempo que posibiliten el conocimiento y la construcción de experiencias pedagógicas donde el uso de las tecnologías constituya el desarrollo de vínculos entre las diferentes prácticas culturales.

- V. El problema de la transmisión en las escenas educativas futuras.** En estos relatos prospectivos, la escena con TIC que aparece como un discurso común es pensar a la tecnología como una ayuda (Litwin, 2008) y como el uso de lo “básico” o lo “esencial”, relacionada estrechamente con los discursos deterministas-esencialistas (Lion, 2006). El docente es visto como un “guía” que será aquel que dirigirá el camino del alumno, tal como lo hacía en la matriz moderna de la escuela (Pineau, 2001). Los alumnos son considerados sujetos

activos y protagonistas, con un conocimiento superior al que ellos tienen o tendrán sobre tecnología. Las clases futuras los colocan en el dilema de la transmisión sobre cómo y qué enseñar a sus futuros alumnos que imaginan sabrán más que ellos. De esta manera, el imaginario tecnoeducativo (Lion, 2006), como horizonte creativo de sus futuras prácticas de enseñanza con tecnología está fundado en los sentidos del estatuto moderno de la educación formal. Si bien, imaginan un futuro incierto y desafiante, la respuesta es refugiarse en la cultura escolar vivida. La escuela como institución moderna encargada de educar a partir de la modernidad, implicó – y sigue implicando- una forma organizar los procesos de socialización, de transmisión y uso de conocimientos, produciendo un determinado imaginario social y reproduciendo estructuras y organizaciones sociales (Huergo, 2011). En la actualidad, la crisis de la escolarización, supone que estos procesos han sido – y están siendo- desbordados y cuestionados en el marco del desorden sociocultural (Huergo, 2011). Sin embargo, lejos de cuestionar las formas de transmisión de la escuela, los ingresantes continúan viendo en el libro la respuesta para los horizontes que les esperan y demandan a la formación docente situados en esta experiencia moderna. En las demandas que los ingresantes realizan a la formación se reconocen matrices históricas (Davini, 2008; Diker y Terigi, 2008), entre las cuales se destacan: la necesidad de que la formación brinde un “saber hacer”, y la idea de reproducción de un orden preestablecido que les permitirá cambiar la educación e incluir la tecnología. En esta demanda, se puede inferir una manera de entender la cultura y la educación (Birgin y Serra, 2012), fundada en los orígenes modernos del sistema educativo y una concepción de tecnología instrumental (Lion, 2006), que poco podrá responder al horizonte de revuelta cultural (Huergo, 2011) que les espera en sus prácticas de enseñanza futuras.

Esta problemática puede ser el comienzo de la desnaturalización de las prácticas de enseñanza con TIC. Recuperar sus biografías escolares y vincularlas con las miradas prospectivas, permitirá comenzar a narrar las tensiones que están detrás de lo que imaginan, reflexionar sobre ellas y recuperar la posibilidad de acción de las prácticas de enseñanza.

Al finalizar esta tesis, se puede ver cómo las relaciones entre los consumos culturales digitales y las expectativas profesionales futuras se configuran en la tensión

entre la matriz cultural moderna y la nueva trama cultural digital. Estos condicionamientos dan cuenta de las matrices históricas y culturales que operan, como marcos naturalizados en los ingresantes en tanto sujetos de la educación. Es por ello, que resulta necesario abordar dos problemáticas/necesidades para repensar la nueva agenda de la formación docente en la cultura digital:

VI. Tensión entre la teoría y la práctica en la formación y profesión. Entre las demandas que realizan a la formación docente se encuentra implícito uno de los viejos debates de la formación que es la tensión entre teoría y práctica (Davini, 2008). Esto lleva interrogarse sobre qué balance se establece entre la formación teórica y la práctica (Diker y Terigi, 2008). Los ingresantes demandan que la formación les enseñe a usar las tecnologías, para poder aprender y enseñar mejor como ayuda para sus clases. Estas demandas generadas en las discusiones de los grupos de ingresantes, no están saldadas en los campos de la didáctica de la educación primaria y así tampoco en la pedagogía de la formación. Es por ello que este punto resulta no menor para pensar una nueva agenda de la formación docente. Dussel (2012) plantea que es necesario mirar la tendencia que existe en los docentes de creer que las nuevas tecnologías complementan y apoyan las clases, detrás de la cual se esconde una disociación entre métodos y contenidos. Por otra parte, si bien los docentes utilizan frecuentemente las tecnologías, tienen usos pedagógicos que adolecen de imaginación. Esto lleva a plantear la necesidad de configurar un nuevo repertorio de prácticas docentes (Dussel, 2012) donde la práctica y la teoría, la cultura, la tecnología y la educación, se interrelacionen y permitan construir un saber pedagógico fundado en problemas presentes del sistema educativo y prácticas docentes (Terigi, 2012).

VII. Construcción de miradas prospectivas de las prácticas de enseñanza. Recuperar la narración de las experiencias escolares vividas en los relatos de las biografías y trayectorias, su análisis y su significados permiten una visión enriquecida del pasado (Litwin, 2008) para pensar el presente y construir imaginarios tecnoeducativos (Lion, 2006). Los ingresantes pudieron contar sus experiencias escolares vividas y pensar en escenas escolares futuras con los productos culturales digitales, y en estas narraciones han dicho mucho acerca de cómo imaginan su futuro como educadores. Andrea Alliaud (2004), plantea que la búsqueda de los orígenes de las prácticas presentes conduce al contexto en que las

mismas se fueron gestando (la biografía escolar) y al origen de la profesión de enseñar, que perdura con la transmisión a las generaciones sucesivas. En estas experiencias relatadas es destacable la poderosa influencia que ejerce la trama de la propia historia escolar y sus representaciones (Alliuad, 2004) a la hora de pensar su formación e imaginar escenas profesionales futuras. Estas miradas tienen por delante una gran tarea: la *des-naturalización* de la docencia (Huergo y Fernández, 2000). Entendida como un proceso dialéctico de reflexión sobre la práctica y la acción como eje de formación.

De esta manera, esta investigación se propuso contribuir al saber pedagógico disponible (Terigi, 2012) sobre los ingresantes de la formación de docentes, sus consumos culturales digitales y sus expectativas profesionales futuras, así como a comprender la compleja trama cultural de sentidos y desafíos que hay detrás de lo que los ingresantes consumen e imaginan. Para dar continuidad a esta tesis resulta necesario:

VIII. Reconocer al ingresante como un sujeto de la educación con experiencias escolares y horizontes formativos atravesados por la cultura digital. Los ingresantes a la formación docente constituyen potenciales docentes que se acercan a las instituciones formadoras con expectativas sobre la formación, experiencias vividas y horizontes en tanto imaginarios de su futuro como docentes. En estas representaciones que acompañan a los ingresantes, existen diversas naturalizaciones que operan como condicionantes de su ingreso, permanencia y egreso de la formación. Resulta necesario pensar en propuestas y estrategias de ingreso que desnaturalicen y vinculen las culturas – escolar y mediáticas, entre otras- que atraviesan la vida de los futuros docentes, como las primeras instancias de un proceso que continuará durante toda la formación y les permitirá enriquecer los horizontes formativos (Huergo, 2007), dimensión histórico-prospectiva y constructiva, para pensar las propias prácticas de enseñanza. El desafío continúa en formular nuevos núcleos problemáticos para repensar el ingreso a la formación de docentes que desnaturalicen sus condicionantes en el marco de la “pedagogía de la formación” (Davini, 2008; Dicker y Terigi, 2008).

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A., 2010, *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires: Paidós.

ALBARELLO, F., (2009), *Leer/navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes escolarizados y docentes porteños sobre las formas de lectura en la computadora*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Información, Universidad Austral.

ALLIAUD, A. (1995): “Los maestros del siglo XXI”, en DAVINI, M. C. Y A. ALLIAUD, *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de maegisterio. Tomo 1*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

ALLIAUD, A., (2004): “La experiencia escolar de los maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en OEI Revista Iberoamericana de Educación, Número 34/3. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF> [Visitado el 3 de enero de 2014].

ALLIAUD, A. Y M. C. DAVINI, (1997): “¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?”, en *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, volumen XXVII, N° 1, Paris: Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 165-177. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001086/108681sb.pdf> [visitado el 15 de octubre de 2012].

ALVAREZ REVILLA Y MENDEZ STINGL, (1995): “Cultura tecnológica y educación”, en Millán San Emeterio y María Sancho Gil (Coord.), *Hoy ya es mañana: tecnologías y educación: un diálogo necesario*, Sevilla: Ed. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

ARABITO J. y M. B. FERNADEZ, (2007): “La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente”, ponencia presentada en las Memorias de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Nro. 11 "Tramas de la comunicación en América Latina contemporánea. Tensiones sociales, políticas y económicas", Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO, Mendoza, 4, 5 y 6 de octubre. Disponible en: http://www.redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=20&idj=3 [visitado el 19 de noviembre de 2011]

ARABITO J. y M. B. FERNANDEZ, (2008): “Las TIC en la educación: nuevas tensiones y posibilidades”, en XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación “Nuevos escenarios y lenguajes convergentes”, Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y RRII, Rosario. Disponible en: <http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2008Arponencia%20arabito-fernandez%20ok.pdf> [visitado el 20 de octubre de 2012].

BALARDINI, S., (2006), *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc> [visitado el 7 de septiembre de 2014].

BATALLAN, G., (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

BAZÁN CONTRERAS, G., (2004): *Consumos culturales en la Ciudad de La Rioja*, Trabajo Final del Posgrado en Gestión y Planificación en Cultura y Comunicación de FLACSO/Argentina. Disponible en: http://sinca.cultura.gov.ar/archivos/documentacion/investigaciones/ConsumosCulturales_Ciudad_dela_Rioja_TrabajoFinalsobreGestionypoliticaenCulturayComunicacion.pdf [visitado el 2 de octubre de 2012].

BIRGIN, A. y SERRA, M. S., (2012): “Capítulo 10. Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas”, en BIRGIN, A., Comp. (2012): *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires: Paidós.

BORSOTTI, C. (2009): *Temas de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOURDIEU, P., (1991): *El sentido práctico*, Madrid: Taurus Ediciones.

BUCKINGHAM, D., (2007): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires: Manantial.

BURBULES Y CALLISTER, (2006): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires: Granica.

CABELLO, R., (2006 a), “Capítulo 5: Yo con la computadora no tengo nada que ver”. Sobre usos posibles, usos mentados y nos usos”, “Parte Uno: Usos y representaciones sobre las Tecnologías de la Información de la Comunicación”, en CABELLO, R. (Coord.), APREA, G., GÉLIGA VARGAS, J. GONZALEZ GARTLAND, G. Y R. MOYANO (2006): *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las*

relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo libros.

CABELLO, R. (Coord.), APREA, G., GÉLIGA VARGAS, J. GONZALEZ GARTLAND, G. Y R. MOYANO (2006): *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo libros.

CABELLO, R., (2006 b), “Capítulo 6: La cuestión de las competencias tecnológicas”, “Parte Dos: Competencias tecnológicas y Rol Docente”, en CABELLO, R. (Coord.), APREA, G., GÉLIGA VARGAS, J. GONZALEZ GARTLAND, G. Y R. MOYANO: *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo libros.

CABELLO, MORALES Y FEENEY, (2006): “La incorporación de los medios informáticos en la enseñanza: políticas y propuestas para la formación docente”, en *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, N° 52, n° 11, agosto-septiembre. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/32CabelloMoralesyFeeney.pdf>

[visitado el 11 de abril de 2012].

CABELLO, MORALES Y CREMONTE, (2007): “Medios Informáticos en la Formación Docente”, ponencia presentada en las I Jornadas de Investigación en Educación “Sujetos, prácticas y alternativas”, Mar del Plata, 10, 11 y 12 de mayo. Disponible en: http://www.formadores.org/rediparc_archivos/rediparc93.rar [visitado el 20 de octubre de 2012].

CABELLO, R., (2008): “TIC, educación y desarrollo. El papel de la integración de los medios informáticos en la formación docente”, ponencia presentada en IX Congreso Latinoamericano de investigación de la comunicación, México, 9, 10 y 11 de octubre. Disponible en: http://www.alaic.net/alaic30/ponencias/cartas/Tecnologia/ponencias/GT18_18%20Cabell o.pdf [visitado el 20 de octubre de 2012].

CARBONE, G., (2003): *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires: FCE.

CARBONE, G., (2004): *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARLI, S., (2003): *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.

CARLI, S., (2006a): “1. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)”, en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Ed. Paidós.

CARLI, S. (2006b): “La investigación en educación en Argentina”, en Cuadernos de Educación, Número 4, Noviembre, Córdoba, pp. 11-21. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/685/648> [visitado el 2 de octubre de 2012].

CHAROVSKY, M. M., (2013): *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Junio 2013 Inédita.

CICALESE, G. (2006): Entre Pizarrones y Pantallas, ¿cómo enseñar medios en las escuelas?” – Univ. Nac. del Centro de la Prov. De Buenos Aires. Disponible en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro6/capacitaciones/cicalese.htm> [visitado el 7 de septiembre de 2014].

DAVINI Y ALLIAUD, (1995): *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo 1*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

DAVINI, M. C., (2008): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

DGCyE, (2007): *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata, DGCyE. Disponible en:

DIKER, F. y TERIGI, F., (2008): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I., (2011): *Aprender y enseñar en la cultura digital*, en VII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires: Santillana.

DUSSEL, I., (2012): “Capítulo 9. La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”, en BIRGIN, A., Comp. (2012): *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ Y ARABITO, (2008): “TIC y educación: TIC Y EDUCACIÓN: ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE

FORMACIÓN DOCENTE”, *Razón y Palabra*, n°63, julio-agosto. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/bfernandez.html> [visitado el 20 de octubre de 2012].

FERNANDEZ ENGUITA, M., (2001): *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata.

GALINDO CACERES, J., (1999): “Del objeto percibido al objeto construido. El saber sobre la práctica: sistemas y mundos posibles”, en *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, N° 9, Universidad de Colima.

GARCIA CANCLINI, N., (1991): “El consumo sirve para pensar” en *Revista Diálogos de la comunicación*, Edición N° 30. Disponible en: http://dialogosfelafacs.net/revista/dialogos_epocadet.php?ed=82&cod=14 [visitado el 11 de abril de 2012].

GARCIA CANCLINI, N., (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

GARCIA CANCLINI, N., (1999), “El consumo cultural: una propuesta teórica”, en: Sunkel, G. (coord.): *El Consumo Cultural en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

GARCIA CANCLINI, N., (2005): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GARCIA CANCLINI, N., (2006): “El consumo cultural: una propuesta teórica”, en: Sunkel, G. (coord.): *El Consumo Cultural en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

GARCIA CANCLINI, N., (2007): *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

GONZÁLEZ GARTLAND, G., (2008): “Medios informáticos en la formación docente: hacia la definición de un nuevo rol”, en *Razón y Palabra*, n°63, julio-agosto. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gGartland.html> [visitado el 20 de octubre de 2012].

HERNÁNDEZ SAMPIERI, y Otros, (2000): *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M. B., (2000): *Cultura Escolar, Cultura mediática / Intersecciones*, Santa Fé de Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.

HUERGO, J., (2001): “Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática”, en *Nómadas (Col)*, n° 15, octubre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927008.pdf> [visitado el 8 de septiembre de 2014].

HUERGO, J., (2007): “Nuevos horizontes en la formación de maestros”, en *Revista Portal Educativo*, Año 2, n° 4, septiembre/octubre, DGCE, Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero04/archivosparaimprimir/50-nuevos-horizontes-en-la-formacion-docente.pdf> [visitado el 15 de septiembre de 2014].

HUERGO, J., (2011): “Capítulo I. Comunicación/ Educación: del desorden cultural al proyecto político”, en *Cuestiones sobre comunicación y educación / Jorge A. La Plata*: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

INDEC, (2003), “¿Qué es el Gran Buenos Aires?”, Secretaría de política Económica, Ministerio de Economía y Producción de la Nación Argentina. Disponible en: <http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/1/folleto%20gba.pdf> [visitado el 30 de diciembre de 2013].

LACUNZA, P. Y S. POLISZUK, (2000): “Las representaciones de los docentes sobre la cultura mediática: una mirada a los ámbitos de formación”, trabajo del Grupo de Trabajo Comunicación y Educación (GT-9) que Coordinadora: Delia Covi Druetta de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Disponible en: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/chile2000/9%20GT2000%20Comunicacao%20e%20Educao/SandraPoliszuk.doc> [visitado el 11 de abril de 2012].

LANDI, VACCHIERI Y QUEVEDO, (1990): *Públicos y consumos culturales de Buenos Aires*, Documento CEDES/32. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Disponible en: http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Doc_c/Doc_c32.pdf [visitado el 2 de octubre de 2012].

LION, C., (2006): *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires: La Crujía.

LITWIN, E., (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.

MARTIN BARBERO, J., (2003): “Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32, pp. 17-34. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>. [Visitado el 3 de enero de 2014].

MARTIN BARBERO, J., (2009): “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural”, en Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 10. N° 1. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf.

[Visitado el 3 de enero de 2014].

ME, (2006): *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf [Visitado el 3 de mayo de 2014].

MOREIRA, M. A. (2000): *Investigación en Enseñanza: Aspectos Metodológicos*. Textos de Apoyo 1, 14, 18. Programa de Doctorado. Universidad de Burgos y Universidad de Federal do Rio Grande do Sul. Pre-print.

NOEL, G., (2010): “Capítulo III. Los estudiantes de los institutos de formación docente”, en TENTI FANFANI, E. (Coord.), ACOSTA, F. Y G. NOEL: *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

PADILLA, M. y L. BAGINI, (2008): *Informe de estudio sobre Consumo Cultural en la Provincia de Mendoza*, Ministerio de Economía y Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: <http://sinca.cultura.gov.ar/archivos/documentacion/investigaciones/Mendoza-Consumo%20Cultural.pdf> [visitado el 2 de octubre de 2012].

PANTANALI, C. (2012): *Formación docente inicial, cultura, comunicación y lenguajes. Un estudio exploratorio sobre los Espacios de Definición Institucional (EDI) de 3 (tres) Escuelas Normales Superiores en la ciudad de Buenos Aires durante el período 2009-2012*. Tesis de maestría en Educación, Lenguajes y Medios, Universidad Nacional de San Martín, Diciembre 2012 Inédita.

PINEAU, P. (2001): “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en Dussel, I., Pineau, P., y Caruso, M., (2001): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

PINI, M., (2011): “Consumos culturales digitales de niños y adolescentes”, X Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, 29 de noviembre al 02 de Diciembre del 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

PINI, M. y MUSANTI, S. (2010): “Consumos culturales, cultura escolar y tecnología: Un estudio descriptivo de los saberes de niños y adolescentes en una escuela de la periferia de Buenos Aires”, en Rosario Hernández (Comp.): *Innovación e Internacionalización de la Educación: Estudios de caso y propuestas*, México: Universidad de Guadalajara.

PINI, M. y MUSANTI, S. (2012): “Construcción del sujeto de la educación secundaria. Consumos culturales, cultura escolar y tecnología digital”, en MAS ROCHA, GOROSTIAGA, TELLO y PINI (Comps.), *La educación secundaria como derecho*, Buenos Aires: La Crujía.

PINI, M. E. (coord), MUSANTI, S., KAUFMAN, G., AMARE, M. B., (2012): *Consumos culturales digitales de los jóvenes de entre 13 y 18 años*. Buenos Aires: Educar S.E. Serie informes de universidades para el Programa Conectar Igualdad. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/270> [visitado el 19 de octubre de 2012].

ROLDÁN, P. Y G. SABULSKY, (2012): “Futuros docentes en tiempos de convergencia digital” en Revista Virtualidad, Educación y Ciencia (VEsC), Año 3, Número 4, Córdoba: Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/1895/949> [visitado el 20 de octubre de 2012].

ROTBaum, G. (2006): “Las encuestas sobre consumos culturales en Argentina y la ciudad de Buenos Aires” en Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires N° 4 Dossier Consumos Culturales, Buenos Aires: Ministerio de la Producción, pp. 74-89. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/produccion/industrias/observatorio/documentos/publicacion_revista_observatorio_4.pdf [visitado el 13 de septiembre de 2012].

SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R., (2005): *Manual de metodología*. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html> [visitado el 30 de diciembre de 2013].

SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURALES, (2004): *Sistema Nacional de Consumos Culturales. Informe preliminar/1ª parte*, Argentina: Secretaria de Medios de Comunicación, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURLAES, (2005): *Sistema Nacional de Consumos Culturales 1*, Argentina: Secretaria de Medios de Comunicación, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURLAES, (2006a): *Sistema Nacional de Consumos Culturales 2*, Argentina: Secretaria de Medios de Comunicación, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURLAES, (2006b): *Sistema Nacional de Consumos Culturales 3*, Argentina: Secretaria de Medios de Comunicación, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURLAES, (2008): *Sistema Nacional de Consumos Culturales 4*, Argentina: Secretaria de Medios de Comunicación, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL DE LA ARGENTINA, (2013): *Encuesta Nacional de Consumos Culturales*, Argentina: Dirección Nacional de Industrias Culturales, Ministerio de Cultura de la Nación.

SOUTO, M., (1997): “5. La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”, en Camillioni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.

STAKE, R., (1998): *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.

SUNKEL, G., (2002): “Una mirada otra. La cultura desde el consumo”, en Mato, D., (comp.) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/sunkel.doc> [visitado el 11 de abril de 2012].

SUNKEL, G. (2004): “El consumo cultural en la investigación de las comunicaciones en América Latina” en revista Signo y Pensamiento vol. XXIII, núm. 45, pp. 9-24. Disponible en: http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/4502.pdf [visitado el 13 de septiembre de 2012].

TENTI FANFANI, E. (2005): *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

TENTI FANFANI, E. (Coord.), ACOSTA, F. Y G. NOEL (2010): *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TERRERO, P. (2006): “Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada” en Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires N° 4 Dossier Consumos Culturales, Buenos Aires: Ministerio de la Producción. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/produccion/industrias/observatorio/documentos/publicacion_revista_observatorio_4.pdf [visitado el 13 de septiembre de 2012].

TERIGI, F., (2010): *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TERIGI, F., (2012): *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*, Buenos Aires: Santillana.

VASILACHIS DE GIALDINO, i. (1996) *La investigación cualitativa*, en: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

WORTMAN, A. (2006): “Cultura y nuevas tecnologías: dimensiones para repensar la investigación en consumos culturales desde las ciencias sociales” en Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires N° 4 Dossier Consumos Culturales, Buenos Aires: Ministerio de la Producción. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/produccion/industrias/observatorio/documentos/publicacion_revista_observatorio_4.pdf [visitado el 13 de septiembre de 2012].

Webgrafía

Municipalidad de Escobar: <http://www.escobar.gov.ar/>, consultado en diciembre de 2013.

Centro de información y documentación de la provincia de Buenos Aires: <http://www.gobierno.gba.gov.ar/cdi/inicio.html>, consultado en diciembre de 2013.

Portal de la Provincia de Buenos Aires: <http://www.gba.gov.ar/municipios/escobar.php?id=34>, consultado en diciembre de 2013.

GoogleMaps: <https://maps.google.com.ar/>, consultado en diciembre de 2013.

Dirección Provincial de Estadísticas del Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires: <http://www.ec.gba.gov.ar/Estadistica/index.htm>, consultado en diciembre de 2013.

Mapa Escolar de la Dirección Provincial de Planeamiento y Dirección de información estadística de la Provincia de Buenos Aires:
<http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/>, consultado en diciembre de 2013.

Anexo I. Instrumentos para la recolección de la información

1. Cuestionario Semiestructurado

Tipo de preguntas: abiertas y cerradas.

Dimensiones a indagar:

- **Datos personales:** alude a la caracterización del grupo social indagado por medio de las variables clásicas de edad, sexo, estado civil, escolaridad, situación laboral, etc.
- **Apropiación:** refiere a cómo hacen propio el producto digital a través de su consumo cultural. Resulta necesario indagar qué productos digitales poseen, cómo los obtuvieron, dónde ubican los productos culturales y si transformaron dichos productos cómo lo hicieron.
- **Uso:** alude a la utilidad del producto digital. Esto implica indagar cuál es la frecuencia del uso de cada producto digital, cuáles son los lugares en los que utilizan estos productos y para qué los usan.
- **Formación docente:** alude a su percepción sobre la carrera elegida y la relación con los consumos culturales digitales. Implica indagar qué relación perciben que tiene la formación docente, su futura profesión y los consumos culturales digitales.

Unidad de análisis: ingresantes de la carrera del Profesorado de Educación Primaria del I.S.F.D. y T. N° 55.

Contexto de aplicación: día de la pre-inscripción a la carrera en un salón designado por la institución.

Fecha de realización: diciembre de 2012.

Nombre y Apellido:

Cuestionario sobre los consumos culturales digitales

Usted ha elegido iniciar una carrera de formación de docentes y queremos conocer más acerca de sus intereses, motivaciones y percepciones futuras sobre la profesión en el contexto de las transformaciones tecnológicas actuales.

Este cuestionario se realiza en el marco de la tesis **“Consumos culturales digitales en los inicios de la formación docente y expectativas profesionales futuras. Estudio de caso sobre los ingresantes a la carrera del profesorado de Educación Primaria”** de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, realizada por Virginia Ithurburu profesora del I.S.F.D. y T. N° 55.

Es de suma importancia su participación en este cuestionario ya que aportará conocimientos para la elaboración de estrategias y propuestas que permitan mejorar la enseñanza en los institutos de formación de docentes.

En el caso que no pueda responder alguna pregunta o si la pregunta no tiene sentido para usted consulte a la persona que le entregó el cuestionario quien le explicará la importancia de la respuesta. **Vale aclarar que no hay respuestas correctas o incorrectas, no se trata de una evaluación, sino de un cuestionario que reflejará su opinión personal sobre la temática que queremos conocer.**

El tiempo aproximado para responder este cuestionario es de 20 minutos y la información que usted consigne es de carácter confidencial.

Muchas gracias por su participación.

1. **Datos personales** (Marcar con una "X" la opción correspondiente)

1.1. Edad

- Hasta 20 años
 Entre 21 y 30 años
 Entre 31 y 40 años
 41 y más

1.2. Sexo

- Femenino
 Masculino

1.3. Estado Civil

- Soltero/a
 Casado/a
 Convive en pareja
 Separado/a
 Divorciado/a
 Viudo/a

1.4. Escolaridad Previa

1.4.1 Nivel educativo alcanzado*

- Secundario Incompleto
 Secundario Completo
 Superior No Universitario Incompleto
 Superior No Universitario Completo
 Superior Universitario Incompleto
 Superior Universitario Completo

*Indique en el caso del secundario la orientación y / o en el caso del superior la carrera: _____

1.4.2 Usted, ¿recibió la netbook del Programa Conectar Igualdad durante el secundario?

- Si*
 No

*En caso de contestar afirmativamente, indique año de la escolaridad en el cual la recibió:

1.5. Localidad donde reside

Indique nombre de la localidad: _____

1.6. Situación Laboral

1.6.1 Trabaja

- Si*
 No

*Indique el tipo de actividad que realiza y las horas semanales que le dedica: _____

1.7. Enumere tres actividades que realice en el tiempo libre:

- ✓
- ✓
- ✓

2. Datos sobre los consumos culturales de los productos digitales

Importante: marcar con una "X" todas las opciones posibles en cada respuesta.

2.1 De los siguientes productos digitales ¿de cuáles está al tanto, cuáles posee y cuáles utiliza?

		Está al tanto	Posee	Utiliza
Producto digital	Televisor digital			
	Radio digital			
	Grabadora de audio digital			
	Reproductor de audio digital			
	Filmadora de video digital			
	Reproductor de video digital			
	Computadora de escritorio (PC)			
	<i>Netbook, Notebook, Laptop, Tablet</i>			
	Teléfono móvil			
	Cámara de fotos digital			
	Consola de juegos			
	Lector de libros electrónicos			
	Internet			
Otros*:				

* Indique en el casillero cuál en el caso que su respuesta haya sido "otro" producto.

2.2 ¿Por qué medio obtuvo los productos digitales que posee?

- Los compró
- Se los regalaron
- Los recibió por un programa del estado
- Los recibió en un programa de una organización no gubernamental
- Otro medio*

* Indique cuál en el caso que su respuesta haya sido "otro medio": _____

2.3 ¿Hizo alguna modificación a los productos digitales que posee?

- Si*
- No

*Si contestó afirmativamente, indique cuáles fueron las modificaciones que realizó: _____

2.4 ¿Con qué frecuencia utiliza los productos digitales que a continuación se listan?

		A diario	Semanalmente	Mensualmente	Esporádicamente
Producto digital	Televisor digital				
	Radio digital				
	Grabadora de audio digital				
	Reproductor de audio digital				
	Filmadora de video digital				
	Reproductor de video digital				
	Computadora de escritorio (PC)				
	<i>Netbook, Notebook, Laptop, Tablet</i>				
	Teléfono móvil				
	Cámara de fotos digital				
	Consola de juegos				
	Lector de libros electrónicos				
	Internet				
	Otros*:				

* Indique en el casillero cuál en el caso que su respuesta haya sido “otro” producto.

2.5 ¿En qué ámbito utiliza los productos digitales?

		Hogar	Trabajo	Calle	Otro**
Producto digital	Televisor digital				
	Radio digital				
	Grabadora de audio digital				
	Reproductor de audio digital				
	Filmadora de video digital				
	Reproductor de video digital				
	Computadora de escritorio (PC)				
	<i>Netbook, Notebook, Laptop, Tablet</i>				
	Teléfono móvil				
	Cámara de fotos digital				
	Consola de juegos				
	Lector de libros electrónicos				
	Internet				

	Otros*:				
--	---------	--	--	--	--

* Indique en el casillero cuál en el caso que su respuesta haya sido “otro” producto.

**Indique qué otro ámbito: _____

2.6 ¿Para qué utiliza los siguientes productos digitales?

		Motivo por que usa el producto digital o actividad que realiza
Producto digital	Televisor digital	
	Radio digital	
	Grabadora de audio digital	
	Reproductor de audio digital	
	Filmadora de video digital	
	Reproductor de video digital	
	Computadora de escritorio (PC)	
	<i>Netbook, Notebook, Laptop, Tablet</i>	
	Teléfono móvil	
	Cámara de fotos digital	
	Consola de juegos	
	Lector de libros electrónicos	
	Internet	
	Otros*:	

* Indique en el casillero cuál en el caso que su respuesta haya sido “otro” producto.

2.7 Si tuviera que elegir su producto digital preferido ¿cuál sería?

2.7.1 Realice un breve texto que explique por qué ese producto digital es su preferido – tenga en cuenta: para qué, dónde y cómo lo usa, y si le hizo alguna modificación-.

3. Datos sobre la educación formal y los consumos culturales de los productos digitales

3.1 ¿Por qué eligió realizar la carrera del profesorado en educación primaria?

3.2 ¿Cuál es su opinión acerca del uso de los productos digitales en la educación formal?

3.3 Usted, ¿tiene expectativas sobre el uso de los productos digitales en su formación como docente?

Sí*

No

*Si contestó afirmativamente, indique cuáles son sus expectativas: _____

3.4 Usted, ¿utilizaría estos productos digitales en su práctica profesional futura en la educación formal?

Si*

No

* Si contestó afirmativamente, indique cuáles y para qué los utilizaría: _____

2. Protocolo de Grupos Focales

Dimensión que indaga:

- **Expectativas profesionales futuras:** refiere al imaginario sobre el uso de los productos digitales culturales. La indagación se centra en conocer cuáles son sus expectativas, cómo imaginan el futuro profesional con el uso de productos culturales digitales.

Unidad de análisis: ingresantes de la carrera del Profesorado de Educación Primaria del I.S.F.D. y T. N° 55 que comenzaron a cursar el 1er. año de la carrera.

Selección: se invitó a todos los ingresantes que comenzaron a cursar el 1er. año de la carrera – 99 estudiantes- a participar de forma voluntaria en la entrevista. Se anotaron para participar en la entrevista grupal 46 estudiantes. Las listas tenían el siguiente texto:

Entrevista a realizarse en el marco de la tesis “Consumos culturales digitales en los inicios de la formación docente y expectativas profesionales futuras. Estudio de caso sobre los ingresantes a la carrera del profesorado de Educación Primaria” de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, realizada por Virginia Ithurburu profesora del I.S.F.D. y T. N° 55.

¿Quién quiere participar?

Nombre y Apellido

Contexto de aplicación: tercera semana de inicio de clases. Se solicitará a profesores del instituto que colaboren con algunas horas de sus clases para que puedan realizarse las entrevistas grupales.

Fecha de realización: semana del 15 al 19 abril de 2013.

Organización de los grupos:

- Se conformarán 6 grupos de 7 y 8 integrantes cada uno. La agrupación se realizará de acuerdo al orden de la lista en la que se anotaron.
- Cada grupo se reunirá con la investigadora por aproximadamente 30/40 minutos.
- Se pedirá autorización para grabar la conversación.

Protocolo de Grupo Focal sobre las expectativas profesionales futuras de los ingresantes en relación al consumo de los productos culturales digitales

Fecha:

Hora:

Lugar de realización:

Entrevistadora:

Datos personales de cada integrante del grupo:

1. Edad:

2. Sexo:

Desarrollo del grupo focal

Presentación:

- Comentar qué queremos profundizar acerca de sus intereses, motivaciones y percepciones futuras sobre la profesión en el contexto de las transformaciones tecnológicas actuales.
- Explicar que la entrevista se realiza en el marco de la tesis **“Consumos culturales digitales en los inicios de la formación docente y expectativas profesionales futuras. Estudio de caso sobre los ingresantes a la carrera del profesorado de Educación Primaria”** de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, realizada por Virginia Ithurburu profesora del I.S.F.D. y T. N° 55.
- Comentar que la entrevista será grabada y se realizarán registros – toma de notas- para luego poder realizar una mejor transcripción de la misma, pero que la información que recolectamos en esta es de carácter confidencial (no se tendrá en cuenta para la investigación el nombre y apellido de cada uno de los integrantes del grupo).
- Entregar etiquetas para que cada uno escriba un número, puede ser impar para varones y par para las mujeres y estén a la vista.
- Resumir que en el “Cuestionario sobre los consumos culturales digitales” realizado en diciembre de 2013, conocimos cuáles eran los productos culturales digitales que consumían/usaban/preferían/conocían, y en esta oportunidad queremos conocer más acerca de las expectativas profesionales futuras en relación a este tema.

Preguntas:

- Nos gustaría que se presente cada uno de ustedes recordando por qué eligieron esta carrera
- ¿Qué recuerdos tienen de su paso por la educación primaria como alumno/a?
- ¿Cómo eran las clases en sus escuelas primarias?, ¿recuerdan alguna en particular? ¿cómo era el espacio?, ¿cuáles eran los contenidos?, ¿cómo era la relación con el/la maestro/a?, ¿qué materiales utilizaban?, ¿recuerdan haber usado alguna tecnología? (si contesta alguno afirmativamente, indagar cuál y cómo)
- ¿Qué cambiarían y qué mantendrían en el futuro de su experiencia en la educación primaria?, ¿por qué?
- Si tuvieran que imaginar cómo sería una clase en el futuro cuando se desempeñen como docentes:
 - ¿Cuáles serían los contenidos, para qué año?
 - ¿Cómo sería la forma de enseñar?,
 - ¿Cuál sería el rol de los alumnos?,
 - ¿Cómo describirían el espacio en el que se lleve adelante la clase?, ¿sería un aula?, ¿cómo sería?
 - ¿Con qué productos culturales digitales contarían, cuándo y para qué los utilizarían?
- ¿Cómo imaginan que sería la relación entre lo que enseñan, los productos culturales digitales y su rol como docente?.

Al finalizar la entrevista la investigadora realizará una síntesis de lo que el grupo respondió y se preguntará si quieren agregar algo más.

Se llevarán golosinas para agradecer la colaboración.

Anexo II. Sistematización de la información

1. Códigos de los cuestionarios semiestructurados

1. Datos Personales

1.1 Edad	Código
Hasta 20 años	1
Entre 21 y 30 años	2
Entre 31 y 40 años	3
41 y más	4

1.2 Sexo	Código
Femenino	1
Masculino	2

1.3 Estado Civil	Código
Soltero/a	1
Casado/a	2
Convive en pareja	3
Separado/a	4
Divorciado/a	5
Viudo/a	6

1.4.1 Nivel educativo alcanzado	Código
Secundario Incompleto	1
Secundario Completo	2
Superior No Universitario Incompleto	3
Superior No Universitario Completo	4
Superior Universitario Incompleto	5
Superior Universitario Completo	6

Indique en el caso del secundario la orientación y / o en el caso del superior la carrera	Código
Educación, bachiller pedagógico, profesorados, etc.	1
Ciencias Sociales y Humanidades, Bachiller	2
Economía y gestión, perito mercantil, administración de empresas	3
Ciencias Naturales y Exactas	4
Sistema, informática, etc.	5

1.4.2 Usted, ¿recibió la netbook del Programa Conectar Igualdad durante el secundario?	Código
Si	1
No	2

1.5 Localidad donde reside	Código
Belén de Escobar	1
Garín	2
Ingeniero Maschwitz	3
Maquinista Savio	4
Matheu	5
Otro partidos (colocar cuáles).	6

1.6.1 Trabaja	Código
Si	1
No	2

Tipo de actividad que realiza	Código
Docente, administrativo de la educación, auxiliar.	1
Administrativo/a de comercio, vendedor, operario, empleada, recepcionista, etc.	2
Cuenta propia vinculado a los niños (indicar qué abarca).	3
Empelado/a domestico/a	4
Cuenta propia otros (indicar qué abarca).	5

1.7 Actividades que realizan en el tiempo libre	Código
Deportes	1
Leer	2
Ver/mirar televisión	3
Actividades domésticas	4
Salidas, paseos, viajes, aire libre	5
Familia, estar en familia, visitas a familiares, y cuidar parientes, hijos, etc.	6
Escuchar música	7
Manualidades y artesanías	8
Escuchar radio	9
Trabajar	10
Estudiar	11
Bailar	12
Descansar	13
Iglesia	14
Escribir	15
Teatro	16
Computadora, internet, etc.	17
Cine	18
Jugar	19
Ir de compras	20
Dibujar y pintar	21
Estar o salir con amigos	22
Fotografía	23
Pastelería	24
Ir al médico	25
Tomar Mate	26
Hacer trámites	27
Maquillaje artístico	28

2. Datos sobre los consumos culturales de los productos digitales

2.1 De los siguientes productos digitales ¿de cuáles está al tanto?	Código
Televisor digital	1
Radio digital	1
Grabadora de audio digital	1
Reproductor de audio digital	1
Filmadora de video digital	1
Reproductor de video digital	1
Computadora de escritorio (PC)	1
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	1
Teléfono móvil	1
Cámara de fotos digital	1
Consola de juegos	1
Lector de libros electrónicos	1
Internet	1

2.1 De los siguientes productos digitales ¿cuáles posee?	Código
Televisor digital	2
Radio digital	2
Grabadora de audio digital	2
Reproductor de audio digital	2
Filmadora de video digital	2
Reproductor de video digital	2
Computadora de escritorio (PC)	2
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	2
Teléfono móvil	2
Cámara de fotos digital	2
Consola de juegos	2
Lector de libros electrónicos	2
Internet	2

2.1 De los siguientes productos digitales ¿cuáles utiliza?	Código
Televisor digital	3
Radio digital	3
Grabadora de audio digital	3
Reproductor de audio digital	3
Filmadora de video digital	3
Reproductor de video digital	3
Computadora de escritorio (PC)	3
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	3
Teléfono móvil	3
Cámara de fotos digital	3
Consola de juegos	3
Lector de libros electrónicos	3
Internet	3

2.2 ¿Por qué medio obtuvo los productos digitales que posee?	Código
Los compró	1
Se lo regalaron	2
Los recibió por un programa del estado	3
Los recibió en un programa de una organización no gubernamental	4
Otros	5

2.3 ¿Hizo alguna modificación a los productos digitales que posee?	Código
No	1
Si	2

2.4 ¿Con qué frecuencia utiliza los productos digitales que a continuación se listan?	Códigos			
	A diario	Semanalmente	Mensualmente	Esporádicamente
Televisor digital	1	2	3	4
Radio digital	1	2	3	4
Grabadora de audio digital	1	2	3	4
Reproductor de audio digital	1	2	3	4
Filmadora de video digital	1	2	3	4
Reproductor de video digital	1	2	3	4
Computadora de escritorio (PC)	1	2	3	4
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	1	2	3	4
Teléfono móvil	1	2	3	4
Cámara de fotos digital	1	2	3	4
Consola de juegos	1	2	3	4
Lector de libros electrónicos	1	2	3	4
Internet	1	2	3	4

2.5 ¿En qué ámbito utiliza los productos digitales?	Códigos			
	Hogar	Trabajo	Calle	Otro lugar
Televisor digital	1	2	3	4
Radio digital	1	2	3	4
Grabadora de audio digital	1	2	3	4
Reproductor de audio digital	1	2	3	4
Filmadora de video digital	1	2	3	4
Reproductor de video digital	1	2	3	4
Computadora de escritorio (PC)	1	2	3	4
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	1	2	3	4
Teléfono móvil	1	2	3	4
Cámara de fotos digital	1	2	3	4
Consola de juegos	1	2	3	4
Lector de libros electrónicos	1	2	3	4
Internet	1	2	3	4

2.6 ¿Para qué utiliza los siguientes productos digitales?			Código
Producto digital	Televisor digital	Informarse	1
		Entretenerse, recrearse y distraerse	2
		Mirar / Ver	3
		Tener una mejor calidad en la imagen	4
		Usan poco o no usan	5
	Radio digital	Informarse	1
		Entretenerse y hacerse compañía	2
		Escuchar	3
		Portabilidad	4
		Tener una mejor calidad en el sonido	5
		Usan poco o no usan	5
	Grabadora de audio digital	Entretenerse y recrearse	1
		Grabar y escuchar	2
		Informarse	3
		Trabajar	4
		Usan poco o no usan	5
	Reproductor de audio digital	Entretenerse y recrearse	1
		Escuchar	2
		Portabilidad	3
		Trabajar	4
		Informarse	5
		Usan poco o no usan	6
	Filmadora de video digital	Entretenerse	1
		Filmar	2
		Usan poco o no usan	3
	Reproductor de video digital	Entretenerse	1
		Mirar/Ver	2
Portabilidad		3	
Usan poco o no usan		4	
Computadora de escritorio (PC)	Informarse	1	
	Entretenerse y recrearse	2	
	Comunicarse	3	
	Trabajar	4	
	Estudiar	5	
	Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales (mirar, ver, escuchar, descargar, producir, usar internet).	6	

		Usan poco o no usan	7
<i>Netbook, Notebook, Laptop, Tablet</i>		Informarse	1
		Entretenerse y recrearse	2
		Comunicarse	3
		Trabajar	4
		Estudiar	5
		Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales (mirar, ver, escuchar, descargar, producir, usar internet).	6
		Portabilidad	7
		Usan poco, no usan y/o no poseen	8
Teléfono móvil		Comunicarse	1
		Trabajar	2
		Entretenimiento, juego, recreación y diversión	3
		Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales (escuchar música/radio, sacar fotos, reproducir videos, filmar, internet).	4
		Portabilidad	5
		Estudiar	6
		Informarse	7
Cámara de fotos digital		Captar momentos y recuerdos de fiestas, cumpleaños, eventos, paseos	1
		Digitalización de la imagen	2
		Entretenimiento	3
		Trabajar	4
		Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales(Filmar)	5
		Usan poco, no usan y/o no poseen	6
Consola de juegos		Entretenerse y jugar	1
		Estar con la familia	2
		Usan poco, no usan y/o no poseen	3
Lector de libros electrónicos		Leer	1
		Estudiar	2
		Informarse	3
		Entretenimiento y recreación	4
		Portabilidad	5
		Trabajar	6
		Usan poco, no usan y/o no poseen	7

	Internet	Informarse	1
		Estudiar	2
		Trabajar	3
		Entretenimiento	4
		Comunicarse	5
		Navegar	6
		Convergencia de funcionalidades de otros productos digitales (leer, ver y descargar películas, música).	7
		“Todo”	8
		Usan poco, no usan y/o no poseen	9
	Otros	No se especificó ningún otro producto	

2.7 Si tuviera que elegir su producto digital preferido ¿cuál sería?	Códigos
Televisor digital	1
Radio digital	2
Internet	3
Reproductor de audio digital	4
Filmadora de video digital	5
Reproductor de video digital	6
Computadora de escritorio (PC)	7
Netbook, Notebook, Laptop	8
Teléfono móvil	9
Cámara de fotos digital	10
Consola de juego	11
Libro digital	12

2.7.1 Realice un breve texto que explique por qué ese producto digital es su preferido – tenga en cuenta: para qué, dónde y cómo lo usa, y si le hizo	Códigos
Porque les permite informarse	1
Porque les permite entretenerse y distraerse	2
Porque les permite Comunicarse	3
Porque les permite trabajar	4
Porque les permite estudiar	5
Por alguna función específica del producto digital	6
Por alguna característica de la digitalización del producto (portabilidad , convergencia de varios productos, almacenamiento, rapidez)	7

3. Datos sobre la educación formal y los consumos culturales de los productos digitales

3.1 ¿Por qué eligió realizar la carrera del profesorado en educación primaria?	Códigos
Les gusta enseñarle a los chicos y niños	1
Siempre quisieron ser docente	2
Les gusta la tarea docente y la profesión	3
Para seguir estudiando	4
Salida laboral	5
Por algún familiar	6

3.2 ¿Cuál es su opinión acerca del uso de los productos digitales en la educación formal?	Códigos
Le parece bien el uso	1
Le parece mal el uso	2
Le parece bien el uso, pero...	3

3.3 Usted, ¿tiene expectativas sobre el uso de los productos digitales en su formación como docente?	Códigos
Si	1
No	2

Si contestó afirmativamente, indique cuáles son sus expectativas	Códigos
Para interactuar y comunicarse	1
Para enseñar y aprender	2
Para hacer trabajos prácticos	3
Para ayudar y agilizar	4
Para la modernizarse y adecuarse en la Formación Docente	5
Para acceder y buscar más información	6
Para usar correctamente o hacer buen uso	7
Para usar los productos como materiales educativos	8

3.4 Usted, ¿utilizaría estos productos digitales en su práctica profesional futura en la educación formal?	Códigos
Si	1
No	2

Si contestó afirmativamente, indique cuáles	Códigos
Televisor digital	1
Radio digital	2
Grabadora de audio digital	3
Reproductor de audio digital	4
Filmadora de video digital	5
Reproductor de video digital	6
Computadora de escritorio (PC)	7
<i>Netbook, Notebook, Laptop</i>	8
Teléfono móvil	9
Cámara de fotos digital	10
Consola de juegos	11
Lector de libros electrónicos	12
Internet	13

Si contestó afirmativamente, indique para qué los utilizaría	Códigos
Uso propio, para estudiar, la carrera y tareas de la profesión que no necesariamente son enseñar.	1
Uso de los estudiantes	2
Uso para la enseñanza, mutuo docente – estudiante, en las clases	3

2. Matriz codificada de las respuestas de los cuestionarios

Ver archivo en CD

3. Selección de fragmentos de los grupos focales de acuerdo a las subdimensiones

Ver archivo en CD

Anexo III. Información Recolectada

1. Matriz con las respuestas de los cuestionarios

Ver archivo en CD

2. Transcripción de grupos focales

Ver archivo en CD