

III. OBJETIVO DOS.

1. DECLARACIÓN DE LOS PROPÓSITOS.

1.1. Identificación de las perspectivas didáctica y curricular.

Pocos temas tan presentes en las obras de curriculum, tan educativamente vertebradores, además, de él en uno de sus registros científicos y sociales más profundos, que el de las nuevas tecnologías. Difícilmente podría haber sido de otro modo, dada la condición central que en él ocupa la investigación interdisciplinar de

la imagen y la informática aplicadas. Una enseñanza integradora e integrada para la que un estudiante es 'un ser simultánea y constitutivamente abierto, en el curso de sus clases sucesivas, con un pasado breve (antecedentes familiares), orientado al futuro (derredor político e industrial), asentado en la realidad geográfica del cosmos (ciencia natural), interactor con los otros (socialización) y fundamento último de su propia realidad (pensamiento y creencias)'. Una enseñanza que asume, pues, al estudiante en su condición radical e inalienable de 'proyecto', de espacio vivo y consciente de apertura al futuro empresarial y tecnológico tan definidora de él como su propia relación con 'los otros y la máquina'; y que precisamente por su carácter de proyección y devenir modula también, con su incardinación en la clase y el centro, una concepción de la enseñanza y el aprendizaje -de la ciencia y el arte para dominar competencias intelectuales, emociones y actitudes en su constante tejerse y destejerse- que recuerda lo que en el pasado fueron los recursos convencionales para facilitar un aprendizaje al servicio de una enseñanza conductista y que en el presente es el poder digital de herramientas con las que interactuar y desarrollar diálogos creativos. Desde las nuevas tecnologías, pedagogos, antropólogos, ergonomistas, sociólogos, ingenieros, diseñadores gráficos y expertos en video y cinematografía están remozando de modo incansable la enseñanza y el curriculum. Ahora, en la cumbre de la dilatada profusión de medios impresos que apuntan estrategias para el buen hacer con el teléfono, el video y los ordenadores, con la serenidad no exenta de agridulce melancolía que da la consumación de roles hasta ahora atribuidos al profesor, y su presencia para completar horarios esclerotizados del tiempo, aparece la videoconferencia, la identificación, si se prefiere, a través de un CD-Rom de más de trescientos cuadros de la pintura holandesa que uno puede ver en clase gracias a imágenes digitalizadas, narraciones y música grabada por la Orquesta Barroca de Amsterdam sin tener que ir a Holanda, la creación de escenarios futuribles de un centro educativo mezclando parámetros de profesor, alumnos, tiempo, espacio, curriculum y contexto; pero también de sus grandes interrogantes últimos, cuales son la ejemplaridad de un curriculum que se impregna de nuevas tecnologías y lo miniaturiza e instantaneiza; por eso hay que volver, al hilo de la investigación de la enseñanza y el curriculum a los temas egregios, al tema del aprendizaje multitarea (que integra necesariamente comunicación y entretenimiento) propio de una sociedad de mayor tiempo de ocio. Es nuestro tema de investigación: saber la penetración del espíritu de la diosa hindú Shiva en las acciones escolares por la serie de brazos que un alumno tiene que tener prestos para manejar todos los *softwares* que constituyen su agenda personal de conocimiento escolar y que le monitoriza en sus diversas fases de aprendizaje. Como enseñanza, entendemos aquí, de modo muy preciso, las acciones docentes y discentes cotidianas de clase (funcionales y de ocio, por ejemplo, con dispensadores multimedia a través de los cuales puedan realizar un videoclip en CD), al hilo de cuya dilucidación operamos con y desde el conocido *dictum* según el cual 'la función más primaria y esencial de la enseñanza de clase es la expectativa de cambio, y su más clara manifestación el cambio de conocimientos y actitudes', esperanza histórica que han mantenido los gobiernos y sus inconclusas reformas educativas de apertura, comunicación y navegación y, finalmente, los aprendizajes transbiográficos, que son como la ilusión de que el estudiante no aprenderá sólo y todo para él, porque tras el aprendizaje escolar pervivirá en los testimonios de sus acciones sociales. Aprendizaje transhistórico porque no se aplica exclusivamente a situaciones de clase, porque las competencias desarrolladas con el microordenador tienen un 'sentido trascendente' a esa tecnología, son algo más que un entretenido y pasajero incidente. Y el estudiante de 15 años, a través de cuya inteligencia interacciona con los medios para hallar su propia memoria operativa y devenir profesional (fundamento del teletrabajo), para algo más que una afición inútil. La indagación del horizonte de los medios aplicados a la enseñanza, en este sentido, de Cabero, Gallego, Martínez, Salinas, Sevillano, González, entre otros, procede de contextos escolares muy definidos, en los que se ha buscado su eficacia y sentido últimos. Porque la enseñanza de medios ocurre en un tiempo tecnológico de crisis, en un tiempo de reforma educativa y social, además, harto concreta: cuando se introduce la ampliación de la obligatoriedad en el sistema educativo y cuando las multinacionales están trabajando denodadamente por la actualización tecnológica (cuando en 1981 IBM presentó su primer PC con un microprocesador 8086 de 4,77 Mhz nadie se imaginaba que quince años más tarde utilizaría los Pentium Pro a 200 Mhz). El concepto de crisis surge y se hace patente en el curso de varias comunidades desde las que se propone el rechazo de algunos pensamientos históricos y creencias recibidos, hasta las que comienzan a buscar identidades lingüísticas de valores históricamente válidos. En consecuencia, se puede entender la crisis como el advenimiento de un cambio profundo en ideas y creencias tecnológicas que fundamentan y presiden determinadas comunidades sociales y políticas. Se diría, con todo, que estamos ante algo más que una crisis tecnológica, una más de las que siglo tras siglo se han ido sucediendo. La serie de problemas nuevos derivados de la relación población - medios tecnológicos - recursos económicos; los cambios en la configuración

demográfica de la población, en la división social y en la especialización del trabajo, que nos permiten conjeturar la identificación de una tendencia a la plena automatización de las tareas, a los negocios bancarios que operan por medio de teléfono y que acabará eliminando mano de obra no cualificada; la crisis de las relaciones interpersonales; la búsqueda de líderes y gestores empresariales; los mecanismos de seguridad para proteger a los consumidores que realicen transacciones comerciales por vía de internet, la eclosión de las www y la garantía ética para los usuarios; la pobreza imaginativa a la hora de dar respuestas de valor al desafío geográfico multifacial en algunos continentes, reducidas al canto del valor y excelencia del sujeto individualmente considerado... todo ello permite hablar de una aparente crisis civilizatoria de dimensiones inéditas, en la que coexiste la vieja enseñanza de la recitación que no acaba de desaparecer y la nueva era tecnológica que se vislumbra timidamente, al menos en nuestro país. Con el consiguiente esfuerzo presupuestario para alcanzar esa gran meta educativa, el progreso, que, valga la paradoja, nos puede llenar de improductividad industrial. Esta investigación tematiza la promoción del conocimiento tecnológico por vía de la enseñanza en las aulas de un nuevo currículum optativo de la E.S.O. En las dos materias que lo componen, Informática Aplicada e Información y Comunicación, hay una intención socrática de diálogo crítico, una tecnología provista de elementos de funcionalismo y ociosidad surrealista, incursiones en los lenguajes comercializados, en *softwares* de distintos sistemas operativos, juegos de videograbación y temperatura propia del aprendizaje constructivista de la vanguardia cognitivista. En estas materias campea el progresismo tecnológico si bien la escenografía donde se desarrolla en los centros sigue siendo ramplona y respeta el simbolismo de la dedicación horaria recortada, donde se acomodan los conocimientos. Captar la estructura, el carácter, el pulso y los códigos de las dos materias en momentos y situaciones interactivas usadas por protagonistas (caracteres) con sus símbolos en las tramas semanales para dar forma a los monólogos, a veces inarticulados, del profesor, o los fallos dialógicos con los estudiantes, o los ajustes /desajustes en el movimiento rítmico de las frases y la acción. Conocer las palabras y sus usos, el movimiento con el medio, el dominio del recurso... desde la consideración perceptiva de un observador. Esa fue la cuestión.

1.2. Revisión de la literatura.

1.2.1. Currículum de las materias de Informática Aplicada e Información y Comunicación.

El crecimiento de los grandes medios de comunicación en la actualidad hace cada vez más necesario capacitar al alumnado en la comprensión de lo que podríamos llamar la "percepción consciente activa". De ahí que el planteamiento educativo de las distintas formas de comunicación debe ir encaminado, desde un primer punto de vista, hacia la normalización de nuevas vías de comunicación en el ámbito de la enseñanza (BOJA, 30 de septiembre de 1994).

De esta forma se planificarán en el Proyecto Curricular de Centro los aprendizajes sobre los medios de comunicación que se abordarán en cada ciclo de la etapa, asegurando que al final de la enseñanza obligatoria, alumnos y alumnas lleguen a alcanzar las capacidades siguientes:

- a) Aprender a decodificar y codificar mensajes referidos a prensa, radio y televisión, desde una postura responsable.
- b) Ser capaces de percibir de forma crítica la publicidad y de comprender la influencia que ejerce tanto en las personas en el plano individual y grupal, como en los mismos medios.
- c) Tomar conciencia de los valores que se transmiten a través de los medios de comunicación social.
- d) Conocer la influencia de los medios de comunicación en la opinión pública y las personas-grupos que ejercen ese poder (Romero y otros, 1996: 88).

Los elementos educativos básicos de la comunicación se abordan a lo largo de las distintas etapas que conforman la enseñanza obligatoria, trabajándose en las áreas obligatorias de Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Artística de la Educación Primaria así como en las de Educación Plástica y Visual, Tecnología y de Lengua en la Educación Secundaria Obligatoria, además de en las materias optativas de Información y Comunicación y Talleres artísticos, siendo la finalidad de éstas fomentar en el alumno sus capacidades de observación, comunicación y expresión a través de la utilización de medios audiovisuales e informáticos.

A este primer acercamiento se hace necesario una profundización a través del Bachillerato ofertando estas dos materias optativas en todas sus modalidades con objeto de permitir al alumno una formación más específica de Informática Aplicada y de Información y Comunicación, en las que nos detendremos para conocer más detalladamente sus planteamientos.

Para el asesoramiento de estas áreas el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado a través del Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información en la Educación ha creado programas de formación dirigidos a los profesores para facilitarles las herramientas y las estrategias necesarias para que, dentro de la capacidad de decisión que hoy le proporciona la nueva estructuración del Sistema Educativo, puedan tomar aquellas opciones que consideren se ajustan al contexto que tienen y a sus propias posibilidades (CECJA, 1996: 35)

La materia de Información y Comunicación parte de la necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos, que sepan estructurar los mensajes de los medios de comunicación, y junto al fomento de las capacidades comunicativas, se pretende con esta actividad dotar al alumno de instrumentos de análisis que le aseguren una mayor amplitud de juicio y valoración personal de los mensajes. En estos términos se declaran las siguientes intenciones:

ampliar la competencia comunicativa del alumno y mejorar su capacidad de comprensión de los mensajes verbales y no verbales, desarrollar el dominio de las estrategias discursivas de acuerdo con las diferentes situaciones y contextos, así como el conocimiento de los procesos de comunicación y de los medios donde se producen (CECJA, 1993: 8558).

Para la aplicación didáctica de esta materia optativa se pueden desarrollar todos los pasos que definen el proceso de comunicación, es decir, desde la fase de recogida de información hasta la fase de difusión, y para abordar los procesos de comunicación en el aula, desde una perspectiva integrada y basada en la confluencia de varios medios, existen múltiples vías de concreción, dependiendo en todo caso de factores tales como el grado de profundización de los objetivos, la disponibilidad de los recursos necesarios, los intereses de los alumnos, e incluso, la formación del profesor en los sistemas de comunicación.

Por tanto, esta optativa obliga al uso de recursos didácticos audiovisuales para el análisis de prensa, radio y televisión en estrecha relación con las nuevas tecnologías sin el menoscabo del uso de otros recursos como el manejo de bibliografía adecuada. Todo esto a través de actividades de índole conceptual que pretenden conseguir la adquisición de los conocimientos básicos de la materia, actividades prácticas que fomentan la creatividad verbal y no verbal más atractivas para el alumno ya que pueden consistir en la edición de una revista, elaboración y emisión de programas de radio, televisión, filmación de cortos de vídeo, spots publicitarios... y actividades procedimentales que desarrollen la comprensión, visión integradora, expresión, análisis, síntesis y capacidad crítica de los alumnos en donde se podrán realizar análisis, comentarios y crítica de grabaciones radiofónicas, televisivas, textos escritos, textos publicitarios, etc. (BOJA, 25 de septiembre de 1993).

Para conocer el proceso de aprendizaje debemos establecer unos criterios que nos ayuden a valorar el desarrollo de las capacidades propuestas, por lo que se tendrá en cuenta, por ejemplo, la capacidad de interiorizar, gestionar y participar en el uso de medios de comunicación, o si ha conseguido enfrentarse y resolver problemas en relación a la comunicación, etc.

La otra optativa que se ofrece en cuarto es Informática Aplicada que pretende que el ordenador, núcleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en combinación con el tratamiento de imagen y las telecomunicaciones, les ofrezca no sólo la posibilidad de extender sus funciones físicas sino también de exteriorizar el pensamiento y participar en procesos similares a los que se producen en el aula. La idea de unos centros aislados parece llamada a desaparecer; la posibilidad de interconexión informática con

otros entornos, las consultas de bancos de datos y su procesamiento posterior en el aula, están dando una nueva dimensión al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel de profesor es complejo porque además de conocer las propiedades y posibilidades técnicas de los medios informáticos de que dispone y el manejo práctico del soporte lógico debe tener un modelo en el que fundamentar "por qué" usa la informática, "para qué" hacerlo y "cómo" llevarlo a cabo (BOJA, 25 de septiembre de 1993).

La línea de trabajo que se propone es a través de la investigación, así el aprendizaje de la informática supone un dominio de una técnica de intervención e interpretación de la realidad, por lo que se valorará el grado de consecución de los objetivos de la investigación y reflexionar sobre lo que se ha hecho, permitiendo la retroalimentación que facilite la consecución de dichos objetivos. Además los alumnos deben consultar fuentes de información con el ordenador, ya que no sólo tienen que saber buscar datos, organizarlos y recuperarlos sino que ha de saber crear ficheros; así como simular y construir modelos.

Algo que no podemos olvidar es la interrelación de disciplinas teniendo como instrumento común el ordenador ya que aporta elementos pedagógicos que no pueden obtenerse por otros medios. En este caso el instrumento informático no constituye el fin del plan de actividades sino uno de los medios para llevarlo a cabo y además tiene en cuenta los diferentes ritmos e intensidades de aprendizaje entre los alumnos facilitando al profesor el procurar equilibrios con actividades, proyectos e investigaciones complementarias.

Para valorar el desarrollo de las capacidades propuestas se tendrá como referencia, por ejemplo, el aprendizaje autónomo del alumno o la resolución de problemas descomponiendo lo complejo en módulos, además de poseer un buen conocimiento de otros problemas del mismo tipo ya resueltos en entornos informáticos, etc.

1.2.2. Conocimiento tácito curricular.

Más que una reconocida teoría, un inolvidable conocimiento científico o una determinada metodología, el estudio del pensamiento profesional docente es -para mí, al menos (Villar, 1996)- una forma de aproximarse a la enseñanza que produce la misma satisfacción que el mejor de los estudios experimentales sobre atribuciones de éxito o fracaso y que ofrece la interactiva relación observador-observado que promete ese tipo de indagación. El conocimiento tácito es una de las pocas manifestaciones no razonantes del profesor, una de las casi ninguna que se ha negado a encerrar en una forma fija el pensamiento y que, por ello, se ha podido entregar a la frecuente y rutinaria práctica de una especie de esgrima o florete, que consiste en ver, dentro de las acciones abiertas de la comunicación, no tanto la expresión organizada de un modo de pensar cuanto la variación plástica de la orfebrería del pensamiento mismo. Esto ha ocurrido tras la serie de errores que, en la investigación didáctica cuantitativa sobre los procesos de clase, cristalizan en la inelegancia del número o en la beatería de los alfas de significación estadística. A diferencia de esos estudios de signografía numérica, la riqueza de tapices y matices más espesos del pensamiento no simplifican las composiciones: al contrario, desvelan la disidencia entre el pensamiento y la acción, el descreimiento en el aprendizaje con juicios exentos de valor, la protesta adulta sobre la profesión, o la ingenuidad del profesor principiante. El conocimiento tácito sobre las nuevas tecnologías revelaría cómo se ilumina lo aparentemente inmóvil del fondo de la memoria y cómo flota en la aparente luminosidad de su quietud las relaciones entre los elementos provocando nuevos asideros hasta construir un concepto trabado mediante el sucesivo entrelazado de ejes de diferentes realidades curriculares, organizativas y sociales superpuestas o conjugadas en un punto de la comunicación con los estudiantes. El conocimiento tácito sobre los medios es aflorar una plasticidad visual, mental y... casi etérea; es la plasticidad fulgurante de la difícil síntesis entre la inveterada e irrevocable impronta de una clase con su inicial alboroto y el análisis de su reverberante y angostísimo sendero abierto entre dos impresiones: a un lado, su entrega exclusiva a la lectura y abstracción del conocimiento científico y público y, al otro, a una manera de gestionar cotidianamente los mensajes, a ordenar los contenidos, a dar a paso a los intervinientes en los diálogos y debates, y a mermar los artificios del lenguaje pedagógico que lo coartan salvo cuando preguntan al profesor o profesora, y tienen acartonadas expresiones de la reforma no deglutida que le fijan estructuras con las cuales aparecer a la superficie de las tutorías de padres o a las

discusiones de claustros y consejos escolares. El conocimiento tácito es el azul denso que soporta los accidentes de la línea de la acción cotidiana; por eso también el conocimiento, sin repeticiones banales, produce series y rutinas con las que trabaja habitualmente el profesor en clase y que aprehendemos en la observación no participante de las sesiones interactivas. Sobrepasando la noción de diario los profesores se han pronunciado de manera puntual, concisa, condensada. En ese género el profesor halla su mejor cauce de su decir; es como una estampa instantaneizada de lo que es visión y opinión; y en las entrevistas un diverso magma de inteligentes valiosas, variopintas y provocativas consideraciones a propósito del curriculum le sirven de arquitectura fugaz a sus ecos, a sus emociones vivas y al tiempo soterradas; una especie de retrato escrito de un momento de su vida que es una inacabada narración. En todo ello el conocimiento implícito muestra lo que es: una de las más tersas ópticas de la situación de clase y una de las más reverberantes formas de calibrar la intención pedagógica. Uno se impregna del lenguaje docente y se entrevé en su espacio semántico el tema central de su conocimiento. Hablar y observar con el docente de la enseñanza es como estar con Bellini en la Plaza de San Pedro: jugar con la visión y el ocultamiento de las líneas de fuga, nada es explícito pero se percibe una forma y una densidad volumétrica. En el conocimiento interior del docente lo mental y lo real tienen fuerza: hay unidad entre la comprensión científica (epistemología) y la sabiduría práctica (*phrónema*), que al investigador corresponde desvelar (Villar, 1992; Gallego, 1994).

1.3. Enfoque de las preguntas de investigación.

Muchos psicólogos discursivos y pedagogos piensan que hablar de la inteligencia es un error. Habría que hablar de inteligencias (lingüística, musical, logicomatemática, espacial, cinestésica y personal). No se puede hablar tampoco del conocimiento. Los conocimientos están bien contados y proporcionan una sugestiva visión de la cultura escolar que emergen con flexibilidad, potencia, riqueza, desde hace al menos una década en que formaron parte del estudio de los paradigmas de aprendizaje. El conocimiento *declarativo* está incluido como muestra de lo que los psicólogos han estudiado como aprendizaje verbal. A él corresponde la comprensión de las palabras, a través de los libros e intercambios verbales (por ejemplo, el desarrollo de las capacidades lingüísticas del niño, su comprensión del mundo físico, de las matemáticas, o del comportamiento humano). Cuenta el *procedimental* con la ambición de dominar las secuencias de las acciones, por ejemplo, las que se aplican en el dominio de los programas informáticos, donde se desarrolla el interés de los profesores por el aprendizaje de destrezas. Este, al parecer, muestra las tres fases en la adquisición de una destreza: el análisis, la práctica extensiva hasta el automatismo, y la gestión de la atención (concentración). Lo importante del aprendizaje escolar sucede en el modo de gestionar esas destrezas por los estudiantes, de integrarlas dentro de una tarea creadora más amplia, como es la elaboración de su propia autonomía. Alcanzar una destreza máxima a costa de empequeñecer intereses. Los griegos distinguían la acción y la producción de una obra. Aquella perfeccionaba al sujeto. Esta se objetivaba en la cosa. La obra era la cosificación de la grandeza. El deslumbramiento por los logros del conocimiento *conceptual* reside en sus dos tipos: de una parte, el dominio de categorías o atributos y, de otra, el de esquemas que a manera de mapas o criptogramas manifiestan la formación de conceptos y que evidencia la capacidad para extraer los aspectos comunes de los fenómenos. Son como los microcircuitos que cubiertos con una capa de sílice e incorporados los hilos metálicos se conexionan con contactos externos fabricados con cobre y revestidos de una película de oro o aleaciones como plata y paladio (laboratorios y simulaciones escolares de mayor o menor riqueza en la virtualidad). La representación visible del concepto hace que muchos sujetos tengan una inteligencia personal, y que cuando dominan muchos conceptos existan en la condición de genios. En el conocimiento *analógico* existe una correspondencia entre el fenómeno exterior y la imagen que se mantiene en la cabeza (es la visión del joven como grafista de intensidad iconográfica). Finalmente, el *lógico* es un modelo mental que asume implicaciones causales entre los fenómenos que sin llegar a la verdad objetivada científicamente alude al sentimiento de necesidad (como, por ejemplo, los trabajos preparatorios del Guernica de Picasso, que el propio pintor consideraba 'un experimento en el tiempo'). Lo específico del conocimiento lógico se mueve en otro sentido. Es la capacidad de suscitar, controlar y emerger operaciones mentales encapsuladas, sean del nivel inferior o supersofisticadas. Una clase es un conjunto de aprendizajes. Ése es su interés y su encanto, pero también su complejidad. Estudiar los aprendizajes no implica sólo determinar bajo qué paradigma instruccional (conductista, de desarrollo y de aprendiz) se han combinado los modelos de aprendizaje sino la vida y contexto profesional que promovieron las actividades mentales. En este momento sabemos pocas cosas sobre los procesos de aprendizaje en las aulas de las materias optativas de nuevas tecnologías. Hay procesos

OBJETIVO DOS

encapsulados de aprendizaje, pero lo que se busca en las aulas de nuevas tecnologías es que los estudiantes muestren su capacidad para redescubrir los resultados de sus operaciones cognitivas en lenguajes cada vez más abstractos, de forma que una misma información se integre en contextos distintos. También hay que resucitar la antigua teoría de los métodos de enseñanza y afirmar la existencia de procesos tácticos que están actuando cuando un profesor está o no presente en la clase y que se relacionan bien con los paradigmas instruccionales o con los modelos de adquisición de conocimiento. El gran progreso de la sociedad, y de la educación es poder autodesencadenar el conocimiento personal, es decir, gestionar voluntariamente el flujo de la información mientras el profesor *habla* (leyendo notas, presentando verbalmente la información, interrogando), *despliega la información* (demostrando o modelando acciones), *prepara* (guiando, sugiriendo cambios, señalando claves) y *ordenando el ambiente* (coordinando una situación de autoestudio). Estudiar la luminosidad interior de los docentes, el colorido transparente del aprendizaje escolar sin caer en la monotonía o formalismo de franjas horizontales y verticales de categorías con escasos registros del lenguaje que pueda pervertir este elemento mediador. Estudiar las veladuras y reverberaciones del conocimiento usado a través del lenguaje para comunicar, informar o argumentar en clase. Estudiar informaciones u opiniones entre interlocutores, capturar las características, reconocer, autenticar o humanizar la comprensión de las decisiones, sin utilizar el lenguaje de forma emotivista, es decir, tratando de causar en el estudiante adhesiones o repulsiones dinamizando su dimensión emotiva. En el primer supuesto estudiamos y tratamos a los interlocutores de clase como seres autónomos, que respetamos; en el segundo, los utilizaríamos según intereses, pero esto nunca nos ocurrió. Respetamos, no obstante, el principio kantiano al que ninguna ética investigadora se atrevería a renunciar: que toda sujeto investigado es un fin en sí mismo y nunca se le puede tratar como un medio. Nuestro enfoque de investigación trató de comprender los discursos de clase de las materias de Informática Aplicada e Información y Comunicación bajo la perspectiva dialéctica de las formas lingüísticas y de las prácticas de la vida social. Alejados del plano dislocado de la fantasía curricular sobre la enseñanza de las nuevas materias tecnológicas, nos sometimos a los dictados de la realidad lógica de discursos que ocurren en la interacción momento-a-momento de prácticas situadas socialmente. Nos propusimos, en definitiva, descubrir ese ensamblaje efímero que existe entre cobertura curricular de unas materias, paisaje contextual y vida profesional. Los problemas conducirían a la formulación inevitable del credo tecnológico profesional (hipótesis que reflejaría el grado de correspondencia entre el currículum prescrito en el boletín oficial de la Junta de Andalucía y el conocimiento que reverbera en profesores de las materias de nuevas tecnologías) y que se ha prismatizado en la práctica.