



González, Claudia Viviana

Cartografías de la enseñanza en entornos virtuales. Estudio de caso sobre la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT de la provincia de Buenos Aires, en el período 2024-2025 ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

González, C. V. (2026). *Cartografías de la enseñanza en entornos virtuales. Estudio de caso sobre la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT de la provincia de Buenos Aires, en el período 2024-2025. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6321>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Cartografías de la enseñanza en entornos virtuales. Estudio de caso sobre la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT de la provincia de Buenos Aires, en el período 2024-2025

Trabajo final integrador

Claudia Viviana González

clauvigonzaalez@gmail.com

Resumen

Este trabajo final analiza la configuración de las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT X) de la provincia de Buenos Aires durante el período 2024-2025. El estudio se enmarca en un contexto de transición institucional vinculado a la Resolución 4196/24, que establece el nuevo Régimen Académico Marco del Nivel de Educación Superior e introduce las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC) como forma institucional de articulación entre la presencialidad y la virtualidad.

Desde un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso, según aportes de Yin (1993) y Stake (2007), se analizan entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes del instituto, complementadas con revisión documental y observación del Entorno Virtual de Enseñanza y del Aprendizaje (EVEA) institucional integrado a la plataforma del INFoD.

El análisis se organiza en torno a tres dimensiones: didáctica, tecnológica e institucional. Los resultados evidencian tensiones y posibilidades vinculadas a la integración de tecnologías digitales en la formación docente, la redefinición del rol docente en la modalidad virtual y las condiciones institucionales que habilitan —o limitan— el desarrollo de propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías. Los hallazgos permiten comprender cómo se resignifican las prácticas de enseñanza en la educación superior cuando la virtualidad deja de ser un recurso de emergencia y se proyecta como política sostenida en el tiempo.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; entornos virtuales; formación docente; modalidad combinada; políticas educativas.



Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Título

Cartografías de la enseñanza en entornos virtuales.

Estudio de caso sobre la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT de la provincia de Buenos Aires, en el período 2024-2025

Nombre y apellido de la estudiante

Claudia Viviana Gonzalez

Nombre de la Directora

Magister Claudia Alejandra Marino

Fecha

10 /11/ 2025

Índice

Resumen	2
Índice	3
Introducción.....	6
Estructura del trabajo.....	6
Capítulo 1. Planteo del problema.....	8
1.1. Problema de investigación	8
1.2. Preguntas específicas.....	8
1.3. Objetivos.....	8
1.4. Relevancia del estudio	8
Capítulo 2. Estado de la cuestión	10
2.1. Introducción.....	10
2.2. Transformaciones y desafíos de la enseñanza en entornos virtuales	10
2.3. Formación docente y cultura digital	10
2.4. Modalidades combinadas en el Nivel Superior: entre la política y la práctica	11
2.5. Vacíos y oportunidades de investigación	11
2.6. Conclusiones.....	11
Capítulo 3. Marco teórico	13
3.1 Introducción.....	13
3.2. Configuración de las prácticas de enseñanza en entornos virtuales	13
3.3 Mediación tecnológica y decisiones pedagógicas	13
3.4 Políticas de cultura digital en educación superior.....	15
3.5 Definición de las dimensiones analíticas.....	15
3.6. Conclusión.....	16
Capítulo 4 Diseño metodológico	17
4.1. Introducción.....	17
4.2. Diseño metodológico: estudio de caso	17
4.3. Población, muestra y participantes	18
4.4 Técnicas de recolección de datos	18

4.5. Procedimiento de análisis de datos.....	19
4.6. Consideraciones éticas.....	19
Capítulo 5. Contexto institucional y político: la educación superior a nivel nacional y jurisdiccional (2006–2025).....	20
5.1 Introducción.....	20
5.2 Transformaciones de la educación superior en la provincia de Buenos Aires (2006–2025)	20
5.3 Redefiniciones institucionales (1884–2019)	21
5.4 Políticas digitales y reconfiguración del régimen académico	21
5.5 La Resolución 4196/24 y las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC).....	22
5.5.1 Un cambio de paradigma	22
5.5.2 Tensiones, transformaciones e incertidumbres en la educación superior de la provincia de Buenos Aires.....	22
5.5.3. Conclusión	23
Capítulo 6. Análisis del caso	24
6.1. Introducción.....	24
6.2 Dimensión Didáctica.....	24
6.2.1 Estrategias pedagógicas y actividades diseñadas para la virtualidad.....	26
6.2.2 Formatos de evaluación y retroalimentación en entornos virtuales	28
6.2.3 Articulación entre prácticas docentes, marco teórico y prescripciones normativas	30
6.2.4 Conclusiones en relación a la dimensión didáctica.....	31
6.3 Dimensión Tecnológica	32
6.3.1. Criterios de selección y uso de herramientas tecnológicas.....	32
6.3.3 Competencias digitales docentes y procesos de apropiación	34
6.3.4 Condiciones materiales, conectividad y brecha tecnológica	36
6.3.5 Articulación con el marco teórico (TPACK, mediación tecnológica, cultura digital	38
6.3.6 Articulación con políticas de inclusión digital (Conectar Igualdad, RAM, INFoD, plataformas)	39
6.3.7 Conclusiones en relación a la dimensión tecnológica	41
6.4 Dimensión Institucional	42
6.4.1 Organización institucional de la modalidad combinada / virtual	42
6.4.2 Acompañamiento pedagógico-tecnológico al docente	44
6.4.3 Cultura institucional y lugar de la virtualidad en el proyecto educativo	46
6.4.4 Vinculación con el marco teórico (institución como entramado pedagógico, político y organizacional).....	47

6.4.5 Relación con las políticas educativas (RAM 4196/24, INFoD, lineamientos de formación docente)	49
6.4.6 Conclusión de la dimensión institucional	51
Capítulo 7 – Conclusiones	53
7.1 Introducción	53
7.2 Algunas tensiones y problemáticas	54
7.3 Aportes al campo de la formación docente y la enseñanza mediada por tecnologías	56
7.4 Articulación final entre teoría, políticas y prácticas	57
7.5 Límites del estudio	58
7.6 Proyecciones y líneas futuras de trabajo	59
7.7. Reflexión final	59

Listado de abreviaturas

CFE	Consejo Federal de Educación
CETERA	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
EVEA	Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje
INFoD	Instituto Nacional de Formación Docente
ISFDyT	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica
LEN	Ley de Educación Nacional
LEP	Ley de Educación Provincial
PPC	Propuesta Pedagógica Combinada
PPPI	Proyecto Político-Pedagógico Institucional
RAM	Régimen Académico Marco
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPACK	Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Nota. Elaboración propia a partir del contenido del trabajo final Cartografías de la enseñanza en entornos virtuales (2025).

Introducción

Este estudio analiza las prácticas de enseñanza desarrolladas en entornos virtuales durante el período 2024-2025, entendidas como antecedentes y condiciones institucionales que permiten comprender los desafíos asociados al contexto de transición institucional vinculado a la Resolución 4196/24. Desde esta perspectiva, el interés se centra en las configuraciones de enseñanza que constituyen el escenario desde el cual dichas transformaciones comienzan a proyectarse.

En este marco, la virtualidad deja de ser una respuesta excepcional derivada de la emergencia sanitaria para convertirse en un componente estructural de la formación docente inicial y técnica. El pasaje de la educación remota de emergencia hacia formas más estables de articulación entre presencialidad y virtualidad exige revisar cómo se reorganizan las prácticas de enseñanza, qué decisiones didácticas y tecnológicas asumen los docentes y cuáles son las condiciones institucionales que posibilitan —o restringen— la integración de los entornos virtuales en la educación superior no universitaria.

Es en este contexto donde adquiere sentido la noción de cartografía que da nombre al trabajo. Utilizada en sentido metafórico, remite al propósito de reconstruir y analizar los recorridos, configuraciones, tensiones y relaciones que atraviesan las prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Más que describir un territorio estático, la cartografía permite visibilizar procesos en movimiento, trayectorias institucionales y entramados didácticos y tecnológicos que configuran la experiencia educativa en un momento particular de transformación.

Estructura del trabajo

El presente Trabajo Final se organiza en siete capítulos articulados entre sí, los cuales permiten recorrer el estudio desde su fundamentación inicial hasta las conclusiones generales:

- Capítulo 1. Introducción. Presenta el tema, el problema de investigación, los objetivos, las preguntas orientadoras y la relevancia del estudio en el contexto actual de la modalidad combinada en el Nivel Superior.
- Capítulo 2. Estado de la cuestión. Revisa investigaciones previas sobre enseñanza en entornos virtuales, formación docente y políticas digitales, identificando consensos, tensiones y vacíos que justifican la pertinencia del estudio.

- Capítulo 3. Marco teórico. Desarrolla los conceptos centrales que orientan el análisis: configuración de la enseñanza, mediación tecnológica, TPACK, cultura digital y dimensiones analíticas (didáctica, tecnológica e institucional).
- Capítulo 4. Diseño metodológico. Expone el enfoque cualitativo adoptado, el estudio de caso, los criterios de selección de participantes, las técnicas de recolección y el procedimiento de análisis de datos.
- Capítulo 5. Contexto institucional y político. Sitúa el caso dentro del marco regulatorio nacional y provincial (2006–2025), con énfasis en un contexto de transición institucional vinculado a la Resolución 4196/24.
- Capítulo 6. Análisis e interpretación del caso. Presenta los hallazgos organizados en tres dimensiones: didáctica, tecnológica e institucional, integrando citas de entrevistas, observación del aula virtual y normativa vigente.
- Capítulo 7. Conclusiones. Sistematiza los principales aportes del estudio, discute las tensiones halladas en relación con el marco teórico y plantea su incidencia en la formación docente en modalidad combinada en el NES, dependiente de la DGCyE, en la provincia de Buenos Aires.

Capítulo 1. Planteo del problema

1.1. Problema de investigación

El estudio se centra en las prácticas de enseñanza desarrolladas en entornos virtuales de aprendizaje en un ISFDyT de la provincia de Buenos Aires, en el marco de un proceso de transición institucional asociado a la Resolución N.º 4196/24.

1.2. Preguntas específicas

- ¿Cómo se desarrolla la dimensión didáctica en la organización de la enseñanza mediada por el Entorno Virtual de Enseñanza y del Aprendizaje (EVEA)?
- ¿Qué incidencia adquiere la dimensión tecnológica en la definición de estrategias, recursos y mediaciones pedagógicas?
- ¿Qué decisiones institucionales regulan y condicionan a la enseñanza virtual en un contexto de transición vinculado a la Resolución 4196/24?

1.3. Objetivos

Objetivo general

- Caracterizar la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT de la provincia de Buenos Aires, en el período 2024-2025.

Objetivos específicos

- Caracterizar la dimensión didáctica de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el EVEA institucional y en la plataforma del INFoD.
- Explorar la incidencia de la dimensión tecnológica en la selección y uso de recursos digitales en las propuestas de enseñanza.
- Identificar decisiones institucionales que regulan y condicionan a la enseñanza virtual en un contexto de transición vinculado a la Resolución 4196/24.

1.4. Relevancia del estudio

La relevancia de este estudio se vincula con tres dimensiones convergentes:

- a) El creciente protagonismo de las políticas de educación digital en la agenda educativa nacional y provincial.

b) La necesidad de comprender cómo estas políticas se traducen en las prácticas cotidianas de los institutos formadores.

c) La escasez de investigaciones situadas que aborden la virtualidad en un escenario de transición normativa generado por el nuevo Régimen Académico Marco (Resolución N.º 4196/24) del Nivel de Educación Superior, dependiente de la DGCyE, desde la perspectiva de los docentes que la desarrollan en condiciones materiales, institucionales y tecnológicas concretas.

El estudio se propone así aportar una lectura situada, crítica y contextualizada sobre la reconfiguración de la enseñanza en los ISFDyT, recuperando la voz de sus actores.

Capítulo 2. Estado de la cuestión

2.1. Introducción

El campo de estudios sobre la enseñanza en entornos virtuales en el Nivel de Educación Superior ha crecido de manera sostenida durante las dos últimas décadas, en diálogo con la expansión de las políticas de inclusión digital educativa en América Latina. No obstante, persisten vacíos vinculados a la comprensión situada de las prácticas docentes en el nivel superior, especialmente en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires. El presente apartado recupera aportes relevantes de investigaciones previas para situar el problema de estudio, identificar consensos, tensiones y desafíos, y delimitar el aporte específico del trabajo.

2.2. Transformaciones y desafíos de la enseñanza en entornos virtuales

Litwin (2005), Casablancas (2017) y Maggio (2018) coinciden en señalar que la virtualidad permite una reorganización de las relaciones pedagógicas, los lenguajes y las temporalidades. Desde esta perspectiva, se infiere que las plataformas actúan como mediaciones que reconfiguran el vínculo entre docentes, estudiantes y saberes. En la misma línea, Dussel y Trujillo (2018) advierten que las tecnologías digitales introducen nuevas formas de visibilidad, interacción y control pedagógico, generando oportunidades de expansión del aprendizaje, pero también riesgos de fragmentación, sobreexigencia y desigualdad. La enseñanza en entornos virtuales exige, por lo tanto, decisiones didácticas que articulen tecnología, contenido y estrategias de acompañamiento según señalan Gros y Silva (2005, 2018).

2.3. Formación docente y cultura digital

Las investigaciones sobre formación docente y tecnologías coinciden en que la alfabetización digital no puede reducirse a la adquisición técnica de herramientas, sino que implica el desarrollo de competencias pedagógicas, críticas y éticas, según aportes de Lugo e Ithurburu (2019). La cultura digital supone un desplazamiento desde la inclusión tecnológica —centrada en el acceso— hacia la construcción de saberes y prácticas que transforman la profesionalidad docente (Dussel, 2015). En este sentido, el modelo TPACK, planteado por Harris y Hoffer (2009) se consolidó como una referencia conceptual para pensar la interrelación entre saberes tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, aunque su aplicación

empírica en la formación docente superior continúa siendo desigual y poco documentada. Este desfase entre prescripción pedagógica y práctica real constituye uno de los núcleos del problema investigado.

2.4. Modalidades combinadas en el Nivel Superior: entre la política y la práctica

La pandemia de COVID-19 operó como un punto de inflexión que aceleró la virtualización de la enseñanza y forzó la adopción de modelos híbridos a escala global. Sin embargo, los estudios señalan que la transición post-pandemia no es lineal: en muchos casos, las instituciones retornaron a la presencialidad sin un marco sólido para sostener la educación combinada, según aportes de Area y Adell (2021). En el caso de la provincia de Buenos Aires, la Resolución 4196/24 constituye el primer intento sistemático de regular la enseñanza en modalidad combinada en el Nivel Superior. A pesar de su relevancia normativa, todavía no se relevaron investigaciones que analicen su implementación en los ISFDyT, ni que indaguen cómo los docentes significan y configuran sus prácticas en este nuevo escenario regulado.

2.5. Vacíos y oportunidades de investigación

La revisión realizada permite identificar tres vacíos principales:

1. Escasez de estudios sobre formación docente superior en el interior de la provincia de Buenos Aires: la mayoría de las investigaciones se concentran en universidades o en niveles obligatorios.
2. Limitada indagación sobre la relación entre política y práctica: existen análisis normativos o pedagógicos, pero pocos conectan ambos planos.
3. Ausencia de estudios situados sobre la implementación de la Resolución 4196/24 en los ISFDyT en la provincia de Bs. As: lo que convierte al caso seleccionado en un aporte original.

En consecuencia, el estudio se justifica por su potencial para contribuir a una comprensión empírica, situada y contemporánea de la configuración de la enseñanza virtual en el Nivel Superior provincial, desde la perspectiva de quienes la implementan.

2.6. Conclusiones

La revisión del estado de la cuestión permitió establecer que las investigaciones previas aportan marcos teóricos sólidos sobre mediación tecnológica, cultura digital y modelos de articulación pedagógica como el TPACK, pero sin abordan en profundidad cómo estos enfoques se traducen en decisiones concretas de enseñanza dentro de instituciones reguladas por normativas recientes, como la Resolución 4196/24. En este sentido, el capítulo confirma la pertinencia del estudio al situarse en un cruce poco

explorado: la articulación entre políticas educativas, configuraciones didácticas y prácticas docentes en modalidad combinada en el Nivel Superior.

Capítulo 3. Marco teórico

3.1 Introducción

El presente capítulo desarrolla los marcos conceptuales que permiten comprender la enseñanza en entornos virtuales como una práctica situada, atravesada por decisiones didácticas, mediaciones tecnológicas y condiciones institucionales. A partir de los aportes de autores clave del campo, se examinan los modos en que la virtualidad reconfigura la enseñanza, el lugar de la mediación tecnológica en el diseño pedagógico, las políticas que regulan la cultura digital en el Nivel Superior y las dimensiones analíticas que orientan el estudio empírico.

3.2. Configuración de las prácticas de enseñanza en entornos virtuales

El concepto de configuración de la enseñanza remite a la forma particular en que los docentes organizan las condiciones para que el conocimiento se construya, considerando las relaciones entre contenidos, estrategias, tiempos, materiales, consignas y formas de evaluación, en los términos planteados por Litwin, (2005). En entornos virtuales, esta configuración se reordena porque la mediación pedagógica deja de depender exclusivamente de la presencialidad y se apoya en lenguajes, temporalidades y soportes digitales, según aportes de Litwin (1997) y de Maggio (2018).

Para Maggio (2018), la virtualidad puede pensarse como una oportunidad para reinventar la enseñanza a través de propuestas más flexibles, colaborativas y centradas en la actividad del estudiante. Esta perspectiva permite comprender que los entornos virtuales reconfiguran a la enseñanza al dar lugar a nuevas decisiones y saberes docentes.

3.3 Mediación tecnológica y decisiones pedagógicas

El análisis de la mediación tecnológica ayuda a reconocer que las plataformas, los recursos digitales y los dispositivos funcionan como estructuras sociotécnicas que habilitan y, al mismo tiempo, condicionan determinadas prácticas educativas, según afirma Casablancas (2017). Las tecnologías reconfiguran los modos de acceder al conocimiento, los lenguajes de la enseñanza y las formas de interacción. Por esta razón, según esta autora, su incorporación en los procesos formativos requiere de un criterio pedagógico previo, capaz de orientar su uso hacia la construcción de sentido.

En esta línea, Gros (2000, 2005, 2018) sostiene que la herramienta digital adquiere potencial formativo cuando se articula con propósitos didácticos definidos y se integra a una secuencia de enseñanza que promueva la actividad y la reflexión del estudiante.

En continuidad con esta perspectiva, el modelo TPACK (Modelo del Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar del Contenido), propuesto por Harris y Hoffer (2009), ofrece un marco conceptual para comprender la complejidad de la enseñanza mediada por tecnologías. El modelo plantea que la competencia docente en entornos digitales se sustenta en la integración equilibrada de tres tipos de saberes:

1. Saber disciplinar o del contenido: el conocimiento de los conceptos, teorías y métodos propios del campo específico que se enseña;
2. Saber pedagógico: la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias didácticas y las formas de evaluación que favorecen la construcción del conocimiento;
3. Saber tecnológico: la capacidad de seleccionar, utilizar y adaptar herramientas digitales según las demandas de cada contexto educativo.

Según el autor, la intersección entre estos tres saberes constituye el núcleo del conocimiento docente en la era digital, donde la tecnología se concibe como un componente que transforma a la práctica pedagógica. Desde esta mirada, enseñar con tecnologías supone diseñar experiencias de enseñanza que integren los recursos digitales, justificando su elección en función de los objetivos de enseñanza, del tipo de contenido y de las características del grupo de estudiantes, entre otras de las variables de la organización de la enseñanza.

Aplicado al contexto de la formación docente superior, el TPACK permite comprender las diferentes trayectorias de apropiación tecnológica observadas en el estudio: algunos docentes se sitúan en niveles iniciales de alfabetización más instrumental, mientras otros logran una articulación reflexiva entre tecnología, didáctica y contenido. En consonancia con Dussel (2015, 2019, 2023) y Maggio (2018), este enfoque invita a pensar la mediación tecnológica como una oportunidad para reconfigurar la práctica docente y ampliar las condiciones de acceso al conocimiento. De este modo, la mediación tecnológica se entiende aquí como un proceso intencional y situado que demanda decisiones pedagógicas fundamentadas, formación continua y acompañamiento institucional. Según estos autores, cuando los tres saberes del modelo TPACK se integran de manera coherente, la tecnología deja de ser un recurso complementario y se convierte en una oportuna mediación educativa.

3.4 Políticas de cultura digital en educación superior

Desde una perspectiva socioeducativa, la incorporación de tecnologías en el sistema formador se inscribe en un proceso más amplio de construcción de una cultura digital, según aportes de Lugo (2019, 2020, 2021) y de Dussel (2015). Esto supone un desplazamiento desde la lógica de inclusión digital — centrada en el acceso a equipamiento— promovida con el Programa Conectar Igualdad (PCI) hacia una lógica de cultura digital a través de la producción de saberes, prácticas y subjetividades docentes mediadas por lo digital, como lo afirman Lugo e Ithurburu (2019).

En el caso del Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires, la nueva Resolución 4196/24 del RAM constituye el marco político-institucional que redefine la relación entre presencialidad y virtualidad. Allí se establecen por primera vez las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC) como una nueva forma académica de enseñanza, lo que marca una transición desde la virtualidad de emergencia hacia la virtualidad regulada y planificada.

Así, la dimensión institucional adquiere relevancia porque las prácticas de enseñanza dependen de decisiones individuales y también de acuerdos pedagógicos, infraestructura, normativas, acompañamiento técnico y tiempos institucionales.

3.5 Definición de las dimensiones analíticas

Para la finalidad de este estudio, se establecen las siguientes definiciones de las dimensiones que orientan el análisis. Cada una permite delimitar los aspectos específicos de la práctica educativa en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), atendiendo a su complejidad y a las interrelaciones que se producen entre las distintas dimensiones en la experiencia formativa.

Tabla 1 Definición de las dimensiones

Dimensión	En este trabajo refiere a...
Didáctica	La organización de la enseñanza en el EVEA, entendida como el conjunto de decisiones pedagógicas que estructuran a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Incluye la formulación de consignas y actividades, a los modos de comunicación y los lenguajes empleados, así como a los criterios y procedimientos de evaluación. Esta dimensión permite analizar cómo los docentes diseñan, median y sostienen las propuestas formativas en los entornos virtuales de enseñanza y del aprendizaje (EVEA).
Tecnológica	Las herramientas, plataformas, recursos digitales y competencias técnicas que intervienen en la propuesta educativa. Comprende tanto a los dispositivos tecnológicos utilizados como a las capacidades docentes para

	su integración pedagógica. En esta dimensión se considera el modo en que las decisiones tecnológicas condicionan y posibilitan la interacción, la accesibilidad y la participación de los estudiantes.
Institucional	El conjunto de normativas, orientaciones, acuerdos y políticas educativas vigentes que enmarcan las prácticas docentes en los EVEA. Incluye las regulaciones internas de las instituciones, las decisiones colectivas sobre la gestión académica y tecnológica, y las políticas públicas que definen los lineamientos de la educación virtual. Esta dimensión permite situar las prácticas en un contexto organizativo y normativo más amplio.

Fuente: elaboración propia con datos del Marco teórico del Trabajo Final

Estas tres dimensiones se integran de manera complementaria en el desarrollo de las propuestas educativas en entornos virtuales. Su articulación establece un entramado que orienta a las prácticas docentes, a las decisiones pedagógicas y a las condiciones institucionales que sostienen a la enseñanza. Las decisiones didácticas se ven condicionadas por las disponibilidades tecnológicas y las regulaciones institucionales, del mismo modo que los marcos normativos y las infraestructuras tecnológicas adquieren sentido en función de las prácticas pedagógicas que habilitan. Desde este enfoque, el análisis busca identificar las articulaciones y las tensiones entre las dimensiones, reconociendo su interdependencia en la configuración de las experiencias de enseñanza en entornos virtuales.

3.6. Conclusión

El recorrido teórico permite reconocer que la enseñanza en entornos virtuales puede pensarse como una configuración pedagógica específica que integra decisiones didácticas, usos tecnológicos y regulaciones institucionales. La articulación entre estos tres planos —didáctico, tecnológico e institucional— constituye el marco desde el cual se analizarán las prácticas docentes en el estudio de campo, atendiendo a las tensiones y posibilidades que emergen en la implementación de las propuestas combinadas en el Nivel Superior.

Capítulo 4- Diseño metodológico

4. Introducción

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, entendido como una estrategia de investigación que busca comprender los significados, experiencias y prácticas de los sujetos en su contexto natural, priorizando la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística, en los términos planteados por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, (2006) y de Piovani (2028). Este enfoque posibilita indagar cómo los docentes configuran la enseñanza en entornos virtuales, al reconstruir los sentidos pedagógicos, las decisiones tecnológicas y los condicionantes institucionales a partir de las voces de los actores involucrados.

4.1. Caracterización institucional

La investigación se desarrolla en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de gestión estatal perteneciente a la Región Educativa X de la provincia de Buenos Aires. La institución cuenta con una oferta académica integrada por cinco profesorado: Historia, Lengua y Literatura, Geografía, Matemática y Educación Especial; y dos Tecnicaturas Superiores en Administración de PyMES y Comunicación Multimedial, y registra una matrícula aproximada de 300 estudiantes. Con el propósito de resguardar la confidencialidad de los participantes y de la institución, y en cumplimiento de criterios éticos de investigación, se preserva su identificación mediante la omisión de su denominación específica y de aquellos datos que pudieran permitir su reconocimiento.

4.2. Diseño metodológico: estudio de caso

El diseño metodológico se basa en un estudio de caso, alineado a los aportes de Yin (1993) y de Stake (2007), entendido como una investigación intensiva y situada sobre una unidad particular: el ISFDyT X. La selección del caso se fundamenta en criterios de relevancia contextual y pertinencia teórico-metodológica:

- Es una institución estatal de formación superior docente y técnica, lo que permite analizar procesos de configuración de la enseñanza en el Nivel de Educación Superior.
- Implementa prácticas de enseñanza virtual mediante el EVEA institucional del INFoD.
 - Se encuentra en proceso de transición y reorganización en el marco de la Resolución 4196/24, nuevo Régimen Académico Marco (RAM).

A partir de esta delimitación, se establece el marco para precisar quiénes serán los sujetos involucrados en el estudio y bajo qué criterios se organizará la selección de la muestra.

4.3. Población, muestra y participantes

La población relevante está constituida por los docentes del ISFDyT X que desarrollan propuestas de enseñanza mediadas por entornos virtuales. Se trabajó con una muestra intencional conformada por cuatro entrevistados, profesores pertenecientes a diferentes campos disciplinares de la formación docente. La selección respondió a tres criterios:

- Participación activa en la enseñanza virtual del instituto
- Experiencia previa en el uso del EVEA
- Disponibilidad y consentimiento para participar

Los participantes de la investigación fueron docentes que se desempeñaban en distintos cuatro de los cinco profesorados de Educación Secundaria del ISFDyT seleccionado. La selección buscó incorporar profesores pertenecientes a diferentes campos de formación, con el propósito de relevar diversas perspectivas sobre la inclusión digital y las prácticas de enseñanza desarrolladas en entornos virtuales. A fin de preservar el anonimato institucional y personal, no se identifican los espacios curriculares específicos ni las carreras en las que se desempeñan. Los participantes se identifican en el análisis como Docente A, Docente B, Docente C y Docente D, resguardando su anonimato.

4.4 Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron tres técnicas complementarias durante el proceso de recolección de datos, las que a continuación se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Técnicas de recolección de datos

Técnica	Finalidad
Entrevistas semiestructuradas	Recuperar percepciones, decisiones y experiencias docentes sobre la enseñanza virtual
Análisis documental	Examinar normativas, materiales pedagógicos y acuerdos institucionales
Observación no participante del EVEA	Registrar usos de la plataforma: recursos, consignas, organización de clases

Fuente: elaboración propia con información del capítulo de Diseño metodológico del Trabajo Final

La entrevista constituyó la técnica central, organizada en torno a tres bloques temáticos: dimensión didáctica, dimensión tecnológica e institucionalización de la modalidad virtual.

4.5. Procedimiento de análisis de datos

El análisis se desarrolló en tres fases:

- Codificación inicial: identificación de unidades de sentido vinculadas a las dimensiones teóricas, en los términos que propone Piovani, (2011)).
- Categorización temática: agrupamiento de fragmentos en categorías, según Piovani (2011).
- Triangulación: cruce entre entrevistas, documentos institucionales y observaciones de EVEA, a fin de garantizar consistencia interpretativa, según aportes de Yin (2003).

Este procedimiento permitió construir matrices analíticas que organizaron y dieron sentido a la información recopilada, favoreciendo la identificación de relaciones, categorías y tendencias.

4.6. Consideraciones éticas

El estudio respeta los principios éticos de la investigación educativa: consentimiento informado, confidencialidad y uso exclusivo académico de los datos, en los términos que plantean Manrique, Di Matteo y Sánchez Trousell (2016). Sin identificación de personas ni de instituciones reales, en resguardo de la privacidad de los participantes. El uso de seudónimos permite preservar la veracidad del testimonio sin comprometer identidades.

Capítulo 5. Contexto institucional y político: la educación superior a nivel nacional y jurisdiccional (2006–2025)

5.1 Introducción

Este capítulo presenta el marco institucional y normativo que configuró el desarrollo de la educación superior en Argentina y en la provincia de Buenos Aires entre 2006 y 2025. Se analizan las principales políticas y regulaciones que redefinieron el rol del Estado en la formación docente y técnica, la incorporación de las tecnologías digitales como una dimensión estructural del sistema formador y la transición a la institucionalización de la Resolución N.º 4196/24. Este recorrido permite situar el estudio de caso en un campo en transformación, atravesado por tensiones históricas, cambios regulatorios y procesos de digitalización educativa desarrollados tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

5.2 Transformaciones de la educación superior en la provincia de Buenos Aires (2006–2025)

Durante las dos últimas décadas, el Nivel Superior en la provincia de Buenos Aires se consolidó como espacio estratégico para la formación docente y técnica, la democratización del conocimiento y la integración territorial. La *Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006)* redefinió a la educación como derecho social y bien público, y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) estableció un marco de profesionalización y articulación federal del sistema formador, según afirman Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011).

La provincia de Buenos Aires adecuó estos lineamientos mediante la *Ley de Educación Provincial N.º 13.688 (2007)*, que reorganizó el sistema educativo y otorgó al Nivel Superior la función de desarrollar la formación docente y técnica con criterios de inclusión, equidad y territorialidad, según Vior y Oreja Cerruti (2015). Entre 2006 y 2015, las políticas de expansión institucional y fortalecimiento estatal consolidaron al nivel como política pública orientada a la ampliación de derechos, como advierten Gvirtz y Podestá (2009).

Entre 2015 y 2019, la agenda educativa nacional privilegió la modernización técnica y la gestión por resultados, lo que derivó en un corrimiento del financiamiento pedagógico hacia la digitalización administrativa, según Foglia y Schiappino (2019). La irrupción de la pandemia de COVID-19 evidenció las desigualdades tecnológicas estructurales del sistema y obligó a virtualizar la enseñanza de manera

Capítulo 5. Contexto institucional y político: la educación superior a nivel nacional y jurisdiccional (2006–2025)

acelerada, generando aprendizajes institucionales que posteriormente fueron regulados con la sanción del nuevo Régimen Académico Marco (Resolución DGCyE N.º 4196/24), que reconoce por primera vez a las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC) como modalidad de enseñanza (DGCyE, 2024).

De este modo sintético, el período 2006–2025 puede caracterizarse como una fase de reconfiguración del campo político del Nivel Superior, marcada por la expansión del derecho educativo, la transformación digital y la formulación de normativas que buscan articular ambas dimensiones.

5.3 Redefiniciones institucionales (1884–2019)

La estructura actual del Nivel Superior en la provincia de Buenos Aires es resultado de un proceso histórico que articula la tradición normalista del siglo XIX, la incorporación de los profesorado como nivel terciario en 1969, según Southwell (2009) y las reformas recientes que vincularon formación docente, desarrollo territorial y democratización educativa. La etapa 2006–2015 supuso la consolidación del Estado como garante del derecho a la educación y la creación del INFoD como órgano rector del sistema formador, según Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011). Entre 2015 y 2019, la modernización administrativa y la digitalización educativa reconfiguraron el régimen institucional, priorizando la eficiencia y el control por sobre la inversión pedagógica, según Foglia y Schiappino (2019). Este recorrido permite comprender que las actuales políticas de virtualización y educación combinada son r parte de una transformación progresiva del sistema.

5.4 Políticas digitales y reconfiguración del régimen académico

La incorporación de tecnologías digitales en el Nivel Superior puede entenderse como parte de un proceso político de inclusión educativa que comenzó con el Programa Conectar Igualdad (2010), el cual combinó equipamiento, conectividad, producción de contenidos y formación docente, según Gvirtz (2016). Su interrupción parcial entre 2016 y 2019 reveló la fragilidad de las políticas digitales no normativizadas, según Calabria (2021), mientras que su reactivación desde 2022 —junto al Programa Conectar Igualdad Bonaerense— reinstaló el derecho a la cultura digital como condición para la igualdad educativa.

Este proceso se consolidó normativamente con la aprobación del Régimen Académico Marco Jurisdiccional (Resolución DGCyE N.º 4196/24), que convierte la modalidad combinada en forma oficial de enseñanza en el Nivel Superior en la provincia de Buenos Aires. A partir de esa resolución, la

virtualidad deja de ser una respuesta de emergencia para convertirse en una dimensión estructural de la enseñanza regulada.

5.5 Contexto de transición institucional vinculado a la Resolución 4196/24 y las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC)

5.5.1 Un cambio de paradigma

El RAM establece a las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC) como modalidad reconocida, articulando instancias presenciales y virtuales con criterios de equivalencia pedagógica, accesibilidad y coherencia curricular (DGCyE, 2024). La norma redefine el sentido del régimen académico: la presencialidad deja de ser el único formato legítimo de enseñanza y la virtualidad pasa a formar parte de la trayectoria formativa con validez institucional. A partir de ello, se aclara que la presencialidad plena implica hasta 30% de actividades sincrónicas mediadas por tecnología. Mientras que, las PPC: hasta 49% de actividades asincrónicas, requieren autorización. deben formar parte del proyecto institucional y requieren definiciones jurisdiccionales.

5.5.2 Tensiones, transformaciones e incertidumbres en la educación superior de la provincia de Buenos Aires

La normativa vigente en la provincia de Buenos Aires exige una planificación colegiada, el registro formal de las propuestas en los Proyectos Político-Pedagógicos Institucionales (PPPI) y un acompañamiento sostenido tanto a docentes como a estudiantes. Este marco demanda una gobernanza institucional participativa, basada en la corresponsabilidad entre el Estado, los equipos de conducción y el cuerpo docente. Su implementación se articula con la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 476/24, que habilita hasta un 50 % de actividades virtuales en la Formación Docente Inicial, consolidando la educación combinada como modalidad reconocida a nivel nacional.

En este escenario de transición, las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC) se presentan como un espacio para la innovación pedagógica, aunque su desarrollo efectivo depende de la disponibilidad de infraestructura tecnológica, de las competencias docentes y de la cultura institucional. Cuando estas condiciones son desiguales, la virtualidad tiende a las brechas existentes o incluso a profundizarlas.

El nuevo Régimen Académico Marco (RAM) fortalece un modelo de educación superior híbrido, flexible y orientado al derecho a la educación, en el cual la tecnología funciona como mediación

pedagógica y no como sustituto de la enseñanza. Sin embargo, su sostenibilidad requiere financiamiento estatal estable, formación docente continua y acuerdos institucionales sólidos.

A pesar de los avances normativos, persisten tensiones estructurales en el Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires: desigualdades territoriales en materia de conectividad, sobrecarga laboral docente no reconocida, fragmentación interinstitucional, financiamiento inestable y tensiones a nivel nacional respecto del rol del Estado en la formación docente, según plantea CTERA (2025). La institucionalización de la educación combinada abre oportunidades de transformación, pero también plantea la necesidad de políticas de equidad digital, mecanismos democráticos de evaluación y reconocimiento efectivo del trabajo docente en entornos mediados por tecnología.

5.5.3. Conclusión

El período 2006–2025 muestra una transformación progresiva del Nivel Superior basada en la convergencia entre derecho a la educación, digitalización institucional y regulación académica. El contexto de transición institucional vinculado a la Resolución 4196/24 marca un punto de inflexión al consolidar la modalidad combinada como forma legítima de enseñanza en el Nivel. Sin embargo, su implementación efectiva dependerá de condiciones materiales, decisiones institucionales y reconocimiento del trabajo docente.

Capítulo 6. Análisis del caso

6.1. Introducción

Este capítulo caracteriza la organización de la enseñanza en entornos virtuales a partir de decisiones que estructuran contenido, tiempos, actividades e instancias de evaluación y retroalimentación. Con base en entrevistas a cuatro docentes (E1–E4) y en la observación de sus EVEA institucionales, se analizan los modos en que la mediación tecnológica configura secuencias pedagógicas, orienta la navegación del estudiante y sostiene la continuidad del aprendizaje más allá de la clase presencial. El enfoque recupera aportes de la configuración didáctica, la enseñanza en clave de acción y el modelo TPACK para interpretar la articulación entre recursos, consignas y objetivos. El capítulo también releva la diversidad de materializaciones: desde estructuras básicas hasta propuestas integrales con foros, avisos y evaluaciones procesuales. En conjunto, se presenta un panorama de prácticas en transformación que posiciona a la virtualidad como un espacio pedagógico diseñado y situado.

6.2 Dimensión Didáctica

La organización de la enseñanza en los entornos virtuales constituye una dimensión central de la práctica docente, en tanto supone decisiones sobre la estructuración del contenido, la distribución temporal de las actividades y la creación de un recorrido formativo accesible para los estudiantes. En las entrevistas, los cuatro docentes destacan que la virtualidad exige una planificación que consiste en construir una secuencia pedagógica que permita al estudiante orientarse, anticipar los propósitos de la clase y sostener la continuidad del aprendizaje fuera del espacio presencial. La docente E1 describe la estructura de su aula virtual, basada en indicadores visuales, secciones diferenciadas y secuencias progresivas:

“Uso indicadores visuales, imágenes, títulos y jerarquización de contenido para guiar visualmente el recorrido. Comienzo con una presentación general y luego cada clase tiene número, título, objetivos, desarrollo, actividad y bibliografía.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

En esta descripción se identifica una lógica didáctica que coincide con el concepto de configuración de la enseñanza de Litwin (2005), entendida como la articulación entre contenido, consignas, materiales y tiempos. La virtualidad sin eliminar esta configuración la vuelve más explícita, porque la estructura del aula virtual funciona como mediación pedagógica permanente: el modo en que se distribuye la información también comunica la propuesta de enseñanza. Sin embargo, la observación de su EVEA en la plataforma del INFoD, en el ISFDyT X, muestra que no usa de foros, avisos ni otra

comunicación a través de mensajes o retroalimentación. Tampoco recursos audiovisuales, enlaces externos o documentos de apoyo; ni tareas asignadas con evaluación y/o retroalimentación

Por otro lado, la docente E2 también enfatiza la necesidad de una organización clara y estable en la plataforma, asociada a la orientación del estudiante y a la previsibilidad de la cursada:

“Que el material esté siempre en el mismo lugar. No cambiar la forma de acceso, porque eso interfiere en el seguimiento. Si trabajamos en foros, todo va a foros; si usamos archivos, siempre los subo en la misma sección.” (*Docente E2, entrevista, 2024*)

Aquí se menciona un criterio didáctico orientado a la accesibilidad. La decisión responde a una cuestión pedagógica: la dispersión de materiales en distintos espacios digitales debilita la comprensión de la secuencia formativa. Esta idea se articula con Maggio (2018), quien sostiene que la virtualidad reorganiza el vínculo entre el docente, el contenido y el estudiante, y que la enseñanza requiere una arquitectura comunicativa que evite que la plataforma se convierta en un obstáculo. Sin embargo, al ingresar al EVEA en la plataforma institucional del INFoD, se constata que el docente E2 no tiene un aula virtual habilitada, siendo referente institucional de TIC.

En el caso de la docente E3, la organización del aula se vincula con la posibilidad de mantener disponible todo el contenido para consulta posterior, lo que transforma la lógica temporal de la clase:

“La virtualidad permite que el contenido no se pierda. La clase queda alojada en la plataforma y las estudiantes pueden volver a verla, revisar los materiales y recuperar lo trabajado.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Esta perspectiva introduce un elemento relevante: la secuencialidad en la virtualidad es acumulativa, porque el contenido permanece disponible y puede volver a ser revisado. Desde la teoría, esta característica se relaciona con lo que Gros (2018) denomina continuidad expandida del aprendizaje, en la que el aula virtual funciona como repositorio, espacio de interacción y memoria pedagógica. En el EVEA institucional del INFoD de E3 se observa una organización del contenido mediante carpetas con títulos claros, lo que facilita la navegación y el acceso a los materiales. Además, incluye diversos recursos didácticos —como videos, enlaces externos y documentos de apoyo— que amplían las posibilidades de trabajo autónomo del estudiante. En cuanto a las estrategias evaluativas, se registran tareas con plazos definidos y retroalimentación detallada, lo que evidencia una planificación evaluativa coherente y un seguimiento activo del proceso formativo.

Por su parte, el docente E4 plantea que la organización del aula virtual permite sostener la cursada de quienes no pueden asistir presencialmente, pero requiere un diseño que articule cronología y finalidad pedagógica:

“El aula virtual no es solo para subir material. La uso para marcar el ritmo de la cursada: fechas, actividades, recursos y recordatorios. Si el estudiante entra, sabe en qué parte del proceso está.”
(Docente E4, entrevista, 2024)

Esta concepción didáctica, en un contexto de transición institucional por el nuevo RAM, establece que las Propuestas Pedagógicas Combinadas deben garantizar “coherencia formativa, trazabilidad y accesibilidad académica a lo largo del proceso didáctico” (DGCyE, 2024). En el análisis de las entrevistas, este principio aparece internalizado como práctica institucionalizada, más allá de su formulación normativa. En el EVEA del docente E4 se identifica una organización del contenido basada en carpetas con títulos claros y una estructura básica que facilita la localización de los materiales. En cuanto, a la interacción con los estudiantes, se evidencia el uso de foros y avisos, así como una comunicación sostenida mediante mensajes y retroalimentaciones, lo que muestra una presencia docente activa en el entorno virtual.

A partir de las entrevistas y de la observación de los EVEA de los docentes E1, E2, E3 y E4 se infiere que, en la dimensión didáctica, la organización de la enseñanza depende de la disponibilidad tecnológica y de las decisiones pedagógicas que configuran la experiencia formativa: claridad estructural, accesibilidad del contenido, continuidad temporal y presencia docente. Si bien las entrevistas evidencian una apropiación discursiva de estos principios —secuenciación, orientación al estudiante, trazabilidad del recorrido formativo—, el análisis de los EVEA revela prácticas heterogéneas que oscilan entre la simple publicación de materiales y propuestas más integrales que articulan recursos, interacción y evaluación. La brecha entre lo dicho y lo hecho señala que la virtualidad no garantiza por sí misma la innovación didáctica: requiere diseño, formación y cultura institucional. Así, la enseñanza mediada por tecnología se consolida como un campo en construcción, donde coexisten avances significativos y desafíos pendientes para garantizar una pedagogía virtual que sea, a la vez, estructurada, accesible y pedagógicamente consistente.

6.2.1 Estrategias pedagógicas y actividades diseñadas para la virtualidad

Las entrevistas muestran que los docentes conciben a la virtualidad únicamente como un espacio de almacenamiento de materiales, pero también como un entorno que habilita otras formas de enseñanza, en las que la selección de recursos digitales, el tipo de actividad propuesta y el modo de interacción se integran a la decisión didáctica. Según las referencias de los cuatro docentes entrevistados, la planificación de actividades mediadas por tecnología aparece asociada a la búsqueda de diversidad de lenguajes, dinámicas participativas y producción de saberes en formatos múltiples. La docente E1 propone una

organización de clase virtual que combina exposición, actividad y bibliografía, pero que también incorpora instancias de producción por parte de los estudiantes:

“Después del desarrollo del contenido, la actividad subida con archivo puede ser una autoevaluación, cuestionarios, producciones de diferentes tipos; podía pedirles que generen un video o un tutorial.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

En esta estrategia enunciada se identifica una concepción de la virtualidad como espacio de acción y de recepción. El diseño de actividades que suponen construir materiales digitales se relaciona con la idea de aprender haciendo que propone Maggio (2018), quien sostiene que la enseñanza en entornos digitales se fortalece cuando las tecnologías se integran a la experiencia de aprendizaje como instrumentos para crear, reflexionar y comunicar, más que contenedores de contenido. Sin embargo, esta referencia de uso no se constata en el EVEA del docente E1. Por otro lado, la docente E2 también enfatiza la selección cuidada de actividades, pero introduce otro criterio: la proporcionalidad entre carga de trabajo, tiempo de cursada y sentido pedagógico. Su preocupación no está centrada solo en la variedad de actividades, sino en evitar la sobreabundancia de recursos sin mediación docente.

“Es necesario pensar la cantidad de material en relación con el tiempo real de cursada. Si tengo dos módulos, no puedo enviar quince textos. A veces el exceso de recursos hace que los estudiantes no profundicen en ninguno.” (*Docente E2, entrevista, 2024*)

Este fragmento da cuenta de un principio didáctico en la educación virtual: la selección curricular y la dosificación formativa son decisiones docentes. Como advierten Dussel y Trujillo (2018), la virtualidad amplía el acceso a materiales, pero no amplía la disponibilidad cognitiva del estudiante; por eso la tarea del docente consiste en construir itinerarios posibles. Se destaca que los dichos del entrevistado E2 no se observan en su EVEA en la plataforma institucional del INFoD.

Por su parte, la docente E3 sostiene una concepción de la clase presencial apoyada en su extensión virtual, lo que permite sostener una articulación didáctica entre tiempos sincrónicos y asincrónicos:

“En clase uso videos, cuestionarios y documentos que ya están disponibles en la plataforma. Si surge una pregunta, las alumnas pueden entrar en ese momento, buscar el recurso, compararlo y volver a la discusión.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Estas cuestiones planteadas por el docente E3 en la entrevista son corroboradas en el EVEA institucional del INFoD. Su testimonio muestra una correlación entre dos lenguajes didácticos: el oral y el digital. La virtualidad la expande la presencialidad, generando un entorno híbrido que permite recuperar materiales en el momento de la interacción docente–estudiante. Desde el marco conceptual del TPACK,

según Harris y Hoffer (2009), esta práctica puede interpretarse como una articulación explícita entre saber pedagógico y saber tecnológico: la tecnología es un componente estructural del dispositivo didáctico.

En el caso del docente E4, las estrategias se orientan a la construcción de actividades que vinculan la tecnología con la práctica profesional futura de los estudiantes, especialmente en formación docente:

“Propongo que diseñen actividades con herramientas digitales que ellos mismos podrían usar en sus futuras clases. No solo trabajamos el contenido, sino la enseñanza del contenido con tecnología.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Este testimonio fue observado en el EVEA de E4 institucional de la plataforma del INFoD. Situación que evidencia una lógica didáctica situada en la formación docente: la actividad está orientada al cumplimiento de la consigna y a la construcción de criterios para seleccionar tecnologías en el futuro ejercicio profesional. Este enfoque se vincula con el aporte de Gros (2018), quien sostiene que la formación docente en entornos virtuales integra de manera articulada las dimensiones pedagógica y tecnológica desde el diseño de las actividades. En este contexto, las estrategias analizadas permiten identificar tres rasgos comunes en la dimensión didáctica:

1. Las actividades se conciben como parte de una secuencia pedagógica.
2. La mediación tecnológica se orienta a generar participación y producción, además de acceder a la información.
3. Las decisiones sobre recursos y actividades se apoyan en criterios formativos: claridad, proporcionalidad, relevancia y articulación con la práctica profesional.

Desde la normativa vigente, esta perspectiva se alinea con lo prescripto por la Resolución 4196/24 cuando define que las propuestas combinadas deben garantizar “estrategias de enseñanza que articulen el trabajo autónomo del estudiante con dispositivos de acompañamiento pedagógico” (DGCyE, 2024). En los testimonios, esta articulación aparece como construcción cotidiana de la enseñanza.

6.2.2 Formatos de evaluación y retroalimentación en entornos virtuales

En las entrevistas, la evaluación aparece como una dimensión en transformación dentro de la modalidad virtual. Los docentes coinciden en que la incorporación de tecnologías habilita otros modos de acompañar, retroalimentar y verificar los aprendizajes. Las decisiones evaluativas requieren una redefinición del lugar del estudiante, del tiempo de la evaluación y del tipo de saber que se pone en juego. La docente E1 subraya la utilidad de las evaluaciones automatizadas y de las producciones digitales como formas de seguimiento pedagógico permanente:

“La autoevaluación es muy útil. Trabajo con cuestionarios de corrección automática y con producciones en distintos formatos, desde textos hasta videos o tutoriales creados por los estudiantes. (*Docente E1, entrevista, 2024*)

Este fragmento muestra una ampliación del repertorio evaluativo, que incorpora instrumentos que permiten la retroalimentación inmediata, característica que Gros (2018) reconoce como uno de los aportes específicos de la mediación tecnológica al proceso evaluativo. La evaluación adquiere un carácter procesual y se orienta al reconocimiento de avances, errores y posibilidades de mejora. Sin embargo, no se ve en el EVEA de E1 lo manifestado en la entrevista.

La docente E2 introduce otro aspecto relevante: la resistencia inicial de los estudiantes ante formatos de evaluación que se alejan del modelo tradicional. Su relato evidencia que la inclusión de dispositivos digitales requiere un trabajo explicativo sobre el sentido pedagógico de las actividades evaluativas:

“Cuando les propongo hacer un video o una actividad con herramientas digitales, al principio se desorientan. Están acostumbrados a recibir mucho texto y responder en el mismo formato. Después, cuando lo hacen, aparece la satisfacción por el producto.” (*Docente E2, entrevista, 2024*)

Este testimonio revela que la innovación evaluativa si bien depende de la herramienta utilizada, también del contrato didáctico que la sostiene. Como plantea Litwin (2005), toda situación de evaluación se apoya en un acuerdo previo sobre qué se considera saber válido. La virtualidad tensiona ese acuerdo porque desplaza la centralidad del examen escrito hacia producciones multimodales. Más allá de las referencias del docente E2 en relación a la evaluación, no se observan en su EVEA porque no lo tiene habilitado/creado en la plataforma institucional del INFoD.

La docente E3 incorpora otro matiz: la evaluación como proceso continuo que se apoya en la posibilidad de revisar materiales, volver a consignas y reconstruir ideas a partir de la disponibilidad permanente del aula virtual:

“La plataforma permite que la evaluación sea un proceso. Las estudiantes pueden ver los materiales, releerlos y volver a la actividad antes de enviarla. No se juega todo en un único momento.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Aquí aparece una dimensión temporal diferente de la evaluación. El acto evaluativo se distribuye a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que se aproxima a la idea de evaluación continua planteada por Maggio (2018), quien sostiene que la virtualidad habilita modalidades de seguimiento pedagógico. Estas referencias del docente E3 son observadas en su EVEA institucional de la plataforma del INFoD.

Finalmente, el docente E4 vincula evaluación y profesionalización al plantear tareas que exigen tomar decisiones didácticas, no solo responder consignas:

“Las actividades que propongo como evaluación están pensadas para que diseñen algo que podrían usar en su rol docente, no solo para que contesten una pregunta.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Esta perspectiva corroborada en su EVEA institucional del INFoD desplaza el enfoque de evaluación como control de conocimientos hacia la demostración de competencias, en línea con el modelo TPACK, que proponen Harris y Hoffer (2009), que entiende que la formación docente digital integra decisiones tecnológicas, pedagógicas y disciplinares. Desde el punto de vista normativo, la Resolución 4196/24 sostiene que las propuestas pedagógicas combinadas tienen que garantizar formas de evaluación pertinentes a la modalidad y coherentes con la propuesta formativa (DGCyE, 2024). En las prácticas analizadas, esta adecuación se produce como respuesta pedagógica a las características de la modalidad. En conjunto, los testimonios permiten identificar cuatro rasgos de la evaluación en entornos virtuales:

1. Se amplía el repertorio evaluativo hacia producciones multimodales.
2. Se consolida la retroalimentación como parte del proceso formativo.
3. La evaluación distribuye sus tiempos y deja de concentrarse en un único momento.
4. Se vincula la tarea evaluativa con la actividad profesional futura, especialmente en la formación docente.

6.2.3 Articulación entre prácticas docentes, marco teórico y prescripciones normativas

El análisis de las entrevistas permite identificar una adhesión en el plano de los discursos de los docentes a los planteos teóricos que conceptualizan a la enseñanza mediada por tecnologías. Las declaraciones recuperan nociones vinculadas con la configuración didáctica, propuesta por Litwin (2005), la enseñanza en clave de acción, que plantea Maggio (2018) y a la integración pedagógica de la tecnología propuesta por el modelo TPACK de Harris y Hoffer (2009). Desde ese plano, las y los docentes E1, E2, E3 y E4 describen decisiones didácticas que articularían secuencialidad, selección de materiales, estructura visual y coherencia entre consignas y objetivos. Sin embargo, el contraste entre lo dicho y lo hecho en sus EVEA revela tensiones: mientras E1 y E2 expresan concepciones didácticas consistentes con estos marcos, sus EVEA institucionales del INFoD no evidencian prácticas virtuales desarrolladas en el EVEA. No cuentan con organización secuencial del contenido, ni uso de foros, recursos audiovisuales, retroalimentación, ni estrategias evaluativas visibles, lo que muestra una distancia entre la planificación enunciada y la práctica digital observable.

En cambio, las docentes E3 y E4 muestran una mayor correspondencia entre discurso y práctica: sus EVEA presentan estructura clara, variedad de recursos, continuidad del contenido y mecanismos de interacción y evaluación, lo que se aproxima al principio de mediación pedagógica permanente señalado por la literatura. La propuesta de E4, además, ejemplifica el enfoque TPACK al diseñar actividades donde los futuros docentes seleccionan herramientas tecnológicas bajo criterios didácticos.

Respecto del marco normativo, las entrevistas recuperan categorías propias del Régimen Académico Marco (RAM, Resolución 4196/24), como coherencia formativa, trazabilidad, equivalencia y accesibilidad. No obstante, el relevamiento de campo muestra que su materialización es desigual:

- La decisión enunciada por E2 de sostener una única lógica de organización no se ve reflejada, ya que su aula virtual no está habilitada en la plataforma institucional.
- La estructura secuenciada mencionada por E1 tampoco se observa en su EVEA, lo que contradice la coherencia pedagógica que afirma sostener.
- Solo en los casos de E3 y E4 se advierten prácticas alineadas con los lineamientos normativos y los marcos teóricos de referencia.

En consecuencia, la articulación entre teoría, normativa y práctica evidencia un proceso de apropiación parcial y en construcción, donde el dominio conceptual sobre la enseñanza mediada por tecnologías no siempre deriva en decisiones didácticas efectivamente implementadas en los entornos virtuales. Esta brecha confirma que la virtualidad requiere formación docente, de marcos regulatorios, de condiciones institucionales, tiempo de diseño y una cultura digital que sostenga la traducción pedagógica de los discursos en prácticas concretas.

6.2.4 Conclusiones en relación a la dimensión didáctica

El análisis de la dimensión didáctica evidencia que la enseñanza en entornos virtuales requiere decisiones específicas sobre la organización del contenido, la mediación docente y el diseño de actividades que orienten el recorrido formativo. Las entrevistas muestran que los docentes reconocen la importancia de la secuenciación clara, la accesibilidad de los materiales y la presencia pedagógica sostenida. No obstante, la revisión de los EVEA institucionales revela distintos niveles de concreción de estos criterios: mientras E3 y E4 despliegan propuestas relacionadas con lo que mencionan en las entrevistas —con estructura clara, variedad de recursos, interacción y evaluación sostenida—, E1 y E2 se encuentran en una etapa inicial de implementación, sin organización didáctica visible en la plataforma o sin aula virtual habilitada.

Esta diversidad de prácticas permite observar que la apropiación de los marcos teóricos y normativos se desarrolla de manera gradual y situada. Los entornos virtuales se consolidan como espacios pedagógicos en tanto los docentes logran integrar criterios de diseño, mediación y evaluación con los lineamientos institucionales y normativos —como la configuración didáctica según Litwin (2005), la enseñanza en clave de acción según Maggio (2018) y los principios del modelo TPACK—. Los casos de E3 y E4 muestran que, cuando esa articulación se concreta, la plataforma deja de ser un repositorio y se convierte en un espacio formativo que sostiene continuidad, orientación y construcción de saberes.

En función de lo antes planteado, la dimensión didáctica evidencia un escenario en transformación, donde la virtualidad se utiliza como oportunidad para repensar la enseñanza desde criterios de diseño pedagógico, mediación tecnológica y coherencia institucional. Este proceso abre interrogantes sobre los factores que favorecen o dificultan su consolidación, lo que conduce a profundizar, en la dimensión siguiente, el papel de los recursos materiales, las competencias digitales docentes y las condiciones de trabajo que sustentan la práctica en entornos mediados por tecnología.

6.3 Dimensión Tecnológica

6.3.1. Criterios de selección y uso de herramientas tecnológicas

El uso de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza aparece como parte de una selección pedagógica que articula disponibilidad, sentido formativo y condiciones de uso por parte de los estudiantes. Los cuatro docentes coinciden en que la elección de herramientas se basa en su potencial técnico y en su capacidad para sostener la comprensión, la participación y la accesibilidad del contenido. La docente E1 expresa que la tecnología cumple una función didáctica siempre que esté integrada en un diseño que facilite el recorrido del estudiante. Su selección de herramientas responde a la posibilidad de diversificar formatos de contenido y de actividad:

“El aula virtual tiene videos, textos, glosarios, cuestionarios, archivos en Word, PDF. Uso diferentes formatos porque cada herramienta suma algo distinto al proceso de aprender.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

Este fragmento revela un criterio de complementariedad. Se elige un conjunto de dispositivos articulados que permitan trabajar contenidos en distintos lenguajes. Este enfoque coincide con la noción de mediación múltiple en la enseñanza virtual, desarrollada por Maggio (2018), quien plantea que los entornos digitales habilitan diversificar las formas de acceso al saber y ampliar el margen de acción del estudiante. Sin embargo, el testimonio de E1 no se visualiza en su EVEA.

Para la docente E2, en cambio, la prioridad está puesta en la claridad de uso, tanto para el docente como para el estudiante. Su elección de Moodle como plataforma principal se apoya en criterios de organización, estabilidad y coherencia:

“La plataforma Moodle siempre me dio mejores resultados porque todo está ordenado y es fácil de entender para el estudiante. Tengo herramientas en el aula, pero elijo lo que permite trabajar sin confusión.” (*Docente E2, entrevista, 2024*)

Aquí la decisión tecnológica se vincula con la idea de uso, entendida como condición didáctica. La tecnología se elige por su capacidad de sostener la comprensión del estudiante. Desde el marco teórico, esto se relaciona con el modelo TPACK, propuesto por Harris y Hoffer (2009), que sostiene que el uso de tecnología en educación se justifica en la medida en que se integra al contenido y a la estrategia pedagógica. En relación a lo expuesto por E2 queda la duda acerca de qué plataforma Moodle utiliza dado que no tiene habilitada su EVEA en la plataforma institucional del INFoD, que es el sitio de uso oficial en el ISFDyT.

En la entrevista con la docente E3 aparece otro criterio: la tecnología como recurso para asegurar continuidad y acceso asincrónico al contenido. Su decisión de grabar clases o alojar presentaciones en la plataforma responde a una preocupación por el acceso flexible:

“Trabajo con videos, audios y presentaciones porque quedan disponibles y pueden volver a revisarlos. Cada recurso tiene que servirles después de la clase, no solo durante.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Aquí se evidencia una concepción del aula virtual como espacio de reutilización pedagógica, en línea con lo que Gros (2018) denomina persistencia del conocimiento digitalizado, donde el material permanece como insumo formativo.

Por otro lado, en el caso del docente E4, el criterio de selección tecnológica se vincula con la formación profesional futura de los estudiantes. Su enfoque contempla el uso de herramientas para enseñar y para construir criterio docente:

“Las herramientas que elijo son las que luego ellos podrían usar como profesores. Evaluamos el recurso en función de lo que permite enseñar, no solo de lo que permite hacer.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Este criterio desplaza la tecnología del plano de la ejecución hacia el de la decisión profesional: el aprendizaje docente incluye también el aprendizaje de cómo seleccionar recursos tecnológicos según su pertinencia didáctica. Esta perspectiva se alinea con el planteo de Dussel (2020), quien sostiene que la

formación docente requiere de aprender herramientas, y de construir una cultura pedagógica que incorpore la tecnología como parte del oficio de enseñar. Del análisis de los testimonios se desprenden cuatro criterios comunes en la selección de tecnologías:

Tabla 3. Criterios docentes de selección tecnológica, evidencias empíricas y vinculación teórica

Criterio docente	Evidencia empírica	Vinculación teórica
Diversidad de formatos	E1: integración de videos, glosarios, cuestionarios, documentos	Maggio (2018). mediación múltiple
Uso y claridad	E2: elección de Moodle por estabilidad organizativa	TPACK: relación entre saber pedagógico y tecnológico
Accesibilidad y permanencia	E3: recursos disponibles para consulta posterior	Gros (2018): persistencia del contenido digital
Formación profesional futura	E4: selección tecnológica con sentido pedagógico	Dussel (2020): cultura pedagógica digital

Fuente: Elaboración propia con información del capítulo 6 del Trabajo final

La dimensión tecnológica, en este punto, deja de ser una cuestión de herramientas para convertirse en un campo de decisiones pedagógicas mediadas por condiciones institucionales, competencias docentes y demandas formativas.

6.3.3 Competencias digitales docentes y procesos de apropiación

Las entrevistas evidencian que el uso de tecnologías en la enseñanza no depende únicamente de la disponibilidad de recursos institucionales, sino también de trayectorias de apropiación personal y profesional construidas a lo largo del tiempo. Las competencias digitales docentes aparecen como un saber en evolución, atravesado por experiencias de autoformación, acompañamiento institucional desigual y procesos de experimentación pedagógica sostenidos en la práctica. La docente E1 plantea que el desarrollo de competencias digitales no se dio de manera espontánea, sino a partir de la necesidad de acompañar las propuestas de enseñanza con recursos que permitieran sostener la continuidad pedagógica. Su relato destaca la dimensión progresiva del aprendizaje tecnológico:

“Todo lo que uso lo fui aprendiendo a medida que lo necesitaba. No fue de un día para el otro, sino que cada recurso nuevo que incorporaba lo probaba primero, lo practicaba y después lo llevaba al aula.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

Esta construcción gradual del saber digital coincide con la noción de *apropiación progresiva* de tecnologías, desarrollada por Maggio (2018), quien sostiene que la innovación pedagógica no se produce por la sola disponibilidad técnica, sino por el modo en que los docentes reconfiguran su propio saber profesional a partir del uso situado de los recursos. La docente E2 introduce otra dimensión relevante: la competencia digital como saber reflexivo que se constituye en la interacción con colegas. No se trata solo de aprender a usar herramientas, sino de construir criterios colectivos de uso pedagógico:

“Fui aprendiendo mucho con otros docentes. Intercambio, veo lo que hacen, preguntamos, probamos. Las decisiones tecnológicas salen de un trabajo compartido, no de un curso cerrado.”
(*Docente E2, entrevista, 2024*)

Este componente colaborativo del aprendizaje docente se vincula con lo planteado por Dussel (2020), quien destaca que la cultura digital docente se construye en redes profesionales y no únicamente en instancias formales de capacitación. La competencia digital aparece, así como práctica situada, configurada en comunidad. La docente E3 incorpora un matiz vinculado con la relación entre competencia técnica y seguridad pedagógica. Su relato muestra que el dominio de la herramienta no es suficiente si no existe claridad sobre su sentido en el proceso de enseñanza:

“Antes de usar una herramienta en clase tengo que estar segura de qué aporta. No me alcanza con saber usarla, necesito saber por qué la incorporo y qué cambia en el aprendizaje.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Este planteo dialoga con el enfoque TPACK, propuesto por Harris y Hoffer (2009), que advierte que la competencia docente se define por la capacidad de integrar dimensiones tecnológicas, pedagógicas y disciplinares en una decisión didáctica coherente.

Finalmente, el docente E4 vincula el desarrollo de competencias digitales con el lugar de la tecnología en la formación docente. Su perspectiva reconoce la importancia de enseñar herramientas, pero también de enseñar criterios para seleccionarlas:

“No alcanza con que ellos aprendan a usar una herramienta. Lo central es que puedan decidir si vale la pena usarla para la clase que quieren dar.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Esta afirmación describe su propia apropiación tecnológica y proyecta el concepto hacia el uso profesional futuro, articulando la competencia digital con la autonomía didáctica. En conjunto, los testimonios permiten distinguir los siguientes rasgos del proceso de construcción de competencias digitales docentes:

1. Se desarrollan de manera gradual y situada, en función de necesidades reales de la práctica.
2. Se sostienen en comunidades de intercambio entre docentes, no solo en capacitaciones formales.

3. Integran criterio pedagógico y dominio técnico: la herramienta adquiere sentido en el diseño didáctico.

Desde el punto de vista institucional, esto implica que la competencia digital supone construir condiciones de desarrollo profesional donde la tecnología se inserte en el oficio de enseñar, según Litwin (2005)

6.3.4 Condiciones materiales, conectividad y brecha tecnológica

Las entrevistas permiten identificar que la incorporación de tecnologías en la enseñanza depende de las competencias docentes, de la intencionalidad pedagógica y de las condiciones materiales de acceso y uso de los dispositivos tecnológicos, tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. La brecha tecnológica aparece como un factor que atraviesa a las prácticas de enseñanza en los EVEA, en términos de acceso físico a los recursos y en relación con la conectividad, el equipamiento, la estabilidad de las plataformas y la disponibilidad de infraestructura institucional. La docente E1 describe la brecha como un problema que se limita al acceso desigual a los recursos básicos que permiten sostener la cursada:

“Trabajo con estudiantes que a veces no tienen datos o comparten un solo dispositivo en la casa. Eso obliga a pensar actividades que puedan hacerse sin estar conectados todo el tiempo.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

Este testimonio evidencia lo que Dussel (2020) denomina *brecha de uso situada*, que se mide por la posesión de dispositivos y por la disponibilidad de condiciones estructurales para utilizarlos (tiempo, conectividad, autonomía, entorno doméstico). En este caso, la brecha condiciona el diseño de la actividad y obliga al docente a diversificar formatos y tiempos de entrega. La docente E2 introduce una dimensión institucional de la brecha: aun cuando la plataforma existe, su funcionamiento no siempre está garantizado en términos de soporte y mantenimiento:

“La plataforma institucional está, pero muchas veces se cae o funciona lento. Entonces tengo que tener recursos alternativos y eso también demanda trabajo docente.” (*Docente E2, entrevista, 2024*)

Aquí aparece una brecha que se ubica en el plano de la infraestructura institucional. La tecnología se reduce al sistema que permite alojar, distribuir y sostener los materiales y actividades. Esta situación se vincula con lo que Lugo (2023) denomina brecha de gestión tecnológica, en la que la institución cuenta con recursos formales, pero sin garantías de estabilidad o soporte técnico.

La docente E3 describe un contexto intermedio: el acceso institucional existe, pero las estudiantes no siempre disponen de conectividad estable, lo que obliga a pensar materiales descargables o actividades realizables

“Muchas veces trabajo con documentos o presentaciones que puedan bajarse y usarse sin conexión. Si un recurso depende del internet en tiempo real, sé que no todas lo van a poder usar.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Esta práctica refleja un criterio pedagógico de inclusión digital: la decisión tecnológica se adapta a las condiciones materiales de las estudiantes y no al revés. Como señala Maggio (2018), la mediación tecnológica requiere un diseño hospitalario, es decir, una planificación que considere las condiciones diferenciadas de acceso. El docente E4 recupera otra manifestación de la brecha, vinculada con la alfabetización digital previa del estudiantado:

“No todos llegan con el mismo manejo de la tecnología. A veces la brecha no es de dispositivos, sino de saber qué hacer con ellos. Eso también es parte del proceso formativo.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Este testimonio introduce la noción de brecha de uso y competencia (CEPAL, 2021), que amplía la idea de desigualdad tecnológica hacia las capacidades necesarias para operar con sentido educativo en entornos digitales. Las políticas públicas han intentado intervenir sobre estas desigualdades. Iniciativas como Conectar Igualdad, las plataformas nacionales y provinciales, y más recientemente la Resolución 4196/24, reconocen la tecnología como derecho educativo. Sin embargo, los testimonios muestran que la reducción de la brecha no depende solo de la provisión de equipamiento, sino de la articulación entre infraestructura, soporte institucional, formación docente y diseño pedagógico. A partir del análisis de las entrevistas, la brecha tecnológica se manifiesta en cuatro planos:

Tabla 4 Planos de la brecha tecnológica

Tipo de brecha	Evidencia empírica	Implicación pedagógica
De acceso a dispositivos	E1: un dispositivo por hogar	Actividades pensadas para uso asincrónico y compartido
De conectividad	E3: materiales descargables	Diseño sin dependencia permanente de internet
Institucional	E2: plataforma inestable	Multiplicación de canales y formatos alternativos
De competencias	E4: manejo desigual de TIC	La enseñanza incorpora alfabetización digital básica

Fuente: elaboración propia con información del capítulo 6 del Trabajo Final

En síntesis, la brecha no aparece como un obstáculo externo a la práctica docente, sino como un elemento constitutivo de las decisiones tecnológicas y pedagógicas. El diseño de actividades, los tiempos de entrega, los recursos utilizados y el modo de evaluación se encuentran modulados por las condiciones reales de acceso y uso de la tecnología

6.3.5 Articulación con el marco teórico (TPACK, mediación tecnológica, cultura digital)

El análisis de las entrevistas permite establecer una relación directa entre las decisiones tecnológicas de los docentes y las conceptualizaciones teóricas que explican la integración de tecnología, pedagogía y contenido en los entornos educativos contemporáneos. Las prácticas se presentan como configuraciones profesionales que expresan modos específicos de comprender la enseñanza en el marco de la cultura digital.

Uno de los enfoques que se hace visible en las decisiones relatadas por los docentes es el modelo TPACK, propuesto por Harris y Hoffer (2009), que conceptualiza la enseñanza con tecnologías a partir de la interacción entre tres saberes: tecnológico, pedagógico y disciplinar. Los testimonios muestran que la selección de herramientas se basa en la relación entre los criterios tecnológicos con la propuesta pedagógica y el contenido a enseñar. En el caso de la docente E4, esa articulación se evidencia cuando la tecnología se selecciona por lo que permite hacer y por lo que permite enseñar:

“Las herramientas que elijo son las que luego ellos podrían usar como profesores. Evaluamos el recurso en función de lo que permite enseñar, no solo de lo que permite hacer.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Esta afirmación concreta el principio central del TPACK: la tecnología es un componente que se evalúa en función de su pertinencia didáctica. El saber tecnológico, en este enfoque, solo adquiere sentido integrado a una finalidad formativa.

El concepto de mediación tecnológica desarrollado por Maggio (2018) también se expresa en las decisiones de los docentes cuando conciben a la tecnología como un modo de organizar el vínculo pedagógico. Las prácticas de E1 y E3, al estructurar el aula virtual de manera sistemática y garantizar la disponibilidad permanente de materiales, muestran que la plataforma funciona como forma de presencia docente distribuida. Este punto coincide con la definición de mediación como diseño de experiencias de aprendizaje a través de múltiples lenguajes y soportes de Maggio (2018), que permite extender la enseñanza más allá del tiempo de la clase presencial.

La perspectiva de la cultura digital también aparece reflejada en las entrevistas, especialmente cuando se reconoce que la competencia tecnológica requiere criterios de uso, selección crítica de recursos

y comprensión de los modos actuales de producción de conocimiento. En este sentido, lo expresado por la docente E2, al describir el aprendizaje colaborativo entre colegas, coincide con lo que Dussel (2020) denomina saber docente en red, es decir, un tipo de profesionalidad que se construye en entornos de intercambio.

Asimismo, el análisis confirma que el concepto de cultura digital supone saberes, prácticas, lenguajes y modos de relación con la información. La noción de Gros (2018) sobre la persistencia del conocimiento digitalizado se evidencia cuando E3 diseña materiales reutilizables que permanecen disponibles como parte del trayecto formativo de los estudiantes. La enseñanza deja de depender exclusivamente del tiempo de la clase y se proyecta hacia un tiempo expandido.

A su vez, el marco teórico sobre la brecha digital se articula con las descripciones de E1, E2 y E3, quienes mencionan desigualdades de acceso, conectividad y manejo de herramientas. La brecha tecnológica se traduce en la necesidad de tomar decisiones que compensen, reduzcan o contemplen esas desigualdades, lo que se aproxima a la noción de hospitalidad digital propuesta por Maggio (2018), entendida como diseño que aloja a quienes participan desde posiciones heterogéneas. En síntesis, los relatos docentes muestran conceptos teóricos que les dan forma en la práctica. La dimensión tecnológica de la enseñanza aparece integrada a ella como componente de la acción profesional.

6.3.6 Articulación con políticas de inclusión digital (Conectar Igualdad, RAM, INFoD, plataformas)

Las decisiones tecnológicas relatadas por los docentes se inscriben en un escenario institucional y político donde la integración de tecnologías en la educación superior ha dejado de ser una iniciativa aislada para convertirse en un componente estructural de la política educativa. Las referencias al uso de plataformas institucionales, a la necesidad de acceso a dispositivos y a la construcción de competencias digitales permiten leer las prácticas docentes como expresiones situadas de políticas más amplias vinculadas con la inclusión digital.

El programa Conectar Igualdad (2010–2015, relanzado en 2022) constituye uno de los antecedentes centrales en relación con la democratización del acceso a dispositivos. Si bien los docentes no lo mencionan de manera directa, las condiciones que describen respecto al acceso desigual a equipamiento —un dispositivo por hogar, conexión limitada, uso compartido— remiten a la persistencia de brechas que estas políticas intentaron reducir sin llegar a eliminarlas. En este sentido, lo expresado por E1 respecto a estudiantes con acceso intermitente a datos móviles se vincula con la distinción planteada

por la CEPAL (2021) entre políticas de provisión de hardware y políticas de sostenimiento de conectividad, donde la segunda dimensión ha quedado rezagada.

En el contexto de transición institucional asociado a la Resolución N.º 4196/24, los relatos de E2, E3 y E4 sobre la organización de las aulas virtuales, la disponibilidad de materiales y la articulación entre instancias presenciales y virtuales muestran coincidencias con los criterios de accesibilidad, coherencia pedagógica y continuidad académica promovidos por las PPC. Sin embargo, su implementación es aún heterogénea, ya que E1 y E2 no utilizan el aula virtual institucional del INFoD, lo que evidencia distintos grados de apropiación de esta política.

La plataforma de gestión educativa desarrollada o promovidas por el Estado —Campus INFoD— también forman parte de este ecosistema normativo-tecnológico. La docente E2 menciona el uso sostenido de la plataforma institucional como modo de garantizar estabilidad y organización para los estudiantes, aunque en dicha plataforma su aula virtual no está habilitada. Esta elección se vincula con las políticas de estandarización de entornos virtuales que el INFoD impulsa desde 2020 en adelante, orientadas a sostener prácticas de formación docente a distancia dentro de marcos institucionales comunes.

Por su parte, la preocupación de E3 por diseñar materiales descargables y reutilizables dialoga con los lineamientos de accesibilidad digital educativa incluidos en la Agenda Federal de Formación Docente 2023–2027, que establece que la virtualidad no puede estar condicionada por una conectividad constante, sino que debe contemplar formatos que permitan el acceso asincrónico y sin consumo continuo de datos.

El testimonio de E4, al vincular selección tecnológica y formación profesional, se aproxima a la noción de alfabetización digital crítica, presente en los documentos del INFoD y en las versiones actuales del Diseño Curricular de la Formación Docente, donde se incluye la enseñanza del uso pedagógico de TIC como parte constitutiva del perfil docente del egresado. A partir del cruce entre entrevistas y políticas, se puede identificar una doble relación:

Tabla 5 Articulación con políticas de inclusión

Relación identificada	Evidencia docente	Marco político y normativa relacionada
Uso de plataforma institucional como soporte estable	E3	RAM 4196/24 – criterios de trazabilidad
Materiales descargables para accesibilidad	E3	Lineamientos de Accesibilidad Digital (INFoD, 2023)
Selección tecnológica con sentido pedagógico	E4	Alfabetización digital docente – Diseño Curricular INFoD
Actividades pensadas para estudiantes sin conectividad constante	E1	Enfoque de inclusión digital – Conectar Igualdad / CEPAL

Fuente: elaboración propia con información del capítulo 6 del Trabajo Final

En este sentido, se puede inferir que las prácticas docentes traducen y adaptan los marcos normativos a las condiciones concretas de trabajo en la institución. La política educativa funciona como marco habilitador, pero la decisión pedagógica sigue siendo un acto profesional situado, en este caso en el ISFDyT X, objeto de este trabajo.

6.3.7 Conclusiones en relación a la dimensión tecnológica

El análisis de la dimensión tecnológica muestra que el uso de tecnologías en la enseñanza puede comprenderse como una práctica pedagógica situada que integra saberes, condiciones materiales y decisiones profesionales. Las tecnologías configuran nuevos modos de ejercer la enseñanza, en los que la selección de recursos, la organización de la plataforma, el tipo de actividad propuesta y la forma de circulación del contenido implican un trabajo docente que combina criterios didácticos, institucionales y socio-tecnológicos.

Los testimonios evidencian que los docentes desarrollan criterios propios para seleccionar y utilizar tecnologías, en los que se articulan la usabilidad de la herramienta, su pertinencia pedagógica y las posibilidades reales de acceso del estudiantado. Este proceso confirma la vigencia del enfoque TPACK, que concibe la integración tecnológica como una práctica que se sostiene en la intersección entre saber disciplinar, saber pedagógico y saber tecnológico. Se trata de incorporar la tecnología a la enseñanza y a la lógica didáctica que la orienta.

La dimensión tecnológica también revela que la competencia digital docente se construye de manera progresiva y relacional: se forma en la práctica, en la interacción entre colegas y en el esfuerzo por resolver problemas pedagógicos concretos. La apropiación tecnológica depende de la capacidad de interpretar a las herramientas como mediaciones para la enseñanza. Esta idea se aproxima a la noción de cultura digital docente desarrollada por Dussel (2020), que entiende a la tecnología como parte del oficio.

Además, las entrevistas muestran que las decisiones tecnológicas se encuentran condicionadas por las desigualdades de acceso a dispositivos, conectividad y manejo de recursos digitales. La brecha tecnológica opera como dimensión estructurante de la enseñanza: determina la selección de formatos, el tipo de actividades, los tiempos de intervención y el modo de acompañamiento. La respuesta docente consiste en diseñar propuestas que contemplen la heterogeneidad de condiciones, lo que Maggio (2018) denomina hospitalidad pedagógica en entornos digitales.

Finalmente, la dimensión tecnológica se inscribe en un campo regulado por políticas públicas que buscan garantizar la integración de las TIC en el sistema educativo. Las prácticas analizadas dialogan con iniciativas como Conectar Igualdad y los lineamientos del INFoD, y se alinean con los criterios de trazabilidad, equivalencia formativa y accesibilidad establecidos en la Resolución 4196/24. La política aparece como marco de referencia que las prácticas docentes traducen y reconfiguran según las condiciones institucionales y las necesidades pedagógicas. En suma la dimensión tecnológica permite reconocer que la virtualidad no se sostiene en la herramienta, sino en el trabajo profesional que la convierte en mediación pedagógica. La tecnología, en este marco, no es un fin en sí misma, sino un componente de la enseñanza diseñada, acompañada y reconstruida en interacción con los estudiantes. Este hallazgo anticipa una articulación necesaria con la dimensión institucional, donde se ponen en juego las decisiones docentes, las estructuras organizativas, normativas y de gestión que habilitan —o limitan— el uso formativo de las tecnologías.

6.4 Dimensión Institucional

6.4.1 Organización institucional de la modalidad combinada / virtual

Las entrevistas muestran que la modalidad virtual o combinada, en el contexto de transición institucional asociado a la Resolución N.º 4196/24, se sostiene en el trabajo de cada docente y en un entramado institucional que define normativas internas, determina el marco de uso de plataformas, establece criterios de organización académica y distribuye responsabilidades entre los distintos actores que intervienen en la propuesta formativa. La institución aparece, así como un condicionante —positivo o limitante— de las posibilidades de enseñar con tecnologías. En los relatos, la dimensión institucional surge primero como estructura organizativa: la plataforma oficial, el tipo de cursado previsto, los modos de acreditar, los tiempos administrativos y los canales formales de comunicación. La docente E2 lo expresa al referirse a la plataforma institucional como parte del diseño educativo:

“La institución define que trabajemos en la plataforma del INFoD y eso organiza muchas cosas: la forma de subir material, los tiempos de entrega, el seguimiento de los estudiantes.”
(*Docente E2, entrevista, 2024*)

Este testimonio señala que la organización institucional ofrece soporte tecnológico y un marco de estructuración pedagógico-administrativa. El uso de la plataforma es una política institucional que unifica la experiencia formativa. Esto coincide con lo que Terigi (2021) denomina condiciones institucionales de la enseñanza, entendidas como el conjunto de decisiones organizativas que median entre la normativa y la práctica docente. Por su parte, la docente E1, describe la organización institucional en términos de

previsibilidad y seguimiento, al señalar que la existencia de un aula virtual estable permite sostener continuidad pedagógica:

“El aula está siempre abierta y eso le da a la estudiante una referencia clara: todo lo de la materia está ahí.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

En esta idea aparece una noción clave: la institución define un espacio oficial de enseñanza, lo que reduce la fragmentación de recursos y permite consolidar una identidad pedagógica compartida. La virtualidad, en este marco es una decisión institucional que define su lugar en la propuesta académica. En el caso de la docente E3, la organización institucional se vincula con la disponibilidad de tiempos, roles y soportes. Su relato señala la existencia de estructuras institucionales que acompañan a la modalidad, pero también ciertos límites en la planificación:

“Hay apoyo institucional, pero no siempre hay un tiempo específico para planificar lo virtual dentro de nuestra carga laboral. Eso se termina resolviendo por fuera.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Este fragmento introduce una tensión clave entre la decisión institucional de sostener la modalidad virtual y las condiciones laborales para desarrollarla. La organización institucional define qué hacer, pero no siempre define el tiempo para hacerlo. Desde la teoría, esto se vincula con lo que Tenti Fanfani (2010) denomina descolocación de tareas no reconocidas del trabajo docente, que la virtualidad tiende a intensificar. El docente E4 presenta una perspectiva complementaria: entiende a la virtualidad institucionalizada como oportunidad de formalizar una práctica pedagógica sostenida:

“El hecho de que la institución incluya la virtualidad como parte del plan de estudios hace que no dependa de la voluntad del profesor. Es parte del proyecto educativo.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Esta afirmación coincide con lo planteado en la Resolución 4196/24, que establece la virtualidad como forma legítima de enseñanza en las Propuestas Pedagógicas Combinadas. En este sentido, la modalidad virtual se transforma en política institucional. En conjunto, los testimonios permiten identificar tres planos de la organización institucional:

Tabla 6 Planos de organización institucional

Plano institucional	Manifestación en las entrevistas	Implicación didáctica
Regulación formal	Plataforma obligatoria, criterios de cursada	Unifica la estructura del aula y el seguimiento
Soporte organizativo	Lugar oficial de materiales, acceso estable	Define dónde ocurre la experiencia formativa
Condiciones laborales	Tiempo no reconocido, carga extra de planificación	La virtualidad se sostiene con trabajo docente no institucionalizado

Fuente: elaboración propia con información del capítulo 6 del Trabajo Final

De este modo, la organización institucional se presenta como parte constitutiva de la enseñanza. La modalidad virtual se vuelve posible por un conjunto de definiciones institucionales que habilitan —o restringen— el trabajo pedagógico y sus tiempos.

6.4.2 Acompañamiento pedagógico-tecnológico al docente

El análisis de las entrevistas muestra que el acompañamiento institucional en relación con el uso de tecnologías constituye un factor decisivo para la sostenibilidad de las propuestas educativas en modalidad virtual o combinada. Si bien las decisiones pedagógicas se construyen en la práctica docente, los testimonios evidencian que su alcance y estabilidad dependen en gran medida de los apoyos institucionales que habilitan, orientan o reconocen dicho trabajo. En el caso de la docente E1, el acompañamiento se presenta de manera intermitente y ligado en mayor medida a la autonomía individual que a un dispositivo institucional sistemático:

“Fuimos aprendiendo con el tiempo, entre colegas. Algunas veces hubo capacitaciones, pero la mayoría de las herramientas las fuimos incorporando con prueba y error.”

(Docente E1, entrevista, 2024)

Este relato expresa una forma de autoformación docente sostenida en práctica compartida, en la que el intercambio entre pares compensa la ausencia de políticas institucionales estables de formación. Tal dinámica coincide con lo que Dussel (2020) denomina pedagogía entre docentes, entendida como modo de producir saber pedagógico sin estructura formal de acompañamiento. Por su parte, la docente E2 refiere la existencia de una estructura institucional de apoyo, aunque localizada principalmente en el plano técnico:

“Hay asesoramiento cuando hay problemas con la plataforma o con el acceso, pero el trabajo de pensar actividades o de rediseñar la cursada queda en manos de cada docente.”

(Docente E2, entrevista, 2024)

Este testimonio permite distinguir entre soporte técnico y acompañamiento pedagógico. Mientras el primero se asocia a la resolución de inconvenientes operativos, el segundo implica un trabajo orientado a la reflexión didáctica sobre el uso de herramientas y la construcción de propuestas. La ausencia de este segundo nivel de apoyo genera lo que la literatura denomina brecha institucional entre política tecnológica y política pedagógica, según Lugo (2023). La docente E3 introduce una lectura que pone el acento en los espacios de formación que existen, pero no siempre articulados con las demandas de la práctica cotidiana:

“La institución ofrece cursos, pero muchas veces no están pensados para lo que necesitamos en el aula. Entonces usamos lo que sirve y lo demás lo resolvemos por nuestra cuenta.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Aquí se evidencia una tensión recurrente: la oferta de formación docente muchas veces se organiza desde un enfoque de capacitación por herramienta, sin integrar el análisis del diseño didáctico ni de la especificidad disciplinar. Esta disociación es señalada por Maggio (2018), quien advierte que la formación docente en TIC no puede reducirse al dominio instrumental, sino que debe integrar la construcción de sentido pedagógico. El docente E4 aporta una mirada diferente, en la que el acompañamiento institucional se vincula con procesos de supervisión pedagógica que reconocen el uso de tecnologías como parte del trabajo profesional:

“Cuando presentamos el programa o los materiales, hay devolución institucional sobre cómo se articula lo presencial y lo virtual. Esa mirada ayuda a mejorar la propuesta.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Este relato sugiere la existencia de un dispositivo institucional que valida, revisa y retroalimenta el trabajo docente en modalidad combinada, que en el contexto de transición institucional asociado a la Resolución N.º 4196/24, establece que las PPC deben estar acompañadas por instancias de seguimiento académico-institucional. A partir de los testimonios, se reconocen tres niveles diferenciados de acompañamiento institucional:

Tabla 7. Nivel de acompañamiento institucional

Nivel de acompañamiento	Manifestación en las entrevistas	Función pedagógica
Técnico-operativo	Soporte para resolver fallas de plataforma (E2)	Garantiza continuidad funcional
Autoformación colaborativa	Aprendizaje entre pares, sin estructura formal (E1)	Sostiene innovación desde la práctica
Acompañamiento pedagógico-institucional	Revisión y devolución sobre la propuesta (E4)	Integra tecnología al proyecto formativo

Fuente: elaboración propia según relevamiento de entrevistas a E1, E2, E3 y E4

La presencia o ausencia de estos niveles determina el acceso a herramientas y a la posibilidad de consolidar prácticas estables y reflexivas en el tiempo. Allí donde el acompañamiento se reduce al plano técnico, la responsabilidad pedagógica queda completamente en manos del docente; donde existe un dispositivo institucional, la virtualidad se configura como parte del proyecto educativo.

6.4.3 Cultura institucional y lugar de la virtualidad en el proyecto educativo

Además de la dimensión normativa y organizativa, la virtualidad adquiere significado dentro de cada institución en función de las representaciones, acuerdos, resistencias y prioridades que circulan entre los actores que la integran. La cultura institucional se expresa en documentos formales y en las concepciones que legitiman —o relativizan— el valor pedagógico de la enseñanza mediada por tecnologías. En los testimonios, la docente E1 muestra que la virtualidad es reconocida como parte del trabajo docente, pero todavía convive con una lógica que privilegia la presencialidad como forma principal de enseñanza:

“El aula virtual está institucionalizada, pero muchas veces se sigue pensando que lo importante ocurre cuando estamos en el aula física.” (*Docente E1, entrevista, 2024*)

Esta afirmación expresa una tensión entre formalización y jerarquización: la virtualidad existe como estructura, pero su legitimidad pedagógica aún se discute. Esta situación coincide con lo planteado por Terigi (2021), quien sostiene que la cultura escolar tiende a conservar la presencialidad como núcleo de reconocimiento profesional. La docente E2 ofrece una lectura complementaria, al señalar que la virtualidad se consolidó como práctica sostenida, pero sin una reflexión colectiva sobre su sentido formativo:

“Se usa la virtualidad, pero pocas veces se habla de para qué. Está instalada, pero no siempre se discute pedagógicamente.” (*Docente E2, entrevista, 2024*)

Aquí aparece una distinción clave: la virtualidad puede estar presente como práctica sin estar integrada como proyecto institucional pedagógico. En términos de cultura institucional, esto expresa una modalidad de adopción funcional antes que una reflexión estratégica. En el caso de la docente E3, la cultura institucional se expresa en la autonomía profesional para organizar la propuesta, pero con escasa articulación colectiva:

“Cada docente organiza su aula y su modalidad. Compartimos experiencias, pero no hay una línea común sobre cómo debería trabajarse.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

Este fragmento muestra que la virtualidad se vive como responsabilidad individual, lo que fortalece la creatividad docente, pero a la vez fragmenta los criterios pedagógicos. Desde la teoría institucional, esto se vincula con la noción de individualización de la innovación, según Terigi (2019), donde la institución habilita pero no conduce. En contraposición, el docente E4 describe una cultura institucional donde la virtualidad forma parte de la identidad formativa, especialmente en la formación docente:

“Tenemos claro que la virtualidad forma parte de la práctica docente actual. Lo asumimos como contenido y como experiencia.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Este testimonio incorpora una perspectiva de institucionalización plena: la virtualidad se concibe como herramienta, como objeto de formación y parte de la identidad profesional en construcción. Aquí se verifica lo que Dussel (2020) denomina cultura escolar digital emergente, donde la enseñanza incorpora tecnología como dimensión constitutiva. A partir de estas voces, pueden identificarse tres configuraciones institucionales frente a la virtualidad:

Tabla 8. Configuraciones institucionales frente a la virtualidad

Configuración cultural	Manifestación en las entrevistas	Implicación pedagógica
Virtualidad como complemento	“Lo importante ocurre en lo presencial” (E1)	La virtualidad sostiene, pero no define
Virtualidad instalada pero poco discutida	“Se usa, pero no se debate el para qué” (E2)	Predomina el uso funcional, no reflexivo
Virtualidad como parte del proyecto educativo	“Forma parte de la práctica docente actual” (E4)	La institución legitima y orienta su sentido

Fuente: elaboración propia según relevamiento de cuatro entrevistas

Estas configuraciones responden a diferencias culturales: dependen de la forma en que la institución define su proyecto pedagógico y del modo en que distribuye autoridad, reconocimiento y valor sobre las modalidades de enseñanza. En virtud de lo expuesto, la cultura institucional aparece como dimensión clave para comprender el modo en que la virtualidad se integra —o no— a la experiencia formativa. Es la institución la que interpreta el uso de la tecnología, la habilita, la regula o la posterga. Este hallazgo permitirá, en el capítulo siguiente, examinar cómo estas configuraciones culturales tensionan o favorecen la implementación de políticas educativas y marcos teóricos sobre enseñanza mediada por tecnologías.

6.4.4 Vinculación con el marco teórico (institución como entramado pedagógico, político y organizacional)

La lectura institucional de las entrevistas permite vincular lo expresado por los docentes con los marcos conceptuales que comprenden a la institución educativa como un espacio atravesado por regulaciones formales, prácticas profesionales y dimensiones culturales que organizan el trabajo docente. En esta perspectiva, la virtualidad se entiende como un elemento que reconfigura la forma en que la

institución define, distribuye y reconoce a la enseñanza. Desde el enfoque de Terigi (2021), la institución es una trama de condiciones que hace posible la enseñanza, lo que requiere pensar los contenidos, las reglas, los tiempos, los soportes y las formas de intervención docente. Las entrevistas muestran que la plataforma institucional, el modo de acreditación, el tiempo asignado (o no) a la planificación virtual y la existencia —o ausencia— de acompañamiento configuran esas condiciones que median entre la norma y la práctica:

“La institución define que trabajemos en la plataforma del INFoF y eso organiza muchas cosas”
(*Docente E2, entrevista, 2024*)

“No siempre hay un tiempo específico para planificar lo virtual dentro de nuestra carga laboral”
(*Docente E3, entrevista, 2024*)

Estos fragmentos confirman que la institucionalización de la virtualidad depende de decisiones pedagógicas y de condiciones estructurales: quién sostiene el tiempo de planificación, quién define la plataforma, quién resuelve las fallas, quién legitima la propuesta como parte del trabajo docente. Desde la teoría del trabajo docente, Tenti Fanfani (2010) afirma que la institución regula qué tareas son reconocidas como parte de la profesión y cuáles quedan invisibilizadas. La modalidad virtual, en este sentido, tensiona las fronteras del trabajo docente, porque introduce actividades —producción de material digital, tutorías asincrónicas, respuesta en foros, grabación de clases— que no siempre están contempladas en la organización formal de la jornada laboral. Las entrevistas sostienen esta idea:

“El trabajo virtual se resuelve por fuera. No está incluido en el tiempo institucionalizado.”
(*Docente E3, entrevista, 2024*)

Este desfasaje entre trabajo prescripto y trabajo real es una de las marcas actuales de la enseñanza mediada por tecnología: la institución legitima la modalidad sin redistribuir los tiempos o roles para sostenerla. La perspectiva de Dussel (2020) acerca de la cultura digital escolar también se expresa en los testimonios, especialmente cuando se reconoce que la virtualidad forma parte de la identidad pedagógica institucional en construcción. La afirmación de E4 lo sintetiza:

“La virtualidad forma parte de la práctica docente actual. Lo asumimos como contenido y como experiencia.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Aquí se observa un desplazamiento conceptual: la tecnología deja de ser vista como herramienta y pasa a ser dimensión de la cultura escolar. La institución habilita su uso y la incorpora como parte del modo de formar y ser docente. Finalmente, la mirada de Maggio (2018) sobre la institución como andamiaje de la enseñanza permite interpretar que la virtualidad institucionalizada consiste en construir sentido pedagógico colectivo.

La afirmación de E2 —“se usa la virtualidad, pero pocas veces se discute para qué”— pone en evidencia la tensión entre disponibilidad tecnológica y sentido pedagógico, y habilita la transición hacia el análisis de la dimensión institucional. A partir del cruce entre entrevistas y marcos teóricos, puede sostenerse que dicha dimensión:

- Define el marco de posibilidad del trabajo docente en entornos virtuales.
- Configura reglas que ordenan la enseñanza en la modalidad combinada.
- Legitima, invisibiliza o sobrecarga las tareas asociadas al uso de tecnologías.
- Expresa diferentes modelos culturales respecto del valor de la virtualidad (complemento, recurso funcional, parte del proyecto formativo).
- Se vuelve actor pedagógico más que gestor administrativo.

Este análisis permitirá, en la síntesis final del capítulo, articular dimensiones didáctica, tecnológica e institucional como campos interdependientes del trabajo docente contemporáneo.

6.4.5 Relación con las políticas educativas (RAM 4196/24, INFoD, lineamientos de formación docente)

La dimensión institucional de la enseñanza mediada por tecnologías se configura a partir de decisiones internas de la institución formadora y en diálogo con políticas educativas que regulan, orientan y legitiman el uso de la virtualidad en el sistema educativo. Las entrevistas muestran que, aunque los docentes a veces mencionan las normativas, sus prácticas se encuentran atravesadas por definiciones políticas que establecen el lugar de la virtualidad en la formación docente y en el nivel superior.

La Resolución 4196/24 de la DGCyE —que regula a las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC) en la formación docente inicial— constituye el marco normativo directo de referencia. Esta política autoriza el uso de la virtualidad y define criterios institucionales que estructuran su implementación: coherencia pedagógica, trazabilidad, equivalencia formativa, accesibilidad y seguimiento institucional. Los testimonios docentes evidencian la apropiación de estos lineamientos, aun cuando no los nombren de manera explícita. La referencia de E2 sobre el uso obligatorio de la plataforma institucional muestra la articulación entre política y organización:

“La institución define que trabajemos en la plataforma del INFoD y eso organiza muchas cosas: la forma de subir material, los tiempos de entrega, el seguimiento de los estudiantes.”
(*Docente E2, entrevista, 2024*)

Esto se vincula directamente con el principio de trazabilidad pedagógica previsto en el RAM, que exige que la cursada virtual tenga registro, estructura y continuidad verificables. La política opera entonces como marco que unifica y regula el espacio pedagógico digital. La preocupación de E3 por generar materiales descargables responde a otro principio normativo: la accesibilidad, entendida como obligación institucional y no como decisión individual del docente:

“Trabajo con documentos o presentaciones que puedan bajarse y usarse sin conexión.”
(*Docente E3, entrevista, 2024*)

Esta práctica se alinea con los lineamientos de accesibilidad pedagógica del INFoD (2023), que establecen que las propuestas formativas deben contemplar condiciones reales de conectividad y disponibilidad de dispositivos. El testimonio de E4 vincula la virtualidad con la formación profesional del futuro docente:

“Tenemos claro que la virtualidad forma parte de la práctica docente actual. Lo asumimos como contenido y como experiencia.” (*Docente E4, entrevista, 2024*)

Esta afirmación coincide con los lineamientos del Diseño Curricular Nacional de Formación Docente (actualizado por INFoD en 2022), que incorpora el uso pedagógico de tecnologías digitales como contenido profesional obligatorio. Por otro lado, la ausencia de tiempo institucional para planificar, expresada por E3, marca una distancia entre la normativa y la realidad de implementación:

“No siempre hay un tiempo específico para planificar lo virtual dentro de nuestra carga laboral.”
(*Docente E3, entrevista, 2024*)

Este punto tensiona las políticas actuales sobre derechos laborales docentes y condiciones institucionales de enseñanza, ya que la RAM establece que la virtualidad debe ser planificada institucionalmente, pero la práctica muestra que esa planificación se sostiene en gran medida por trabajo extra-docente no reconocido. La política define el deber institucional; la práctica evidencia que no siempre se materializa. Finalmente, la referencia a capacitaciones discontinuas o poco articuladas (E1, E3) permite vincular las entrevistas con el programa de formación docente en servicio del INFoD, que desde 2020 incorpora trayectos sobre enseñanza con TIC, pero cuya implementación varía según cada jurisdicción e institución. Las docentes reconocen la existencia de instancias formativas, pero dudan de su pertinencia:

“La institución ofrece cursos, pero muchas veces no están pensados para lo que necesitamos en el aula.” (*Docente E3, entrevista, 2024*)

En síntesis, la relación entre política y práctica puede caracterizarse en tres niveles:

Tabla 9 Niveles en la relación entre política y la práctica

Relación	Evidencia en entrevistas	Marco político relacionado
Convergencia normativa-práctica	Uso de plataforma, registro de actividades, organización de aula	RAM 4196/24
Traducción situada de la política	Materiales accesibles, diseño flexible según conectividad	INFoD, lineamientos de accesibilidad
Tensiones entre política y realidad	Falta de tiempo para planificar, formación docente no articulada	Políticas de trabajo docente y formación en servicio

Fuente: elaboración propia en base a las cuatro entrevistas del Trabajo Final

Este análisis permite afirmar que las instituciones traducen, interpretan, acomodan y reconfiguran a la política de inclusión digital según sus recursos, su cultura y sus modos de organización. La normativa habilita, pero su sentido pedagógico se construye en la práctica institucional cotidiana.

6.4.6 Conclusión de la dimensión institucional

El análisis de la dimensión institucional muestra que la virtualidad se configura como un campo de prácticas atravesado por regulaciones formales, condiciones organizativas, culturas profesionales y tensiones laborales que definen las posibilidades reales de la enseñanza mediada por tecnologías. En los testimonios docentes se observa que la institución actúa simultáneamente como marco normativo, estructura organizativa y espacio simbólico de reconocimiento. La plataforma institucional, los criterios de carga académica, los modos de comunicación y el seguimiento de la cursada dependen de decisiones institucionales que ordenan y legitiman el trabajo docente. Como plantea Terigi (2021), la enseñanza ocurre dentro de una matriz institucional que define qué es posible enseñar, cómo y con qué recursos.

Sin embargo, la institucionalización de la virtualidad aparece en distintos grados. Mientras algunas prácticas docentes se sostienen en estructuras claras de acompañamiento pedagógico y revisión de las propuestas, otras se desarrollan en un marco de autonomía individual que exige resolver por cuenta propia lo que no está previsto de manera colectiva. Esta diferencia expresa el contraste entre una institucionalización formal (existencia de plataforma y normativa) y una institucionalización pedagógica (sentido compartido, tiempos reconocidos, criterios comunes). Del mismo modo, las entrevistas revelan que la virtualidad puede ser vivida como complemento, como formato administrativo o como parte constitutiva del proyecto formativo. Estas variaciones muestran que existen diversos modos de significar a la cultura institucional de la virtualidad: como obligación normativa, como herramienta funcional, como problema organizativo o como contenido formativo. Lo que cambia es el modo en que la institución la integra a su identidad pedagógica.

La relación entre política educativa y práctica institucional se caracteriza por un proceso de traducción situada: la normativa define los principios (accesibilidad, trazabilidad, equivalencia formativa), pero la institución los convierte en decisiones concretas (plataforma única, materiales descargables, acompañamiento o no acompañamiento docente). Allí donde la política no se transforma en organización del trabajo, la carga recae sobre el docente, confirmando la idea de Tenti Fanfani (2010) sobre el corrimiento de tareas no reconocidas hacia la responsabilidad individual. En síntesis, la dimensión institucional muestra que:

- La virtualidad un espacio que la institución regula, habilita o fragmenta.
- Las condiciones de enseñanza en modalidad combinada se definen tanto por la infraestructura como por la cultura organizacional.
- La política educativa funciona como marco orientador, pero su implementación depende de procesos de interpretación y negociación internos.
- La sostenibilidad de la virtualidad depende de la gestión institucional del trabajo pedagógico y del tiempo de planificación.
- La enseñanza con tecnologías se convierte en un acto colectivo institucionalizado cuando hay acompañamiento pedagógico, criterios compartidos y reconocimiento del trabajo docente.

Esta síntesis permite anticipar el paso al capítulo siguiente, donde se integrarán las tres dimensiones analizadas (didáctica, tecnológica, institucional) en una conclusión para interpretar cómo se configuran, se tensionan y condicionan mutuamente en la construcción de propuestas formativas en entornos virtuales y combinados.

Capítulo 7 – Conclusiones

7.1 Introducción

El análisis realizado a lo largo del capítulo 6 permitió identificar que la incorporación de la virtualidad en la formación docente se configura como un proceso complejo en el que convergen decisiones pedagógicas, competencias tecnológicas y condiciones institucionales. Las tres dimensiones abordadas —didáctica, tecnológica e institucional— actúan como partes de un entramado que redefine las formas de enseñar, aprender y gestionar los procesos formativos.

En la dimensión didáctica, los hallazgos muestran que la modalidad virtual habilita nuevas formas de organización del contenido, secuenciación de actividades y producción de saberes por parte de los estudiantes. Las prácticas docentes analizadas se distancian de un modelo de transmisión de enseñanza y se orientan hacia el diseño de experiencias de aprendizaje que combinan materiales diversificados, actividades de producción y evaluaciones procesuales. La virtualidad, en este sentido, reconfigura a la presencialidad al extender los tiempos y formatos de la interacción educativa.

En la dimensión tecnológica, se identificó que la selección de herramientas depende de su pertinencia pedagógica y de las condiciones reales de acceso del estudiantado. La competencia digital docente aparece como un saber situado, construido en la práctica, en articulación con otros colegas y condicionado por los recursos institucionales disponibles. La tecnología opera como mediación que requiere criterio profesional para garantizar accesibilidad, usos y sentido formativo.

En la dimensión institucional, el análisis evidencia que la virtualidad es una práctica sostenida —o limitada— por marcos normativos, formas de gestión y culturas institucionales. La plataforma única, el seguimiento académico, los dispositivos de acompañamiento y la definición de tiempos de trabajo docente son componentes que determinan la posibilidad de sostener una propuesta combinada. Allí donde la virtualidad se institucionaliza, se configura como política educativa; donde no, se convierte en esfuerzo individual.

De la articulación de estas tres dimensiones surge un hallazgo central: la virtualidad es un espacio de producción pedagógica que depende de la capacidad docente de diseñar, mediar y sostener experiencias educativas situadas. Lejos de la idea de que la tecnología automatiza o facilita la enseñanza, los resultados muestran que la virtualidad amplía el trabajo docente, exige decisiones profesionales complejas y

demanda nuevas formas de reconocimiento institucional y colectivo. En síntesis, los hallazgos indican que:

- La virtualidad transforma a la enseñanza por el diseño pedagógico que la integra.
- La tecnología es parte del oficio docente.
- La institucionalización de la modalidad virtual es condición necesaria, pero requiere de acompañamiento, organización y sentido formativo.
- La brecha tecnológica es de acceso, de uso pedagógico, de tiempo docente y de gestión institucional.
- El rol docente se redefine como coordinador de experiencias, diseñador de itinerarios formativos y garante del derecho a la educación en entornos híbridos.

Este punto de síntesis abre el paso a la discusión se trata de analizar qué tensiones, problemas y desafíos persisten en la incorporación de la virtualidad como parte estructural de la formación docente.

7.2 Algunas tensiones y problemáticas

El análisis de las tres dimensiones permitió identificar avances en la incorporación de la virtualidad en la formación docente, pero también una serie de tensiones que atraviesan a las prácticas y que funcionan como núcleo problemático del proceso de institucionalización de las modalidades combinadas. Estas tensiones operan como indicadores de un momento de transición entre modelos de enseñanza consolidados históricamente y nuevas configuraciones pedagógicas mediadas por tecnologías.

a) Entre la expansión de la propuesta didáctica y la intensificación del trabajo docente

La virtualidad amplía los tiempos, espacios y formatos de la enseñanza, pero lo hace a partir de una reorganización del trabajo docente que no siempre está reconocida institucionalmente. Las tareas asociadas al diseño de materiales digitales, la gestión del aula virtual, el acompañamiento asincrónico y la retroalimentación requieren tiempo de planificación que no se encuentra contemplado en la carga laboral. Esta tensión confirma lo señalado por Tenti Fanfani (2010) respecto del desplazamiento silencioso del trabajo docente hacia tareas no formalizadas.

b) Entre tecnología disponible y tecnología accesible

La presencia de plataforma institucional, conectividad y dispositivos constituye una condición necesaria, pero resulta insuficiente para garantizar un uso pedagógico pleno de la tecnología. La brecha se manifiesta tanto en los recursos materiales como en las condiciones concretas de utilización: conectividad intermitente, dispositivos compartidos entre varios integrantes del hogar o disponibilidad

limitada de datos móviles. Frente a este escenario, muchos docentes optan por diseñar propuestas de baja demanda técnica, priorizando la accesibilidad. Esta situación se corresponde con la distinción planteada por CEPAL (2021) entre brecha de acceso, brecha de uso y brecha de aprovechamiento.

c) Entre política educativa prescriptiva y apropiación situada

Las políticas establecen marcos normativos—como la Resolución 4196/24 y los lineamientos del INFoD—, pero su implementación se traduce de manera heterogénea en cada institución. La norma define lo posible; la institución define lo realizable. Esta distancia obliga al docente a operar como mediador entre lo regulado y lo posible, lo que evidencia la necesidad de pasar de una política de adopción obligatoria de tecnología a una política de acompañamiento a la enseñanza mediada.

d) Entre autonomía docente y necesidad de criterios institucionales comunes

La virtualidad permite que cada docente organice su propuesta de modo flexible, pero esa autonomía se convierte en fragmentación cuando no existe una línea institucional compartida sobre diseño de aulas, tiempos de interacción, perfiles de evaluación o acompañamiento. Esto revela una tensión entre libertad didáctica y coherencia institucional, clave en la construcción de una identidad académica en modalidad combinada.

e) Entre innovación pedagógica y cultura escolar tradicional

Las entrevistas muestran que la presencialidad sigue siendo el centro simbólico del reconocimiento académico: lo importante parece estar en el aula física, mientras la virtualidad opera como extensión o complemento. Esta tensión es cultural, y confirma lo planteado por Terigi (2021) respecto a la persistencia de las lógicas presenciales como matriz dominante de organización escolar. En general, estas tensiones indican que el pasaje hacia modelos educativos híbridos depende de la incorporación de herramientas de la formulación de políticas y de la articulación entre:

- Condiciones materiales
- Criterios pedagógicos
- Cultura institucional
- Reconocimiento del trabajo docente

Estas tensiones, lejos de ser un obstáculo, constituyen zonas para la transformación del sistema formador, siempre que se las asuma como dimensiones estructurales y no como problemas puntuales.

7.3 Aportes al campo de la formación docente y la enseñanza mediada por tecnologías

Los resultados del estudio permiten identificar una serie de aportes para el campo de la formación docente, especialmente en el contexto de institucionalización de propuestas pedagógicas combinadas y virtuales. Estos aportes describen prácticas docentes que contribuyen a pensar cómo se redefine la enseñanza y el oficio docente en escenarios educativos atravesados por tecnologías digitales.

a) La virtualidad como espacio pedagógico, no solo como soporte

El estudio muestra que la virtualidad opera como espacio de enseñanza en sí mismo, con lógicas, tiempos y modos de intervención específicos. De este modo, se supera la idea de traslado de la presencialidad, y se avanza hacia una comprensión de la virtualidad como entorno didáctico diseñado, en continuidad con los aportes de Maggio (2018) y Litwin (2005).

b) El docente como diseñador de experiencias formativas en clave digital

Los resultados confirman que el trabajo docente en modalidad combinada requiere la integración de saberes tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, tal como plantea el modelo TPACK. Propuesto por Harris y Hoffer (2009). El docente deja de ser solo transmisor de contenidos y se posiciona como:

- Curador o experto de materiales y lenguajes,
- mediador entre plataforma e interacción pedagógica,
- diseñador de secuencias y evaluaciones multimodales,
- articulador entre lo institucional y lo didáctico

Este hallazgo reafirma que la competencia digital docente es pedagógica-profesional.

c) Relectura de la noción de inclusión digital en clave pedagógica

El estudio aporta evidencia de que la inclusión digital no se reduce al acceso a dispositivos, sino que se amplía hacia la inclusión pedagógica, entendida como posibilidad de aprender en entornos desiguales de conectividad, equipamiento y experiencia tecnológica. Esto obliga a desplazar la pregunta desde “¿tienen computadora?” hacia “¿pueden aprender con las condiciones reales que tienen?”.

d) La institucionalidad como condición para la sostenibilidad de la virtualidad

Uno de los aportes es mostrar que la virtualidad depende del docente innovador y de una red institucional que:

- define plataforma, reglas y modos de acreditación,
- reconoce o invisibiliza tiempos de trabajo docente,
- articula política educativa y práctica cotidiana,
- habilita, acompaña y legitima el uso pedagógico de TIC.

En esta clave, la institucionalización de la virtualidad es un hecho técnico, político y organizacional.

e) La formación docente como campo en transición

Los hallazgos permiten observar que la virtualidad modifica las prácticas docentes actuales y también la formación de futuros docentes, lo que genera transformaciones estructurales en el perfil profesional esperado. Formarse hoy como docente requiere aprender contenidos, pero también aprender a enseñar en entornos digitales, lo que constituye una reformulación profunda del rol profesional.

7.4 Articulación final entre teoría, políticas y prácticas

El recorrido analítico realizado muestra que la incorporación de la virtualidad en la formación docente puede comprenderse como el resultado de una articulación dinámica entre marcos teóricos, prescripciones políticas y acciones profesionales situadas. Cada uno de estos planos opera como condición y, al mismo tiempo, como límite de los otros.

Desde el plano teórico, los aportes de Maggio (2018), Litwin (2005), Dussel (2020) y el modelo TPACK permiten interpretar que la enseñanza mediada por tecnologías supone reorganizar el sentido mismo de la mediación pedagógica. Las entrevistas muestran que esta reconfiguración ocurre proceso de traducción profesional: el docente transforma la teoría en diseño concreto, a través de decisiones sobre materiales, secuencias, actividades y evaluación.

En el plano de las políticas educativas, normativas como la Resolución 4196/24 y los lineamientos del INFoD establecen el marco de legitimidad institucional para la virtualidad, definiendo su lugar en el nivel superior como modalidad válida y acreditable. Sin embargo, tal como revelan las prácticas analizadas, la política requiere de mediación institucional y de apropiación docente para convertirse en práctica viva. La política fija el deber ser, pero es la práctica la que revela el modo de ser posible.

Finalmente, en el plano práctico-profesional, los testimonios muestran que los docentes resuelven con criterios situados, según condiciones reales de acceso, cultura institucional, tiempos laborales, necesidades de los estudiantes y saberes construidos en la experiencia.

De ese cruce surge una conclusión central:

La virtualidad en la formación docente se configura como un espacio en el que teoría, política y práctica se interpretan mutuamente.

Este capítulo confirma, además, que no existe neutralidad tecnológica ni neutralidad institucional: cada decisión sobre uso de plataformas, formatos de actividad, modos de evaluación o acompañamiento

docente expresa un posicionamiento pedagógico y político. La virtualidad hace visibles las tensiones que estructuran el trabajo docente: reconocimiento profesional, autonomía didáctica, condiciones de acceso, apropiación crítica de tecnologías, cultura institucional.

Desde esta lectura, el aporte principal del estudio es mostrar que:

- La teoría ofrece claves para comprender la complejidad del trabajo pedagógico en entornos digitales.
- La política permite garantizar que la virtualidad no quede librada a iniciativas individuales.
- La práctica docente demuestra que la enseñanza es siempre acto de construcción situada.

La articulación entre estos tres planos permite identificarlas, interpretarlas y convertirlas a esas tensiones en motor de transformación educativa.

7.5 Límites del estudio

Como todo proceso de investigación situado, el presente estudio se desarrolló dentro de un conjunto de decisiones metodológicas, temporales y contextuales que condicionan el alcance de sus resultados. Reconocer estos límites permite delimitar el campo de validez de las conclusiones y señalar posibles proyecciones futuras.

a) Recorte muestral y perspectiva docente

El estudio se construyó a partir de entrevistas a cuatro docentes de nivel superior. Este recorte permitió profundizar en las lógicas, decisiones y significaciones que los sujetos atribuyen a sus prácticas, pero no permite generalizar los hallazgos a todo el sistema formador. La perspectiva analizada es la del docente; no se incluyeron las voces de estudiantes, directivos ni equipos técnicos, lo que deja pendiente explorar cómo los distintos actores perciben y experimentan la virtualidad institucionalizada.

b) Contexto institucional específico

Las prácticas analizadas pertenecen a un ISFDyT que cuenta con plataforma institucional del INFoD, normativa vigente y cierta trayectoria en la modalidad virtual o combinada.

c) Temporalidad del análisis

El estudio se realizó en un momento de expansión de las políticas de virtualidad en el sistema de formación docente, posterior a la pandemia, pero aún dentro de una etapa de transición en la consolidación de las Propuestas Pedagógicas Combinadas. Esto implica que algunas de las tensiones registradas pueden modificarse en el futuro, ya sea por nuevas regulaciones, por transformaciones tecnológicas o por redefiniciones en el trabajo docente.

d) Naturaleza de la información relevada

Las entrevistas permiten acceder a representaciones y relatos reflexivos sobre la práctica, pero no necesariamente capturan todas las dimensiones del hacer docente —especialmente aquellas que permanecen naturalizadas o no verbalizadas—.

e) Alcance teórico y analítico

El marco interpretativo se apoyó en autores del campo pedagógico y en políticas educativas vigentes, pero no incorporó desarrollos provenientes de otras disciplinas (como sociología del trabajo, estudios de cultura digital, economía política de la tecnología), lo que habría permitido un análisis aún más amplio de la relación entre virtualidad, condiciones laborales y desigualdades estructurales.

De esta manera, los límites del estudio sin invalidar los hallazgos, los ubican en un marco situado:

- Se analizaron prácticas reales, pero no exhaustivas.
- Se accedió a una dimensión del fenómeno (la práctica docente), solo en el EVEA.
- Se estudió un período de la transformación institucional, 2024-2025.

Estos límites habilitan, más que cierran, nuevas preguntas de investigación, que serán retomadas en el apartado siguiente.

7.6 Proyecciones y líneas futuras de trabajo

El estudio permitió identificar aspectos que podrían profundizarse en futuras investigaciones o acciones institucionales. Entre ellos, se destaca la necesidad de:

- Ampliar la mirada a otros actores (estudiantes, directivos, equipos técnicos), para comprender cómo se vive la virtualidad más allá de la perspectiva docente.
- Indagar el vínculo entre virtualidad y condiciones laborales, especialmente en relación con el tiempo de planificación, la intensificación del trabajo y el reconocimiento institucional.
- Desarrollar modelos de acompañamiento docente sostenibles, que integren asesoramiento técnico y pedagógico, y no dependan solo del esfuerzo individual.

7.7. Reflexión final

El recorrido desarrollado en este trabajo confirma que la virtualidad en la formación docente puede pensarse como un proceso de transformación pedagógica, institucional y profesional en curso. La investigación mostró que enseñar en entornos híbridos supone rediseñar la práctica, construir nuevos saberes docentes y sostener una cultura educativa capaz de integrar tecnología con sentido formativo. También evidenció que la virtualidad amplía posibilidades, pero al mismo tiempo revela tensiones

estructurales: brechas de acceso, reconocimiento incompleto del trabajo docente, tensiones sobre el lugar de la presencialidad y de la institucionalización.

Más que cerrar un proceso, estas conclusiones abren un campo de interrogación: ¿cómo garantizar condiciones de justicia educativa en escenarios digitales? ¿Qué políticas sostienen la innovación sin delegarla a la buena voluntad docente? ¿Cómo se forma un futuro docente cuando enseñar ya no ocurre solo en el aula física? La virtualidad, lejos de estabilizarse, sigue siendo un territorio en tensión, donde teoría, política y práctica se redefinen mutuamente. El aporte central de este estudio es mostrar que el eje de la transformación es el proyecto pedagógico que orienta a la tecnología, y que la formación docente del presente —y del futuro— se juega en la capacidad colectiva de diseñar, sostener y democratizar esa transformación.

ANEXO

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17.
- Casablancas, S. (2017): “No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital”. En Sevilla, H. Tarasow, F. y Luna, M. (Coord.) *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. (p. 17-33) Editorial Pandora: Guadalajara. México. ISBN: 978-607-97517-7-7
- CEPAL. (2021). *Brechas digitales y desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.206 de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-126489>
- Congreso de la Nación Argentina. (2008). *Ley N.º 26.058 de Educación Técnico Profesional*. Boletín Oficial de la República Argentina, 7 de septiembre de 2008. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-126244>
- Congreso de la Nación Argentina. (2015). *Ley N.º 27.045. Modificación de la Ley de Educación Nacional en materia de Educación y Formación Docente*. Boletín Oficial de la República Argentina, 10 de diciembre de 2015. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-253964>
- DGCyE. (2024). *Resolución N.º 4196/24. Régimen Académico Marco del Nivel Superior*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2020). *La escuela en pandemia: entre la enseñanza remota de emergencia y la educación híbrida*. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Dussel, I., y Roldán, P. (2023). *Saberes, haceres y artefactos en las experiencias socioeducativas con medios digitales*. Editorial / Organización editorial
- Gros, B. (2018). *Pedagogía digital: aprender y enseñar en la era de la innovación tecnológica*. Barcelona: Editorial UOC.

- Harris, J., y Hoffer, M. (2009). *Technological pedagogical content knowledge (TPACK): A framework for teacher knowledge*. *Computers & Education*, 52(3), 555–571.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.006>
- Litwin, E. (2005). *La enseñanza: sujeto, saber y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997, 2005) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. El Ateneo.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador.
- Lugo, M. T., e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11–31.
<https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Macías, J., López, J., Ramos, G. y Lozada, F. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *Rehuso*, 5(3), 62-69.
Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Maggio, M. (2018). *Enseñar en la universidad. Cómo hacerlo bien en entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Agenda Federal de Formación Docente 2023–2027*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>
- Presidencia de la Nación Argentina. (2010, 6 de abril). *Decreto N.º 459/2010. Crea el Programa Conectar Igualdad* [Decreto]. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>
- Presidencia de la Nación Argentina. (2022, 11 de enero). *Decreto N.º 11/2022. Relanzamiento del Programa Conectar Igualdad* [Decreto]. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/255979/20220112>
- Presidencia de la Nación Argentina. (2025, 20 de febrero). *Decreto N.º 289/2025. Transferencia de la ejecución del Programa Conectar Igualdad al Ministerio de Capital Humano* [Decreto]. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/300432/20250220>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Tenti Fanfani, E. (2010). *La condición docente. Análisis comparado en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2021). *La enseñanza en la formación docente. Entre la presencialidad y la virtualidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Anexo N° 1: Entrevistas a docentes

Entrevista a E1

Fecha: Martes 10/9/2024

Hora: 13:35 a 14:20

Entrevistador (E): Claudia González

Entrevistado (E1): E1

E: ¿Podría comenzar presentándose y describiendo su experiencia docente en el ISFDy T ?

E1: Sí, soy Licenciada en Análisis de Sistemas, Licenciada en Tecnología Educativa y cursando la Maestría en Tecnología Educativa, tengo Postítulo Docente. Y, tengo 34 ó 35 años de experiencia docente.

E: ¿Cómo describirías tu experiencia en la enseñanza virtual en comparación con la enseñanza presencial?

E1: La enseñanza virtual, desde hace unos de 15 años más o menos que empezaron las plataformas a ofrecerse en la escuela y en las universidades y sobre todo en educación superior, siempre fue algo en lo que me inserté porque bueno al tener yo una base de informática como primer título, y la idea era utilizarlo para la enseñanza. Así que siempre hubo una intención de la utilización de la tecnología y las herramientas virtuales realmente han aportado muchísimo a la educación.

E: ¿Cómo integra las tecnologías con la práctica cotidiana de enseñanza?

E1: En el aula virtual que básicamente es bastante estándar, uso mucho indicador visual imágenes, muchos títulos, mucha jerarquización de contenido me parece re importante para guiar visualmente porque ahí es todo visual. Digamos que más allá de que pueda haber videos, audios, hay una secuencialidad que está escrita en plano.

Los indicadores la jerarquización de contenidos es re importante. Arrancaba con una imagen que decía la presentación de la materia, el programa, una presentación mía. Arrancando ya con el contenido de la unidad, número de unidad. Después número de clase con el título orientado al tema a veces con una imagen. Por lo general, una introducción con los objetivos de la clase, el contenido propiamente dicho que podía ser desde texto plano hasta videos, links, glosarios, cuestionarios. Estos distintos formatos pueden ser PDF podría ser algún archivo en Word si yo quisiera que después ellos completen esa actividad.

Después del desarrollo del contenido, la actividad subida con archivo puede ser una autoevaluación, eso es muy útil cuestionarios con autoevaluación, producciones de diferentes tipos, podía inclusive pedirles que generen un video con tal o cual cosa depende de la materia hasta ellos hacían sus propios tutoriales Y por último la bibliografía con todos los PDF, con los materiales, los links a los sitios Este bueno, todo el soporte de contenido en un apartado. Aparte, más allá de que durante el desarrollo todo eso estaba hipervinculado, con los links abajo, yo les ponía de todas maneras todos los materiales en la sección respectiva.

E: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentaste al integrar las TIC en las clases?

E1: El mayor desafío es la heterogeneidad del grupo. En ambos sentidos problemático, el que venía sin tener computadora sin saber nada de nada Y de pronto, los hacía entrar a un campo, los hacía trabajar con la computadora. Digamos, era ese andamiaje que uno tenía que hacer personalizado a las personas que venían con un fondo digamos negativo respecto del acceso a la tecnología. Sí y después estaban los otros los que tenían mucho conocimiento de tecnología, pero mal enfocado, eh. Por ejemplo que se habían utilizado mucho para hacer videos o redes sociales y no para otro tipo de uso.

E: ¿Qué herramientas o recursos tecnológicos considera esenciales al preparar sus clases virtuales?

E1: El docente básicamente tiene que manejar ofimática. Eso es básico. Eso lo tiene que haber aprendido. Cuando estudiaba el profesorado cosa que yo sé que no sucede, o sea, planilla de cálculo presentaciones procesador de textos, editor de videos es digamos lo básico lo básico. Después, bueno hay un montón de cosas nuevas, todo lo que es el trabajo en la nube, el trabajo con celulares, manejar tanto desde el celular como desde las plataformas porque hoy los chicos ya no vienen con la computadora, vienen con el celular, no? Entonces bueno, el docente no puede decir: -yo no sé cómo se hace en el celular,. Puede haber diferentes modelos diferentes sistemas operativos dentro de los celulares y demás, pero tiene que tener en cuenta que la herramienta del alumno hoy es el celular. Entonces, el docente tiene que aprender a trabajar, si tiene un campo virtual es básico que el docente hoy tiene que saber utilizarlo. No importa si es educativo o no, si sabes manejar uno te puedes dar maña para manejar otro, porque básicamente es él quien tiene que aprender. En relación a ello, el “cómo” viene con un poquito de ganas de aprenderlo; pero, básicamente tiene que conocer el “qué”. Este y bueno, todas esas plataformas tienen versión para celular, entonces también tiene que hacer que los chicos accedan a los campos por el celular y bajen archivos y puedan contestar una autoevaluación desde el celular.

E: ¿Ha necesitado aprender nuevas tecnologías o enfoques pedagógicos para mejorar su enseñanza en línea? ¿Cuáles? ¿Ha recibido capacitación específica para la enseñanza virtual? Si es así, ¿cómo ha influido en su enfoque pedagógico?

E1: Importante es la formación básica de tecnología que tiene que tener el docente y después las ganas de estar actualizado, porque eso es permanente. Entonces, yo hoy no te puedo decir “tiene que saber esto aquello”, porque mañana es otro u otra cosa, entonces si el docente hoy aprendió y mañana se quedó, no sirve tampoco, o sea, básicamente la herramienta es las ganas que tenga de investigar y de aprender. Y, de acceder inclusive con los chicos, porque son los chicos los que traen por ahí nuevas cosas y los van manteniendo los docentes como arriba del tren, ¿no? .

E: ¿Dónde busca recursos y orientación para mejorar sus prácticas de enseñanza de modalidad virtual?

E1: Eso bueno, dentro de lo que era más allá de la tecnología, neta, digamos la carrera, la Licenciatura en Tecnología Educativa. Ahí. Bueno se enfocó específicamente en eso la carrera es justamente la Y te digo por experiencia de los chicos que valoran un montón tener ahí, en el aula virtual, el contenido para poder volver a verlo; inclusive, hay profesores que se graban la clase y ponen el video en la clase del aula virtual. El alumno va a la clase presencial, pero también va a su aula virtual y tiene el video de la clase, puede rebobinar el video y volver a ver qué dijo el profesor acá y volvió, a ver qué quiso decir con esto y volver digamos esa reutilización de los materiales es clave para mí en lo que es la virtualidad. Porque una clase de zoom es pasajera. Digamos, vos no estás no la podés recuperar. Digamos, no hay diferencias de una clase de zoom y una clase presencial, no hay valor agregado. No hay valor agregado ahora, si vos a la clase la grabas y se la pones en el aula, el chico la puede volver a ver, porque viste que se te escapan las cosas en una clase, nos pasa a nosotros como adultos. Si la clase es grabada por el propio docente como parte de su estrategia, no debería ser el alumno quien la grabe solo porque quiere tenerla registrada. Me parece que esto agrega un gran valor para el alumno al momento de estudiar.

E: ¿Podría compartir un ejemplo de una experiencia en la que enfrentó un desafío particular en la enseñanza virtual y cómo lo abordó?

E1: Bueno, dos mil veinte fue muy loco. Y sí, tuve que crear un montón de aulas virtuales, no sé, alrededor de cien aulas. También, los capacite yo a los profesores no fue una cosa de locos. Digamos como desafío en mi carrera docente. Ese fue el más grande, afortunadamente, salimos de la Pandemia. Ahora no se puede querer tapar el sol con las manos y negarse luego a capitalizar todo el esfuerzo, sudor y lágrimas que pasamos en la pandemia. Es una pena no haber podido aprovecharlo más todo lo que se aprendió, las herramientas, la tecnología que se compró, porque durante la pandemia compramos cosas para adaptarnos, viste. Bueno. esa es mi crítica a la política educativa.

E: ¿Qué ha sucedido en su manera de enseñar desde que se implementaron las políticas de inclusión digital?

E1: El conectar igualdad me parece que fue una excelente iniciativa. Lo único malo era el mantenimiento que no hubo es decir el servicio post venta, por llamarlo de alguna manera. Todo lo que era mantenimiento de máquinas, mantenimiento de las redes, pero no había mucho personal para que se ocuparan de resolver problemas con las máquinas, con las redes, con las claves con los usuarios, o sea, todo lo que eran mantenimiento, eso falló.

E: ¿Cómo se han llevado a cabo las políticas de inclusión digital en su institución?

E1: Por eso por eso antes de la pandemia, yo llegué como directora estaban los servidores comprados. Yo los había comprado con los planos de mejora, porque yo era la encargada de los planos de mejora, se habían comprado y estaban ahí en una caja de maceteros, digamos. El primer mes que fui director a los agarré a los que a los muchachos de soporte técnico, los profesores de informática y dije Quiero los servidores funcionando.

Así que se pusieron en campaña, los probaron los conectaron le instalaron módulo y empezamos a abrir aulas. Ahí les di un curso de moodle a los que quisieron. Eso te estoy hablando de yo asumí en septiembre en febrero, les di el curso de moodle. Ya los servidores estaban andando y arrancamos y después Ahí todos los que querían aulas, porque ahí no era obligatorio, digamos, pero yo insistía en que todos tuvieran su aula como apoyo a la cursada presencial.

E: ¿Qué dificultades han enfrentado al aplicar estas políticas en el Instituto?

E1: Que le subía los materiales al aula le grababa los videos viste para que él. Porque si no hubiera sido muy difícil, pero sí, digamos sus aulas estaban completas porque hubo colaboración de los compañeros y bueno mía también porque yo lo ayudaba no.

E: ¿Cómo han influido el proyecto institucional u otras propuestas institucionales y la supervisión en la forma en que los docentes incorporan las políticas digitales en su enseñanza?

E1: Sí, está totalmente incorporado totalmente incorporado en el proyecto institucional, sí sí está desde que yo asumí el 2017 el proyecto institucional 2018 ya tenía. Ya le habíamos incorporado una agenda de trabajos por equipo dentro de esos equipos había un equipo que se dedicaba a los servidores ya la plataforma. digamos y estaba trabajado desde la inclusión de la tecnología en las estrategias pedagógicas .Y, al año siguiente lo fuimos actualizando y después bueno.

La última versión del proyecto institucional está incorporada, sí, sí sí. Sí sí sí, porque tenía que quedar

E: ¿ Algo más para aportar como cierre sobre la enseñanza mediada por la virtualidad?

E1: el tránsito del adolescente al adulto cada vez les está costando más, los chicos vienen a inscribirse con los papás. Estamos hablando de chicos de 19 años, 18 años vienen a inscribirse con los papás. Me entendés como si fuera secundario. Este es muy poco vocabulario. Muy poco vocabulario muy poca capacidad oral. Y, hemos retrocedido mucho en lo que es lectoescritura, vos le das para leer diez carillas y te ponen cara como si estuvieras torturando.

Habría que hacer otra crítica respecto de la educación y la educación pública y el deterioro y demás y hay infinidad de variables, viste políticas, económicas, sociales, todo lo que quieras. Pero, la conclusión final sería que para mejorar la educación no alcanza con incluir tecnología, porque hay otra serie de variables que se han descuidado o se ha mirado para otro lado; o, la política educativa fue muy complaciente en no aplazar a los chicos, en no marcarle los errores, en no exigirles, en no frustrarlo. pobrecito, no estigmatizarlos Entonces los chicos llegan al primer año de superior con unos déficit, no saben estudiar. Tenemos que enseñarles a estudiar, tenemos que enseñarles a hacer resúmenes, tenemos que decirles usen el diccionario, viste. Entonces, es mucho para el chico que entra a Superior, pero bueno la tecnología la tenemos que usar, el tema que pasa con eso hay otros déficits que arrastran viste. Entonces, ¿de qué me sirve que manejen perfectamente la tecnología si, luego, en un resumen de una carilla tienen 34 errores de ortografía, no saben utilizar una buena puntuación o no pueden dar una clase oral porque nunca han visto cómo se hace, o les da miedo?

Esa es mi conclusión, bastante crítica, sobre el uso de la tecnología en la educación. Espero que te sirva.

E: Muchas gracias por tus aportes

Entrevista a E2

Fecha: Día: 11/9/24 **Hora:** Hora 12.30 a 13.35 hs

Entrevistador (E): Claudia González

Entrevistado (E2): E2

E: ¿Podría comenzar presentándose y describiendo su experiencia docente en los ISFD?

E2: Listo. Bueno mi nombre es XX, soy Analista de Sistemas, tengo Capacitación Docente por el Tramo Docente. Y estoy cursando, estoy terminando la carrera de Profesorado de Informática. Estoy en el ISFDyT desde el año 2011 en ese momento entré como preceptora. Y luego fui accediendo a dar cátedras, materias de todo lo relacionado con lo que tiene que ver con la tecnología: Lenguajes digitales y Enseñar con tecnología son algunas de las materias, que cambian el nombre según los distintos planes de estudio de las distintas carreras de los profesores. Tienen distintos nombres, algunos de los contenidos coinciden en otros no. Y, últimamente que hubo cambios de planes se orienta la materia de tecnología más a la parte más filosófica digamos o sociológica de la tecnología no tanto a los instrumentales. Antes era más enseñanza con tecnologías desde la herramienta para hacer actividades. Hoy es más el análisis del impacto de la tecnología en la sociedad. Con lo cual los nuevos diseños de las carreras, por ejemplo en el Profesorado de Matemática y el de Lengua.

Esta materia se divide en tramos. Un tramo se ocupa de esa parte de la relación de la tecnología en la sociedad y la otra parte sí es un poco más instrumental, que es el uso pedagógico de herramientas digitales.

El Cambio de planes básicamente es en función de esto que te digo el cambio de los diseños en relación a la tecnología es ya el uso pedagógico de la tecnología, no instrumental., no enseñar a cómo cambiar la letra en Word sino qué puedo hacer en una situación de enseñanza de Lengua y Literatura con Word; sino ir al menú de Word y decir así se achica el margen, así se agranda si no.

O, por ejemplo; ¿En qué momento de la enseñanza de un contenido de lengua de secundaria? Puedo usar como herramienta el Word porque me permite, no sé ... párrafos lineales, o detectar tiempos verbales, la palabra tiene un corrector ortográfico que detecta cuando el tiempo verbal del escrito está mal lo marca. Entonces ya no la enseñanza del Word por el menú digamos decir acaba ahí voy a imprimir acá. Voy a esto, sino que mostrar las herramientas de nuestros estudiantes que van a ser futuros profesores, para que ellos vayan pensando así lo veo yo. Para que ellos vayan pensando en sus prácticas de docentes. Cuáles de estas herramientas le va a servir para enseñar sus contenidos tanto en Matemáticas, Lengua o Historia bueno las carreras de Historia y Geografía, como te decía recién. Han incorporado Lenguajes Digitales en primer año. Y eso viene planeado en articulación, porque es una materia cuatrimestral, si bien los docentes estamos afectados todo el año. Es una materia que se articula con la ESI y con la práctica. Y con dice el material que mandaron porque además del diseño ya mí como docente de esa materia me incorporan a una plataforma de la provincia en donde ellos proveen el material.

¿Entonces para los profesores del Lenguaje digital y de ESI? Que son como las materias que vienen nuevas en este diseño. Entonces son materias que según lo que se indica ahí, se deben trabajar en articulación, porque hacen énfasis en los lenguajes digitales en relación al uso responsable de las tecnologías. Y ahí viene el vínculo con la ESI y ahí vemos. El uso responsable en relación a redes sociales, por ejemplo, Qué es lo que no corresponde Cuáles

son las leyes ya los reglamentos que tipifican. Que el uso indebido de redes sociales se transforma en un delito. Entonces se hace todo ese análisis, yo lo planeé como decirles a mis estudiantes Bueno vamos a trabajar con adolescentes ya es nuestro como rol nuestro rol docente tiene la obligación de estar atendiendo a estas situaciones. Y de hecho Bueno hay casos también que perjudican al docente cuando no conoce estas reglamentaciones y empieza como a dar vincularse con estudiantes por redes sociales, tal vez como para ser amable y termina denunciado.

Como ha pasado y nos quedamos sin trabajo. Como también pasan otras cosas más graves que son de otros temas, pero son temas que se trabajan aparte del uso aparte de mostrar la herramienta. es el análisis de estas situaciones y así viene el vínculo con la ESI, entonces bueno, trabajamos de esa forma los lenguajes digitales.

Poco más difícil porque los estudiantes ni siquiera han ido a una práctica de clases. Entonces como todo hipotético ni siquiera hay personas que van a terminar la carrera Entonces, como hay gente que sí tiene un recorrido y sabe y hay gente que desde su secundaria, No ha entrado nunca más a una escuela secundaria y le desconoce todo esto que pasa y que los estudiantes están con el celular adentro del aula y que bueno.

Entonces este como todo medio abstracto para ellos lo que te estoy diciendo y es como Ay se asustan, viste es como muy grave lo que está pasando bueno, No tampoco están así. ¿Pero bueno puede pasar?

E: ¿Cómo describirías tu experiencia en la enseñanza virtual comparándola con la presencial?

E2: Preparar clases virtuales Tenemos que tener bueno decidir la plataforma Yo hasta ahora la que más resultados me ha dado. No me engancha mucho, No sé por qué con aula no me sirve mucho. Tiene mucha herramienta en el aula, pero no sé por qué me resulta más estructurada y más clara el sistema Moodle, que es como la plataforma nuestra del instituto. porque bueno, tiene ya todo diseñado y que esté claro para el estudiante lo que yo le quiero transmitir, ya sea una consigna de trabajo o en dónde le dejo el material. O sea que esté claro y que no sea difícil de llegar a ese material. Entonces no enviarle cosas por diferentes canales que el alumno tenga que estar buscando o que por algún motivo no lo encontró, ¿no no? Priorizo eso que sea clara la consigna díganos.

Que el material esté en lo posible siempre en el mismo lugar en el mismo espacio si vamos a trabajar en foros todos en foros. Si vamos a trabajar en la sección de archivo, subo todo archivo. No ir cambiando la regla del juego porque ahí se van perdiendo cosas. De ello conmigo y de mí hacia ellos también no un día un video, le paso el link otro día subo el video completo otro día. Tener una coherencia desde mi parte de docente porque si no los estudiantes entre todos los docentes que tienen.

Van y vienen otra cosa que también hay que tener en cuenta, es la cantidad de material. Porque el hecho de la virtualidad nos ponemos como a mandar textos y textos y textos y para el estudiante. Claro porque ni siquiera tenemos que sacar fotocopia. Entonces nos enviamos y mandamos link. Mandamos texto. Mandamos es recurso. Imagino yo que ante todos los profesores si hacen lo mismo el pobre estudiante queda ahí dando vueltas con una cantidad de cosas.

Entonces para mí, yo lo pienso de esta forma. Claridad organización, relación de cantidad y tiempo de cursada o sea si tengo dos módulos no le puedo mandar 15 libros por semana porque si tengo materia con muchos módulos bueno. Pero a veces pasa eso también o vemos cosas que parecen interesantes, subimos, subimos, subimos entonces un montón y terminamos sin que presten atención a nada.

E: ¿Cuáles son los principales desafíos que ha enfrentado al integrar las TIC en sus clases?

E2: Claro, bueno, los desafíos son ya te digo por el lado positivo. A mí me parece que nos podemos encontrar más fácilmente. que es muy positivo en cuanto a los estudiantes que no son de la ciudad. muy a veces eso no sé, a otros niveles de jerárquicos de la educación, no sé si lo entienden. Porque nos han dicho que les quita matrícula tener carreras virtuales y al contrario, yo creo que suma.

Y que los institutos públicos están con esa disyuntiva, porque las empresas privadas están dando clases virtuales en mil años y nuestros estudiantes los casi que los empujamos a que vayan a pagar una carrera. Por esto de tener que tenerlos presencialmente sentados en el Instituto. La gente termina yéndose porque ya la característica de nuestro estudiante de nivel terciario ya no es el que salió de secundaria, el año pasado y nada más se dedica a estudiar.

Es gente adulta que tiene hijos trabajo bueno. Que tiene que viajar tiene costos en el viaje. Entonces positivo por supuesto es eso. dificultades Bueno siempre ya te digo el tema de la conectividad tiene que ver todo con los recursos de conectividad y los equipos que a veces no soportan determinadas cosas de capacidad de almacenamiento Pero en general funciona.

E: ¿Cómo afecta la brecha digital la accesibilidad y la efectividad del uso de las TIC en la enseñanza?

E2: Claro, pero siempre cuando viene ese desafío si yo mando un texto y me dicen profe no lo puedo abrir porque no tengo más espacio en el celular. Bueno entonces te mando un link. A ese texto, o sea que vos no lo tengas que descargar y así lo vamos sorteando. O algunos buenos, todo depende también de las capacidades de los equipos, pero le buscamos el recurso que le sea más sencillo de acceder. Entonces, bueno de esa forma lo acomodamos.

E: ¿Qué nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos necesitaste aprender para la enseñanza en línea?

E2: Sí y por ejemplo el uso pedagógico de los memes. Tiene ya todo una no quiero decir no es una normativa, pero si no una. fundamentación pedagógica el uso de los memes y también el uso de redes sociales como los ríos de Instagram. Sí, todo el tiempo estoy mirando todo el tiempo Porque además yo tengo. clases en tecnicaturas y en carreras docentes. Entonces tengo que adaptarme para mí. Precisamente mi materia, tengo que adaptar para cada curso.

Una clase diferente para todos diferentes es muy raro que yo pueda dar el mismo contenido en los distintos cursos que tengo

E: ¿Dónde busca recursos y orientación para mejorar sus prácticas de enseñanza en línea?

E2: Bueno, eso lo busco siempre y encuentro bastante en las páginas oficiales en los sitios oficiales que es también la recomendación que le hago a mis estudiantes, cuando vayan a buscar temas buenos, que sean sitios oficiales como el sitio de la provincia, el de la nación: Educar, no sé si es oficial, pero es tiene muchos recursos Argentina hay uno ahora Argentina aprende algo así. Y el Google escolar, el google académico, ahí las publicaciones son de orígenes estos académicos son papers estos proyectos de investigación que generalmente tienen de origen en alguna universidad de la Argentina o de Chile o de uruguayo, pero de chile, México

E: ¿Tiene ejemplos de estrategias o actividades que han tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes en línea?

E2: En un principio se resisten a todo esto cuando yo les digo: Bueno, van a hacer un video. Bueno después cuando lo hacen quedan todos recontentos. Así que la estrategia de usar una herramienta. Por lo menos hasta ahora me ha resultado beneficiosa en cuanto a que les gustó el final. Pero, primero es toda una resistencia, porque no pueden, que cuando filman ladre el perro, porque todas esas cuestiones van pasando. Es más, tuve un grupo que grabó los bloopers filmándose, porque pasaron muchas cosas mientras se filmaban. Lo guardaron y al final del video pusieron todas las dificultades que habían tenido y la verdad que nos gustó a todos, o sea, fue una buena experiencia. Sí, sí la mayoría son buenas experiencias a pesar de la resistencia al principio.

Y a pesar de que ellos siempre están esperando un profesor que vaya a explicarles cosas y a darles mucho texto. Cuando yo voy con casi nada nada, más que a trabajar están medio descolocado viste; entonces, ahí tengo que

explicar que no solo se aprende estudiando, leyendo de memoria, sino que también aprendemos contenido usando herramientas digitales.

E: ¿Qué ha sucedido en su manera de enseñar desde que se implementaron las políticas de inclusión digital?

E2: Y cien por ciento positivo 100%. Y, en el instituto específicamente yo con PYMES le tengo que explicar Excel con el teléfono celular es muy difícil hacer una planilla en Excel. Por suerte a partir de que llegaron las últimas computadoras mucho mejor, totalmente positivo inclusive cuando vinieron las primeras que eran también 2011 2012. Vinieron muchas y el Instituto podía prestarlas a los chicos y se la llevaron a la casa. No totalmente a favor con lo administrativo en relación al Programa.

Estoy hablando de Conectar Igualdad en relación a esto de que se bloquean. Y ahí empezamos a tener problemas, pero porque el plan está muy organizado y está todo correcto, después cómo se implementó en las diferentes escuelas. Estuvo complicado porque no simplemente como decían los instructivos que se implementaban. Pero tampoco había personal adecuado porque por lo general la bibliotecaria o algún preceptor o alguien se tuvo que ocupar.

Y bueno, no funcionó para mí la implementación, pero porque no funciona tampoco el uso de las herramientas específicas que traían las netbook como el geogebra y ese tipo de aplicaciones que son específicas de ciertas materias terminaron no usándolas, pero no porque haya fracasado el plan sino porque tal vez no hubo mucho control en la implementación.

Y además los docentes nos habíamos resistido bastante. No digo yo, pero me incluyo, pero bueno. Como política excelente y más allá de la política, que sea partidaria me refiero. El plan funciona al 100% y después están las cuestiones que suceden en las instituciones

E: ¿Qué tipo de apoyo ha recibido para integrar las TIC en su enseñanza?

E2: Y esta plataforma del INFoD yo la desconocía, pero con los nuevos planos de estudio de los profesorados de Historia y Geografía fui como referente del instituto a una capacitación, fueron varios encuentros. Terminada esa capacitación nos mandan por mail también acceso a otra plataforma, ahí encontramos todos los materiales.

Yo accedí a dar las horas de Lenguaje Digital y me mandaron otra invitación, cuando entro a la plataforma, a través del enlace, veo que es la misma plataforma, o sea, yo estoy en la misma plataforma en dos aulas: Aula de ESI y en el aula de Lenguaje Digital. Y ahí recibo materiales y otros documentos, comunicaciones por el nuevo plan de estudio de geografía de historia

Pero ahí sí, dice que se trabaja en articulación, que se deben utilizar dos módulos del cuatrimestre, en los que no estamos frente a alumnos para planificar esa articulación y también menciona la práctica docente y el cuidado ambiental.

E: ¿Qué desafíos ha encontrado al poner en práctica estas políticas en su aula?

E2: Me gusta más porque son temas que hacen a nuestro rol docente. Algo que yo les digo a mis estudiantes nos puede gustar o no gustar, estar de acuerdo o no con la tecnología y con lo que sea, pero lo que no podemos es negarla la tecnología, está ahí. Hay que usarla, tenemos cuarenta estudiantes con celulares dentro del salón. ¿Así que hagámonos amigos y veamos qué podemos hacer con eso?

No podemos estar fuera del sistema tampoco. Más allá de que a mí me interesan estos temas al que no le interesa le van a tener que interesar, porque además son cambios de la sociedad. Entonces tenemos que analizarlo y ver qué hacemos con eso.

Entiendo la cuestión de la falta de tiempo y que no coincidíamos con otros profesores. Sin embargo, he propuesto varias ideas, especialmente relacionadas con la práctica. Lo único que recibo como respuesta es: "Ah bueno, los chicos están trabajando, podríamos organizar algo, tal vez una clase." Por ejemplo, mencioné que conozco a los estudiantes de segundo año de Matemáticas y propuse trabajar con herramientas TIC en temas que no sean los específicos de análisis matemático. Pensamos, junto con los alumnos, en hacer un taller de matemáticas para todos los estudiantes del instituto que tienen dificultades con cuestiones básicas de la materia. Esa idea gustó. Entonces, para empezar a usar herramientas digitales, propusimos hacer una encuesta en Google Forms. Los estudiantes formularon las preguntas, enviamos la encuesta, recopilamos las respuestas, y sacamos estadísticas sobre los temas de matemáticas que más cuestan o que la gente desconoce.

Comparto algunos enlaces de las actividades que realizo con TIC:

Proyecto acto escolar con herramientas IA:

<https://docs.google.com/document/d/1LqcsyTLAaz5kcc5GGzU54jRg2WFFcvCQxeugkFC9fJI/edit?tab=t.0>

- *Cultura Digital y ESI - 1er año HISTORIA. Uso responsable de las redes sociales*
<https://padlet.com/lilibragado/cultura-digital-y-esi-1er-a-o-historia-hhr1ekfoyvys17nuy>
- *Proyecto MATEMÁTICA*

https://docs.google.com/document/d/1E9Exh6dVRmw2XMXxluYfX79mg7eSMIgdSW-5x_gJGkw/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs

El proyecto consistió en organizar el taller, y los estudiantes ya lo hicieron. Esta semana lo corregí, y ya está todo armado. Lo planteé a la profesora de Práctica para organizar el taller y llevarlo a cabo. Pero, bueno, parece que mi proyecto quedará guardado... quizás en otra ocasión.

No entendemos que tenemos que articular más. Estamos todos como dando mi materia, tu materia esta la otra.

Y creo que sería más fructífero articular un poco más por más que haya mucha dificultad en llevar a la práctica.

Y yo te digo aula virtual tengo no estoy trabajando ahora. tengo del año pasado ahí por ahí, porque ahora con esto de usar WhatsApp ya te digo, vamos por ese lado y más que ya tengo plena presencialidad. Además, porque bueno no sé qué pasó que yo tengo estas materias. Son de modalidad un módulo virtual uno presencial. Y no sucede, es todo con la presencialidad con lo cual ya no uso el aula virtual. Aunque no es lo que el diseño prescribe. Es otra contradicción entre lo que plantea el diseño y lo que sucede en las instituciones. La explicación que me dieron a mí fue de parte de un Inspector que dijo desde ahora todo es presencial con lo cual, hay una contradicción con la norma que prescribe una carga horaria virtual y otra presencial, pero no se cumple.

Porque ahora además últimamente surgió esto de los estudiantes que tienen dificultades para venir presencialmente. Entonces, se nos pide desde la Dirección que hagamos el acompañamiento para no cortar la continuidad pedagógica. Entonces yo desde lo laboral que también es importante porque trabajamos por nuestro sueldo. cómo voy a hacer para el acompañamiento me va a llevar otras horas más, que no es un problema de la virtualidad es así.

E: Bueno, te agradezco por el tiempo y la información proporcionada para la investigación en curso.

Entrevista E3

Fecha: 15/9/24 **Hora:** 11:14:26 **Duración:** 42 minutos

Entrevistador (E): Claudia González

Entrevistado (E3): E3

E: ¿Podría comenzar presentándose y describiendo su experiencia docente en el ISFDy T?

E3: Comencé hace 23 años como docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica, en la carrera de Profesorado en Discapacidad Neurolocomotora, que luego se transformó en Profesorado en Discapacidad Intelectual. Mi única experiencia tanto en el ámbito estatal como en el privado en institutos de formación docente ha sido en el Instituto N° 7. Además, tengo una actividad profesional relacionada con la salud, por lo que solo dedico esas horas a la educación. Mi formación docente la realicé en la UTN.

E: ¿Cómo describirías tu experiencia en la enseñanza virtual en comparación con la presencialidad?

E3: Me parece que ambas modalidades, la enseñanza virtual y la presencial, tienen aspectos positivos y negativos. Sin embargo, si debo destacar algo de la enseñanza virtual por sobre la presencial, es que en la virtualidad el contenido no se pierde. Siempre tengo la posibilidad de mantener el contenido accesible en el tiempo, ya sea mediante grabaciones, audios o la clase alojada en una plataforma. La tecnología nos permite eso, mientras que en la presencialidad el alumno toma notas de lo que uno dice, y hay una interpretación en juego que a veces hace que el contenido no se capture en su totalidad o no se retenga lo esencial para seguir ampliando.

Por lo tanto, lo que considero fundamental de la virtualidad es la posibilidad de no perder el contenido que se brinda, así como el libre acceso a ese contenido en cualquier momento. Por supuesto, hay otros aspectos de la presencialidad que son fundamentales y que la virtualidad no puede ofrecer, pero ese es el punto que más destaco de la enseñanza virtual.

E: ¿De qué manera integras las TIC en tu práctica cotidiana de enseñanza?

E3: Prácticamente en todas mis clases, de forma permanente, utilizo diferentes recursos. Aunque mis clases son presenciales, hago uso de la plataforma de la institución, la que utilizamos en los profesorados. Allí tengo organizada toda la materia, y dejo disponibles los materiales. En la presencialidad, aprovecho muchos elementos de la virtualidad.

Por ejemplo, si tengo cuestionarios o videos subidos en la plataforma, las alumnas pueden acceder a ellos en cualquier momento. A veces, en plena clase presencial, menciono un tema y les digo: "Vamos a ver el video," y ellas ya lo tienen disponible. Otra herramienta que utilizo mucho en cua

nto a tecnología es la presentación de diapositivas. También uso muchos recursos que encuentro en redes, siempre evaluando su calidad previamente.

Mis clases, que están divididas en varios momentos y son bastante largas (de dos horas), requieren variedad. No puedo estar hablando todo el tiempo, así que genero actividades, muestro videos y utilizo diferentes opciones para mantener el interés. Por eso, nunca doy una clase sin incluir algo de tecnología.

E. ¿Cuándo comenzó a usar entornos virtuales? ¿Qué plataformas utiliza?

E3: Bueno lo primero que empezamos a usar fue la plataforma de la institución que me llevó un tiempo también sacar jugo porque tuve que tomarme un trabajo bastante dedicarle bastantes horas a recorrer la plataforma ya ir descubriendo Cuáles son todas las opciones que me daba Y por ejemplo, ahí encontré los audios a mí los audios me parecieron fundamentales porque lo que yo creo que nuestra plataforma tiene en contra.

Es que no se pueden generar clases desde ahí. Y dejarlas grabadas ahí, entonces a mí me parece que esa es la falla que tiene la plataforma como que Le faltaría eso para que las clases queden ahí grabadas. Entonces si yo hago clases una clase virtual con mis alumnas. La puedo dejar grabada y aquella alumna que por o alumno que por cualquier dificultad no pudo entrar en la clase, va entra y si bien no puede participar activamente, pero le quedó un montón de recursos.

Creo que esa es una de las fallas de la plataforma. Cuando empecé a usarla, descubrí que podía subir enlaces de videos y audios. Había cuestiones que no podía explicar por escrito, sobre todo porque algunos estudiantes no podían unirse a las clases debido a que sus hijos estaban usando las computadoras. Entonces, lo que hacía era aprovechar que la plataforma permite subir audios de hasta diez minutos. Planteaba una pregunta o analizaba un concepto a través de un audio. De esa manera, el alumno me escuchaba y yo podía explayarme, lo que ofrece una posibilidad diferente de comunicación

E: ¿Cómo organiza la enseñanza en un entorno virtual?

E3: Sí, bueno, de dos formas diferentes, porque hay dos aspectos distintos. Por un lado, están las clases presenciales, donde tenemos presencialidad, y por otro, la organización de la plataforma. En cuanto a la plataforma, lo que hago es dividirla en clases, ya que permite marcarlas de esa manera. Dentro de cada clase, organizo las unidades. Tengo, por ejemplo, la Unidad 1, Unidad 2, Unidad 3, con sus respectivos nombres. Además, hago una presentación de la materia en la sección que permite hacerlo. Mi objetivo es que el alumno tenga la información escrita, aunque luego lo dialogue en las clases presenciales. Así, les queda claro de qué se trata la materia, cuál es su objetivo principal y para qué les servirá estudiarla. Siempre incluyo algo de bibliografía general como introducción.

Una vez organizadas las unidades, incluyo enlaces o textos de autores específicos. Al hacer clic en cada unidad, tengo todo dispuesto en un espacio que la plataforma permite utilizar como 'material'. Ahí incluyo toda la bibliografía obligatoria y otros materiales importantes. En otro espacio, explico en la presentación la dinámica de la organización de la materia. Además, en ese mismo lugar, agregó la bibliografía complementaria.

Bien, entonces, tengo la unidad completamente organizada en cuanto a bibliografía. Y sabes para qué me sirvió mucho esto, que te lo comento ahora porque luego podría olvidarlo. Resulta que hay estudiantes que cursaron hace dos o tres años y ahora deben rendir el final. Me preguntan si hay textos nuevos o cómo deben prepararse. Entonces, les digo: Pedile al preceptor que te incluya en el aula virtual, y ahí vas a tener absolutamente todo.

Entonces, en el aula virtual tenés todo súper organizado. Como nuestras clases son presenciales, no subo actividades, ya que las programo en función del tipo de alumnos que tengo. Ahora bien, cuando deben entregarme un programa de trabajo o una evaluación, lo subo a la plataforma y ellos me lo envían desde allí. De esa manera, lo

recibo por mail y puedo ir viendo qué alumnos lo leyeron y entendieron. Esto lo hago especialmente cuando tienen que presentarme trabajos digitales.

Así es como organizo las clases en este momento, ya que ahora son presenciales. Sin embargo, cuando estábamos en plena virtualidad, en lugar de presentar las unidades, cada clase virtual era una clase completa. Ponía el nombre de la clase, y al ingresar, encontrabas una presentación introductoria. Como la plataforma permite escribir bastante, planteaba un inicio y luego una actividad. Les decía, por ejemplo: 'Ahora vamos a ver este video en el siguiente enlace y prestar atención a tal aspecto.' Luego, los dirigía a la actividad correspondiente. Después de ver el video, los alumnos realizaban la actividad, y al cierre, yo podía enviar audios explicando algunos puntos o generar más interacción. La clase estaba armada de manera que los guiaba paso a paso: 'Pasa de acá, anda allá, fíjate que las actividades están programadas.' Era como si estuviéramos en presencialidad.

La respuesta de los alumnos fue muy positiva, ya que sentían que las clases estaban bien organizadas. El único desafío es que esto requiere mucho trabajo, pero creo que solo funciona si el docente realmente se enfoca en todo el proceso: desde encontrar un buen disparador, hasta desarrollar actividades relacionadas con ese disparador, asegurándose de que esté conectado con la realidad del alumno. Además, la conclusión debe centrarse en lo verdaderamente importante y cómo acceder a ese conocimiento esencial

Creo que es necesario hacer un esfuerzo y un trabajo extra, porque hay que buscar elementos que realmente capten la atención de los estudiantes. Por ejemplo, he utilizado conclusiones mostrando un TikTok de alguien, ¿entendés? Además, tenemos que esforzarnos por ser entretenidos como docentes y, al mismo tiempo, lo más concisos posible. Concreto, concreto, porque nuestros alumnos hoy en día son muy superficiales en la lectura de contenido, tienen un tiempo de atención limitado y acceso constante a muchas distracciones. Tenés que captarlos rápido, porque si no, siguen pasando de largo. ¿Se entiende el concepto? Es como si necesitáramos adaptarnos a eso.

E: ¿Qué herramientas o recursos tecnológicos considera esenciales al preparar sus clases virtuales?

E3: Para mí, no hay nada esencial de forma absoluta. Esa esencialidad depende del contenido, ya que no todos los contenidos son iguales. Según el contenido, es la herramienta que voy a utilizar. Además, a veces no encuentro lo que necesito y tengo que resolver rápido, por lo que no hay nada que sea esencial en todos los casos. Si nos atáramos a algo fijo, estaríamos limitados. Lo importante es saber adaptarse a lo que se tiene. Por ejemplo, yo uso muchas plataformas para trabajar, y suelo recurrir a imágenes y diapositivas. Sin embargo, ya no utilizo PowerPoint, ahora prefiero usar Canva.

Sí, Canva ofrece muchísimos recursos y es muy accesible. Además, ahora incluye inteligencia artificial, lo que me permite generar imágenes rápidamente si no encuentro lo que necesito. Esto agiliza mucho el proceso. Canva también ofrece una movilidad que es muy importante para los alumnos. Nuestra generación, Clau, estaba acostumbrada a esas presentaciones minimalistas de PowerPoint, pero la verdad es que hoy en día eso aburre a los estudiantes

Si no generás una acción, como un personaje que se mueve o información que aparece de repente con colores llamativos, ellos pierden el interés, porque están acostumbrados a ese tipo de estímulos. Entonces, si quiero que algo impacte y quede en su memoria, debo innovar y utilizar ciertos elementos. Canva me permite hacer eso: añadir videos, imágenes en movimiento y muchas otras cosas. Yo uso muchas diapositivas porque, además de guiarme, son útiles para captar la atención. Puedo estar dos horas hablando en una clase, pero siempre tengo mis diapositivas como disparadores de lo que digo o utilizo imágenes para reforzar el mensaje, o incluso un video corto. Aunque yo sostengo la clase con mi conocimiento, es fundamental que sea interactiva, porque eso es lo que le permite al alumno involucrarse.

Es importante hacer que salgan de los mismos patrones neuronales. Si siempre están utilizando el mismo patrón, como escuchar y ver una imagen o diapositiva minimalista, se agotan. Entonces, tengo que sacarlos de ese patrón y llevarlos a ver un video, hacerlos reír o introducir algo disruptivo para generar un debate.

Perdón, te interrumpo un segundo. Uso mucho Instagram y los grupos de WhatsApp. Siempre tengo un grupo de WhatsApp con mis alumnos, pero les doy reglas claras: el grupo debe estar silenciado, tanto en mi celular como en el de ellos, y no se pueden compartir cosas personales. Además, cualquier duda va siempre al grupo, no en privado, porque puede ayudar al resto de los compañeros.

Por ejemplo, si estoy dando una clase sobre currículum y discapacidad intelectual, me tomo el trabajo de buscar y seguir páginas y grupos relevantes. Sigo cuentas de neurociencias, neuroeducación y grupos sobre discapacidad, tratando de obtener información variada, no solo de Argentina, sino también de otros países, especialmente España y algunos de Centroamérica. Cuando encuentro un contenido interesante en Instagram que está relacionado con lo que estamos viendo, lo comparto en el grupo.

Luego, uso ese material en las clases, comentando cosas como '¿Vieron lo que les compartí el fin de semana?' Les paso enlaces de reuniones o, por ejemplo, sigo unas librerías que venden herramientas inclusivas para la educación, como lápices y reglas que sirven para personas con discapacidad. Constantemente les muestro lo nuevo que se va subiendo porque, en el momento de dar sus propias clases, pueden darse cuenta de que algo que vimos juntos les puede servir para ayudar a algún alumno. Además, deben acostumbrarse a escuchar ideas con las que pueden estar de acuerdo o no, y generar su propio criterio.

E: ¿Cuáles son los principales desafíos que ha enfrentado al integrar las TIC en sus clases?

E3: Bueno, el primer desafío fue aprender a manejar las plataformas. Cuando comenzó la pandemia, no teníamos mucha idea de nada. El primer reto fue entrar, perderle el miedo y empezar a experimentar. Ese fue el primer paso. El segundo desafío, para mí, fue entender los códigos.

Por ejemplo, Facebook tiene códigos más alineados con nuestra generación, mientras que Instagram o TikTok tienen códigos más relacionados con la generación de los jóvenes. Nosotros solemos ser más descriptivos al transmitir información, pero los jóvenes aprenden de una manera que no es tan descriptiva. Hay que ir al núcleo de las cosas. Cada plataforma tiene su propio código.

En eso me ayudó mucho mi hija, que ahora tiene 22 años. Ella me decía: 'No, mamá, no es por ahí, no estás entendiendo.' Por ejemplo, cuando quería generar contenido para mi página, me decía: No, mamá, pensá en a quién le estás hablando. Es lo mismo, pero lo tenés que decir de otra manera.

E: ¿Cómo afecta la desigualdad en el acceso, uso y aprovechamiento de las TIC y la efectividad del uso de las TIC en la enseñanza?

E3: Creo que los recursos económicos afectan principalmente la conectividad de los alumnos. Durante la pandemia, esto quedó muy claro, ya que muchas personas, especialmente en ciertas zonas, no tenían acceso a internet. Además, en muchas familias no había suficientes dispositivos digitales para que todos pudieran conectarse. En ese sentido, los recursos económicos complicaron mucho el acceso al contenido por parte de los estudiantes.

E: ¿Qué herramientas o plataformas tecnológicas considera más efectivas en la enseñanza virtual? ¿Por qué?

E3: Lo más accesible y efectivo, diría yo, es WhatsApp. Es muy rápido, podés enviar todo: links, mensajes, lo que sea. Mira lo que hacemos en nuestras clases. Fíjate que a veces las alumnas salen a hacer prácticas y no están

presentes. En esos casos, cuando tenía un grupo en clase y otro no, les pedía que una de las alumnas del grupo presente armara un audio y grabara lo que estábamos viendo.

Por ejemplo, yo daba una clase de 40 minutos y les decía: 'Mientras explico este tema, hagan un audio.' Eso les servía después para repasar. Como docente, permitía y fomentaba esto, no me generaba ninguna incomodidad. Utilicé mucho los audios de WhatsApp. Así, las alumnas que estaban en prácticas podían acceder a toda la clase en un audio de WhatsApp, con las intervenciones de sus compañeras y todo lo que se discutió.

Me parece que eso es lo más accesible. Si me preguntás por accesibilidad, eso me parece fundamental. Además, por ejemplo, si estaba presentando una diapositiva con información interesante, dejaba que las alumnas le sacaran foto y la subieran al grupo, así la tenían todas.

E: ¿Ha necesitado aprender nuevas tecnologías o enfoques pedagógicos para mejorar su enseñanza en línea? ¿Cuáles? ¿Ha recibido capacitación específica para la enseñanza virtual? Si es así, ¿cómo ha influido en su enfoque pedagógico?

E3: Respecto al enfoque pedagógico, no sigo uno en particular, pero me guío mucho por las nuevas tendencias neurocientíficas. Siempre intento que el contenido tenga una utilidad para el alumno, que esté conectado con su realidad. Trato de llevar todo al terreno práctico.

Lo que más me gusta y me parece fundamental para la enseñanza es que el alumno pueda leer a diferentes autores y generar su propia idea. Esto es lo que más me cuesta lograr, ya que no tienen mucha práctica en esto. Quiero que lean varios autores y que puedan hablar desde su propia perspectiva. Les digo que pueden escribir un texto en el que mencionen: 'Leí tal cosa, me pareció esto, estoy de acuerdo o no, lo comparé con tal cosa.' Sin embargo, muchos sienten que tienen que armar algo más formal. Les digo que no es necesario. Lo importante es que puedan expresar lo que les dejó la lectura: si les gustó, si les sirvió, si les recordó algo, o si los hizo reflexionar.

Creo que lo valioso está en esa reflexión sobre lo aprendido: 'Esto me sirvió, esto no, me emocionó, me conectó con tal cosa.' Ese es el verdadero trabajo.

E: ¿Podría compartir un ejemplo de una experiencia en la que enfrentó un desafío particular en la enseñanza virtual y cómo lo abordó?

E3: Una vez, una alumna no tenía absolutamente ninguna conectividad. Eso fue lo más difícil. Me acuerdo que no había forma de comunicarme con ella, así que nos llamamos. Nos pusimos de acuerdo sobre cómo hacerle llegar el material, y luego volvimos a hablar por teléfono para que pudiera hacerme preguntas y yo aclarar sus dudas. Esa fue una de las situaciones más complicadas.

Los audios fueron esenciales para mí. Como no todas podían conectarse a las clases que organizaba, ya sea por videollamada de WhatsApp o a través de la plataforma, lo que mejor me funcionó fueron los audios. Podía mandar varios audios de 10 minutos cada uno, y las alumnas me escuchaban cuando podían. Para mí, eso fue lo más efectivo en ese momento particular.

Hoy es diferente, porque ahora se puede planificar un encuentro y las alumnas generalmente tienen acceso a los dispositivos. Pero en ese momento, no había dispositivos para todos y la situación era muy complicada. Me parece que los audios fueron lo que mejor resultó en ese contexto. Sería ideal que la plataforma incluyera esta posibilidad.

E: ¿Qué ha sucedido en su manera de enseñar desde que se implementaron las políticas de inclusión digital?

E3: Sí, las herramientas que más he utilizado. Todos los institutos recibieron mucho material, ¿viste? Porque al principio estábamos desprovistos de todo. A partir de 2008-2009, empezaron a implementarse en el nivel superior

los proyectores, los laboratorios, las netbooks. De alguna manera, nos proveyeron de muchos recursos. Por ejemplo, en el instituto hay pizarras digitales, aunque no sé si realmente se están usando.

Recibimos mucho material, pasamos de no tener nada a, en 2008-2009, contar con proyectores, cañones, computadoras y carritos con equipos. Incluso teníamos una cámara para sacar fotos y grabar videos, pero no sé si la seguimos utilizando. Creo que también hay una pizarra digital, pero no se usa mucho.

Yo prefiero usar mi computadora. No uso el cañón porque me hace perder tiempo. Nuestros grupos son muy pequeños, a veces solo hay cuatro, cinco o seis alumnas, y armamos un semicírculo donde uso mi computadora. Me resulta mucho más práctico. En cuanto a cámaras de fotos, no las usamos; los alumnos prefieren usar sus celulares

E: ¿Qué tipo de apoyo ha recibido para integrar las TIC en su enseñanza?

E3: No, fue difícilísimo. Lo intenté, pero nunca lo logré, realmente muy complicado. Tenía un proyecto para integrar la evaluación de mis alumnos, combinando mi materia de tercer año con otra. Presenté un proyecto para trabajar en conjunto con las materias uno y dos, ya que yo tenía la uno y otra docente tenía la dos, pero nunca pude concretarlo. Es mucho trabajo y no lo conseguí.

E: ¿Qué desafíos ha encontrado al poner en práctica estas políticas en su aula?

E3: No, el principal desafío fue que todas tuvieran sus herramientas para trabajar, ya sea un celular o una computadora. La realidad es que trabajar desde el celular es más complicado porque la pantalla es más pequeña y, a veces, las alumnas no tienen un celular con muchas prestaciones. También es un desafío contar con una buena calidad de internet en la institución, ya que muchas veces nos encontramos con que no es suficiente. Me parece que deberíamos enfocarnos en mejorar esos aspectos básicos. En lugar de recibir más equipos, como proyectores, sería mejor tener un mejor acceso a internet, una banda ancha más rápida que nos permita trabajar bien.

Eso es fundamental como desafío. También estaría bueno que los docentes tuviéramos más capacitación práctica en el uso de entornos digitales. No tanto teoría, sino algo más real y útil para nuestras clases. Creo que esto tiene mucho que ver con lo generacional. Hay que querer aprender. Yo no soy una nativa digital, pero me apasioné, quise aprender y dediqué mucho tiempo a hacerlo. Repetí las cosas cientos de veces hasta que me salieron bien. Te soy sincera, todos los años cambio mis presentaciones. No uso las mismas de hace tres años, siempre las modifico, las mejoro, pruebo diferentes enfoques.

Además, uno de los desafíos con nuestras alumnas es que a veces se van un mes de prácticas, y mi materia es muy importante para esa experiencia. Así que decidí reorganizar los contenidos. Al principio del año, alteré las unidades. No es lo ideal, pero lo hice porque quería que fueran a la práctica con los elementos más importantes ya aprendidos. Por ejemplo, si no hablo de los estilos de aprendizaje antes de que se vayan a la práctica, sería un desperdicio. Así que adelanté ese tema y otras cuestiones esenciales para la observación.

Luego, les preparo una guía de observación en función de mi materia, para que sepan qué observar en sus prácticas: Presten atención a esto, fíjense en aquello', y después me traen sus reflexiones.

E: Bueno, te agradezco por el tiempo y la información proporcionada para la investigación en curso.

Entrevista a E4

Fecha: 22/9/2024 **Horario:** 14:29:36 **Duración:** 40 minutos

Entrevistador (E): Claudia González

Entrevistado (E4)

E: ¿Podría comenzar presentándose y describiendo su experiencia docente en el ISFDyT?

E4: Soy profesora de Historia y abogada. Trabajo en el nivel superior en el Instituto, y también doy clases en contextos de encierro a nivel superior, en una sede del Instituto en una Unidad Penitenciaria. Enseño Historia Argentina del siglo XIX y XX en el Profesorado de Geografía, y también Historia Americana del siglo XIX en el Profesorado de Historia. Además, soy profesora de Análisis del Mundo Contemporáneo. Actualmente, estoy trabajando en la didáctica de las ciencias sociales, investigando experiencias formativas en el nivel superior.

Tengo un cargo directivo, soy regente de este Instituto Superior. Esto también implica participar en el acompañamiento de los docentes en el uso de plataformas

Este año estoy un poco desconectada de la plataforma, ya que estuve trabajando de otra manera, utilizando unos Drive que tenía organizados. Sin embargo, este año, debido a una situación particular relacionada con cómo voy a evaluar, estoy haciendo una prueba piloto, que ahora te explico. A pesar de eso, a mí me gusta mucho la plataforma del INFoD. Aprendí a trabajar con ella y me parece muy completa y ordenada. Me permite acceder a los recursos, volver a los repositorios y, además, refleja una realidad institucional importante. Al ser del Instituto Nacional de Formación Docente, tiene una entidad completamente distinta, lo cual es muy valioso. En mi caso, siempre he trabajado muy bien con esta plataforma desde que empecé a usarla durante el tramo docente.

E: ¿Cómo describiría su experiencia en la enseñanza virtual en comparación con la enseñanza presencial?

E4: Cuando comparo la enseñanza en entornos virtuales y presenciales, una primera cuestión es el tiempo que insume cada una. El tiempo de trabajo inicial para preparar todo lo relacionado con la educación en entornos virtuales es considerable, ya que el armado de la estructura para las clases, los foros y la comunicación con los estudiantes lleva tiempo. Sin embargo, una vez que todo está organizado y estructurado, el trabajo se vuelve más fluido y se convierte en una práctica habitual. En ese sentido, aunque al principio requiera más tiempo, a largo plazo es más productivo que el tiempo dedicado a la enseñanza presencial. Esto es algo que a veces se percibe negativamente sobre la educación virtual, pero creo que se debe analizar mejor, ya que, tras el período de adaptación inicial, el tiempo de trabajo disminuye.

Otro aspecto que comparo es el seguimiento que tanto los docentes como los estudiantes pueden tener del recorrido académico. En los entornos virtuales, la planificación y los contenidos están anticipadamente disponibles en la plataforma, lo que permite una mayor claridad sobre el trayecto que seguirán los estudiantes. En la presencialidad, aunque suelo detenerme a explicar el recorrido de la materia y qué se evaluará, en el entorno virtual esto queda registrado y accesible en todo momento. En la enseñanza presencial, no siempre hay un registro claro de la propuesta docente, especialmente cuando los estudiantes faltan o no se logra captar todo el grupo. En cambio, en el entorno virtual, se puede volver a esos registros continuamente, lo que resulta útil tanto para los docentes como para los estudiantes.

Además, la escritura adquiere un valor importante en las plataformas virtuales. En los foros, por ejemplo, la comunicación es más coloquial y cercana a la forma en que hablamos, lo cual es interesante porque nos obliga a

escribir lo que normalmente expresamos oralmente en la presencialidad. Esto permite desarrollar habilidades de expresión escrita que no siempre se ejercitan en las clases presenciales.

Otra ventaja del entorno virtual es la posibilidad de administrar los tiempos de manera más eficiente. Me imagino propuestas combinadas, en las que podamos trabajar de forma virtual semanalmente o dos veces por semana, y luego realizar encuentros presenciales intensivos para revisar o consultar lo trabajado en la cursada virtual. Esto facilitaría una mejor distribución del tiempo.

E: ¿De qué manera integra las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su práctica diaria de enseñanza?

E4: Ya sea en cursadas presenciales, virtuales o combinadas, siempre trabajo con documentos compartidos que construimos colectivamente. Esto lo hago para que los estudiantes puedan participar activamente. Por ejemplo, ahora estoy trabajando con la década de 1940 y 1950, viendo el estado de bienestar y la democratización del bienestar. Estoy utilizando un texto muy claro y accesible que aborda temas significativos tanto en historia como en geografía, ya que son estudiantes del Profesorado de Geografía. En este caso, tenemos un documento compartido que parte de imágenes, donde los estudiantes reseñan esas imágenes, y luego sumamos el contenido de los textos. Al finalizar, tendremos una unidad completa en ese documento. Me gusta que vayamos agregando lo que vamos encontrando, con tiempos definidos por mí, por supuesto.

Por ejemplo, puse una foto de las patas en la fuente y los estudiantes empezaron a sumar otras imágenes, ya que el texto de Pastoriza comienza con esa imagen. Además, agregan enlaces a películas o videos. Así, el documento compartido se convierte en la unidad, donde todos los recursos están a su disposición, y lo construimos entre todos. Este es un trabajo que realizamos siempre. Luego están los portafolios, que este año no implementé, pero en general los utilizo.

También incorporamos herramientas que aprendimos durante la pandemia, como las clases grabadas o los videos de algunas temáticas. Por ejemplo, el otro día, había solo dos estudiantes presentes y uno de ellos me preguntó si podía grabar la clase para compartir las consignas con los que no estaban, lo que surgió de manera espontánea. Me parece importante incorporar las herramientas a medida que surgen las necesidades.

Siempre pido producciones audiovisuales que incluyan referencias a los textos que trabajamos, para que no queden como imágenes sueltas. Hoy, por ejemplo, planteé las consignas de un trabajo sobre el 12 de octubre, y les pedí que cualquier producción audiovisual que realicen incluya referencias a los textos y visionados obligatorios, para que no quede nada descontextualizado.

En cuanto a las producciones, suelo pedir videos, registros fotográficos, y también algunos audio textos. Hemos trabajado, por ejemplo, con fragmentos del Martín Fierro, utilizando diferentes registros: visual, audiovisual, etc. Esto es importante en aulas heterogéneas, donde se requiere ofrecer múltiples formas de acceder al contenido. En las plataformas virtuales, es más sencillo compartir todos los registros del Martín Fierro, incluso la película animada de Fondanarosa, lo que permite ofrecer opciones a los estudiantes según el nivel en el que estemos trabajando.

Actualmente, estoy llevando a cabo un proyecto en articulación con Damián y las prácticas, donde abordamos el candombe como parte de la trama cultural latinoamericana. Los estudiantes tienen que ver videos, leer un texto y luego participar en una salida de campo para asistir a una llamada de tambores que se realizará en Mercedes. En esa salida, les pedí que realicen producciones audiovisuales que incluyan entrevistas en audio, registros visuales, y también capturas solo en audio de los tambores, para trabajar con todos los registros posibles, no solo lo visual, sino también el sonido.

E: ¿Cuándo comenzó a usar entornos virtuales? ¿Qué plataformas utiliza?

E4: Este año no he utilizado mucho la plataforma, ya que estuve trabajando de otra manera, organizando algunos materiales en Drive. Sin embargo, debido a una situación particular relacionada con la evaluación, estoy realizando una prueba piloto que explicaré más adelante. A pesar de eso, me gusta mucho la plataforma del INFoD. Aprendí a trabajar con ella y me parece muy completa y ordenada. Me permite acceder a los recursos y volver a los repositorios fácilmente. Además, refleja una realidad institucional importante, ya que pertenece al Instituto Nacional de Formación Docente, lo cual le da una entidad completamente distinta. Siempre he trabajado muy bien con esta plataforma desde que empecé a utilizarla durante el tramo docente.

Me gusta trabajar en esa plataforma, aunque reconozco que algunas configuraciones pueden ser un poco complicadas, lo que me ha dificultado explicársela a otros docentes. Aun así, es la que mejor me funciona. Si bien he usado Classroom sin problemas, la plataforma del INFoD me sitúa en la institución, lo cual la diferencia de otras opciones.

E: ¿Desde cuándo usas estas plataformas?

E8: Empecé a usar la plataforma en 2015, cuando cursé el tramo docente. Antes de eso, aunque ya tenía mi usuario, no la había utilizado, ya que en ese momento solo trabajaba en la educación técnica y en pocas carreras docentes. No había tenido la necesidad de usarla hasta el tramo docente, pero desde que aprendí a utilizarla, no dejé de hacerlo.

E: ¿Cómo organiza la enseñanza en un entorno virtual?

E4: En general, preparo un texto muy concreto y puntual que detalla el recorrido que vamos a hacer en cada clase. Suelo mantenerlo corto; si fuera más extenso, preferiría agregar un video explicativo. Aunque podría hacerlo, generalmente opto por un texto introductorio y luego, si es necesario, agrego un video, ya sea mío o de otra persona, indicando en el texto que vamos a ver ese material. Después incluyo algún recurso audiovisual. Si el contexto lo requiere, cito los textos que trabajaremos y los subo para que los estudiantes puedan acceder a ellos. Además, si la temática lo permite, añado un foro de discusión, y cuando los textos o el tema son muy complejos, también incluyo un foro de consulta.

En esa introducción, suelo incluir un glosario o claves para la lectura de los textos o el visionado de videos o películas. Solo pongo eso en el texto. Este año estoy probando algo nuevo: he creado unos Drive colaborativos que vamos modificando entre todos, lo cual es parte de una prueba piloto que estoy llevando a cabo. Por ejemplo, en el curso sobre el siglo XX, he creado un recorrido titulado Siglo XX Cambalache, donde los estudiantes analizan películas, obras de arte y textos. Este recorrido abarca todo el año y, al final, volvemos al texto que vimos al principio.

Este año incorporé la posibilidad de que el recorrido quede abierto para agregar cosas que vayan surgiendo durante el curso. Les digo a los estudiantes que el próximo año compartiré con el nuevo grupo el material modificado, ya que lo que fue relevante para este grupo puede no serlo para los nuevos estudiantes, quienes quizás encuentren otros aspectos importantes. Por ejemplo, este año surgió algo que no había previsto sobre la construcción del territorio. Estaba en el texto de Pastoriza, pero no le había prestado mucha atención: cómo el turismo de carretera influye en la percepción del territorio. Esto lo mencionaron los estudiantes de cuarto año de Geografía, y agregaron imágenes y recursos que no estaban al principio del curso. Me pareció muy significativo trabajarlo en Geografía, y es un tema que surgió gracias a ellos.

Por mi parte, estaba más centrada en el impacto de la radio en esa época, pero ahora hemos sumado este nuevo enfoque, lo que enriquece el recorrido. Este año he encontrado muy interesante la posibilidad de construir ese Drive colaborativo junto con los estudiantes, agregando recursos que yo no había pensado inicialmente. Es una experiencia que me parece muy valiosa, y creo que seguiré experimentando con esta metodología de construcción compartida.

E: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentaste al integrar las tics en las clases virtuales?

E4: Al principio, la mediación pedagógica me llevó a cargar muchos contenidos de golpe en la plataforma: cinco películas, muchos textos, porque la plataforma lo permitía. Pensaba: 'esto es importante por tal motivo, y lo otro también,' así que los ponía todos juntos. Sin embargo, en algún momento me di cuenta de que, aunque en mi cabeza esos contenidos estaban organizados, para los estudiantes no era así. Ellos no sabían con qué lógica yo había decidido ordenarlos de esa manera.

Después empecé a trabajar en eso en la mediación pedagógica que se tiene que hacer con los materiales que uno incorpora en la plataforma que es preferible que sean pocos pero contundentes y que cada uno de ellos tenga una que esté explícito porque yo agrego este porque este es obligatorio pero este que te agrega es opcional explicitar todo eso porque si no ni lo abren que eso fue lo que me pasó yo les agregaba un montón de textos que para mí estaban buenísimos o más películas de las que eran obligatorias.

Y después me di cuenta que no Entonces aparte a cada uno de los recursos que sumó a la plataforma les agrego una pequeña reseña unas claves para que vayan leyéndolos por donde los tienen que leer o verlos Por donde los tienen que ver antes yo capaz que dejaba la película. y nada más con un breve cuestionario, pero no Ahora les hago toda una introducción a la película Porque es importante para la materia, o sea, hago todo una mediación que que eso fue creo lo que les pasó a muchos profes durante la Pandemia que nada colgaban y colgaban cosas y eso también resultó abrumador tanto para ellos como para los estudiantes.

Ese fue el primer desafío porque además, hay mucho recurso actualmente tenemos mucha disponibilidad, entonces a veces uno ve la emoción que te da pensar todo lo que tenemos para aportarle a los estudiantes se emociona además entonces me parece que eso es el primer desafío que tuve hacer una adecuada media. lógica en relación a los recursos que que uno pone en la plataforma

E: ¿Cómo afecta la desigualdad en el acceso, uso y aprovechamiento de las TIC y la efectividad del uso de las TIC en la enseñanza?

E4: Y afecta muchísimo. Si bien la tecnología puede democratizar el acceso, siempre que se trabaje adecuadamente, la limitación en el acceso a dispositivos —como tener solo un teléfono o una computadora de la primera generación de Conectar Igualdad— plantea dificultades. Además de la necesidad de una buena conexión a internet, que puede ser solucionada con algo de esfuerzo, el mayor desafío es la relación que algunos estudiantes tienen con la tecnología al ingresar al instituto. Sería necesario hacer un acompañamiento en términos de alfabetización digital, ya que muchos no cuentan con los conocimientos básicos para manejar fluidamente las plataformas.

Por eso es tan importante que los nuevos diseños curriculares de Geografía e Historia, y los de 2022 en general, incluyan la asignatura de Cultura Digital. Los diseños de 2017 también incorporaban algo similar con la materia de TIC, aunque de manera más limitada. Sin embargo, es esencial que los estudiantes desarrollen la fluidez necesaria para utilizar los recursos y aplicaciones tecnológicas. Se nota mucho la diferencia entre quienes tienen acceso a la tecnología y quiénes no.

Yo trato de acompañar a los estudiantes que tienen más dificultades, especialmente a los mayores, quienes no tienen la misma fluidez que los más jóvenes. Sin embargo, los estudiantes jóvenes, aunque manejan mejor los dispositivos, muchas veces no tienen la formación necesaria para discernir qué recursos son académicamente válidos. Les cuesta identificar qué información es confiable y qué fuentes son poco fiables, lo cual va más allá del simple manejo tecnológico.

Por lo tanto, es fundamental trabajar en ambas áreas: la alfabetización digital, para que todos puedan manejar las herramientas tecnológicas, y la formación académica, para que sepan discernir cuáles recursos son relevantes y cuáles no lo son.

E: ¿Ha necesitado aprender nuevas tecnologías o enfoques pedagógicos para mejorar su enseñanza en línea? ¿Cuáles? ¿Ha recibido capacitación específica para la enseñanza virtual?

E4: Cuando yo era estudiante en la licenciatura en historia, ahí tuve una capacitación. Por eso digo que es importante al principio que era aprendizaje en entornos virtuales. O sea que como estudiantes yo recibí esa formación. Eso me permitió tener un modelo pedagógico vivencia un modelo pedagógico en cuanto al aprendizaje en entornos virtuales y también vivencia y Cuál eran las dificultades. de ese modelo eso por un lado y después hice sí cursos en DOS y después al hacer otros cursos del informe de otras cuestiones también en ser estudiante de la plataforma.

A mí me ayudó para para replicar aquellas prácticas que me parecieron interesantes. Por ejemplo, el armado de las clases yo al principio antes de hacer curso del INFoD, nada. Hace un texto adjuntado un archivo con un texto abajo y listo después cuando yo era estaba haciendo curso debería de la manera que lo hacían. Cómo se podían colgar los archivos en el propio texto para hacerlos visualmente más amigables.

Bueno, todas esas cosas uno las va incorporando a medida que las vivencias como en su propio aprendizaje, o sea más allá de lo del curso que uno pudo haber hecho. un curso de gestión directiva en el que también trabajaba mucho con con lo digital, pero en la gestión directiva entonces también eso me sirvió más allá que no era un curso de Sobre cultura digital ni nada de eso pero proponía prácticas en entornos virtuales entonces.

También me sirvió igual ya también. Yo ya tenía como también una fluidez en el uso de la informático, digamos, no desde antes digamos.

E: ¿Qué ha sucedido en su manera de enseñar desde que se implementaron las políticas de inclusión digital?

E4: Si miramos hacia atrás, estas políticas tuvieron un impacto en los institutos. Antes de estas políticas de inclusión digital, los institutos funcionaban de una manera determinada, y a partir de estas decisiones de política pública, se produjo una transformación.

Yo empecé a trabajar en 2008, pero al principio no usaba la plataforma. Me fui familiarizando con ella a medida que avanzábamos. Recuerdo que Adriana daba los cursos en el instituto, pero yo estaba en carreras técnicas y en ese momento el INFoD estaba más orientado a docentes. Luego, también lo empezamos a usar en las carreras técnicas. Personalmente, estas herramientas transformaron mi propia formación, pero además se ven claramente las consecuencias en los estudiantes. Se nota la diferencia entre quienes egresaron antes o después de la implementación del trabajo en entornos virtuales y la Ley Nacional de Educación.

Aún más después de la pandemia, cuando todos los docentes se vieron obligados a trabajar en entornos virtuales. Aunque la pandemia trajo muchas desventajas, como el aislamiento y la interrupción de la continuidad educativa para muchos estudiantes, en cuanto al uso de la plataforma, se nota un cambio significativo. Hoy en día, la cantidad de aulas virtuales en la plataforma refleja que muchos docentes, que antes no la utilizaban, siguieron trabajando de esta manera a partir de la pandemia.

E: ¿Cómo se ha coordinado con otros docentes para aplicar estas políticas en sus clases?

E4: Yo no tenía que hacer los números para verlo, pero lo tengo en claro, porque a mí todos los profesores al principio de año me piden aulas virtuales cosa que antes no pasaba. Había unas poquitas aulas virtuales, te estoy hablando del 2010 al 2020 todos esos 10 años había poquita yo recuerdo que eras vos Adriana Damián Lola dos más no me acuerdo ahora, pero no había más gente después con el tramo dicen nos sumamos unos cuantos más.

A partir del tramo porque ahí era también obligatorio digamos porque no, porque era la manera de cursada semipresencial y ahí muchos tuvimos que aprender, pero bueno ahora después de la pandemia todos los la mayoría

de los profesores piden a los virtuales y los estudiantes también ya lo es algo que forma parte de la institución, el aula también influyó mucho que nosotros en los talleres iniciales hayamos trabajado con la plataforma, que siempre haya sido un tema del segundo día o el primer día.

O sea que vos trabajas en eso, Por ejemplo, o sea es algo que también los estudiantes cuando llegan al instituto saben que hay una plataforma eso ayudó muchísimo Antes no Antes había una resistencia de los docentes y de los estudiantes al uso de la plataforma. O sea que digamos que es una transformación formación importante política significativa Que quizá uno cuando leía las normativas al principio, uno siempre en abstracto, uno no puede hacer tantos análisis Hoy después que ya pasaron tantos años hoy uno puede ver que ya forman parte de la cultura institucional la plataforma forma parte también la nombras todo el tiempo. De las aulas virtuales todos ya saben lo que son entonces Bueno uno puede ver hoy los resultados.

E: ¿Cómo se han llevado a cabo las políticas de inclusión digital en su institución?

E4: Tengo algo sistematizado de la pandemia, un material que armamos en su momento con los profesores. Fue una etapa en la que también se desarrollaron prácticas docentes virtuales, en las que participé, incluso como directiva. Luego, ese tipo de trabajo no continuó de manera general, pero en ese momento, por ejemplo, en Lengua, tengo todo ese material organizado. También creo que algo hay en Historia, tendría que buscarlo, porque es de esa época, no de ahora. Actualmente no hay un proyecto en desarrollo en esa línea.

En el proyecto institucional, sí vi que está incluido como un aspecto, pero no hay un proyecto específico en marcha en este momento. Sería interesante desarrollar algo más concreto que involucre a los profesores de Cultura Digital, Historia, y a los de Enseñar con TICs en Lengua y Matemática. Además, hay otros docentes interesados, así que estaría bueno que ellos lo coordinen. Durante la pandemia, tuve que armar un curso de capacitación para los profesores. No sé si te acordás, pero lo tengo todo en la plataforma. Fue un curso muy rudimentario, diseñado de manera urgente, para que los docentes comenzaran a familiarizarse con la elaboración de contenidos en plataformas virtuales.

En ese momento, había tutoriales del INFoD, pero estaban todos fragmentados. Lo que hice fue crear un curso integral que incluía hasta videos míos explicando el uso de las plataformas. Todo eso está todavía en la plataforma, y lo dejé disponible para quienes lo necesiten. También tengo copia de ese material, pero sigue accesible en la plataforma.

E: ¿Qué dificultades han enfrentado al aplicar estas políticas en el Instituto? ¿Qué cambios ha observado en la enseñanza desde que se implementaron las políticas de inclusión digital?

E4: Por un lado, muchos profesores siguen manteniendo sus aulas virtuales y las van mejorando. De hecho, las solicitan todos los años, lo que muestra una continuidad. Sin embargo, en mi caso, preferiría que la enseñanza virtual tuviera mayor relevancia de la que tiene ahora, porque cuando volvimos a la presencialidad, hubo como una vuelta total a la lógica anterior, y se desechó mucho de lo que habíamos construido en la pandemia. Aunque algunos profesores descubrieron herramientas y se aferraron a ellas, otros volvieron a la enseñanza tradicional.

La plataforma ahora se usa más como un recurso extra, algo que está disponible para que los estudiantes accedan al material, y nada más. Por ejemplo, los foros, que durante la pandemia se utilizaban muchísimo, ahora casi no se usan. Eso es una gran diferencia. A mí misma me pasa: ahora prefiero realizar las discusiones en la presencialidad y ya no utilizo los foros como antes.

E: ¿Cómo han influido el proyecto institucional u otras propuestas institucionales y la supervisión en la forma en que los docentes incorporan las políticas digitales en su enseñanza?













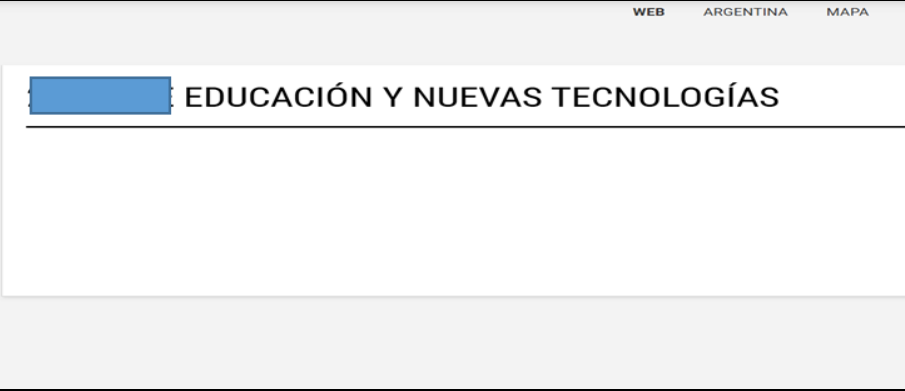
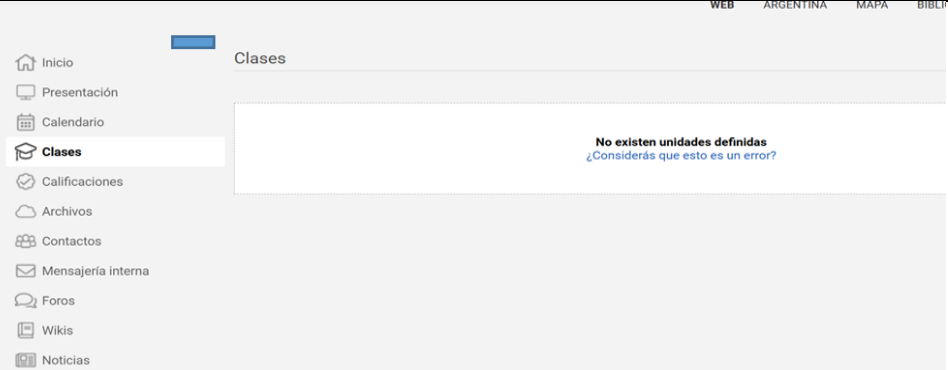
E4: Para mí, una de las cuestiones más importantes es la democratización del conocimiento, que todos podamos construirlo colectivamente en las aulas. Creo que el aprendizaje en entornos virtuales no solo lo permite, sino que lo facilita y potencia. Aunque en la presencialidad también se puede trabajar colaborativamente, el entorno virtual amplifica esta posibilidad, ya que en la presencialidad es difícil que todos los estudiantes estén presentes en un mismo momento.

El entorno virtual permite coordinar, por ejemplo, un día para juntarnos a armar un documento o un video entre todos, utilizando herramientas como Padlet u otras, y eso realmente funciona. Además, es muy valioso que cada estudiante pueda reconocer su aporte en el producto final. Cuando ven el resultado, suelen decir: “Esto lo hice yo, esto lo hizo tal compañero”, y ese reconocimiento es muy importante. Para mí, lo más significativo del entorno virtual es justamente esa capacidad de trabajar colaborativamente y construir conocimiento de manera colectiva

E: Desde ya agradezco su colaboración

Anexo Nro. 2 : Organización del aula virtual en el ISFDyT en plataforma del INFoD

Ficha de aula virtual de Entrevistado 1: Educación y nuevas tecnologías

Aspecto Observado	Descripción	Imagen
Profesor/a	E1	
Carrera	Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual Res. N°: 1009/09 Provincia de Buenos Aires	
Plataforma utilizada	Plataforma virtual del INFoD https://isfd.-bue.infod.edu.ar	
Organización del contenido	<ul style="list-style-type: none">  Inicio  Presentación  Calendario  Clases  Calificaciones  Archivos  Contactos  Mensajería interna  Foros  Wikis  Noticias 	
Interacción con los estudiantes	No se observa un uso de foros y avisos. Ni comunicación a través de mensajes o retroalimentación	
Recursos didácticos	No se observan recursos audiovisuales, enlaces externos, documentos de apoyo.	

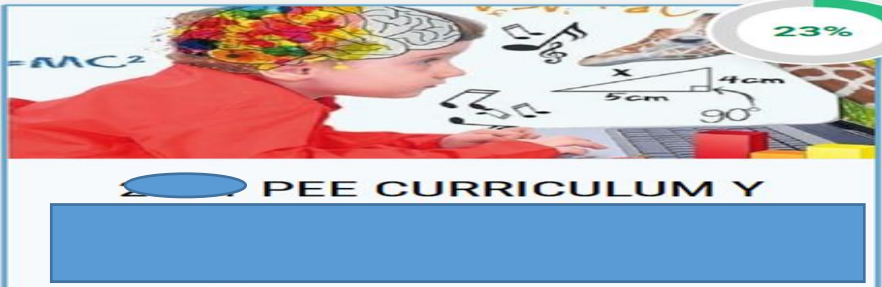
Estrategias evaluativas	No se observan tareas asignadas con evaluación ni retroalimentación
-------------------------	---

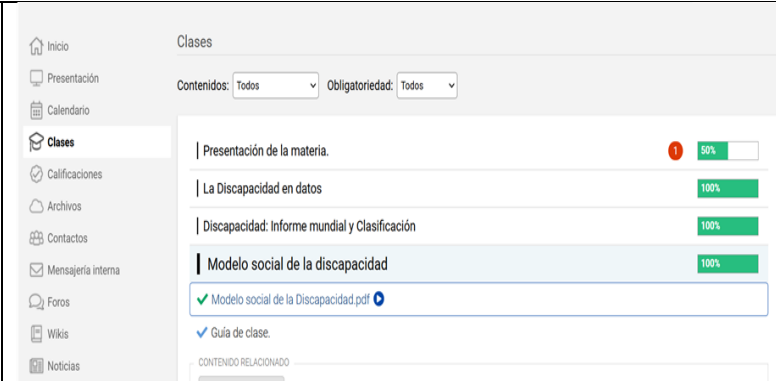
Ficha de aula virtual de Entrevistado 2

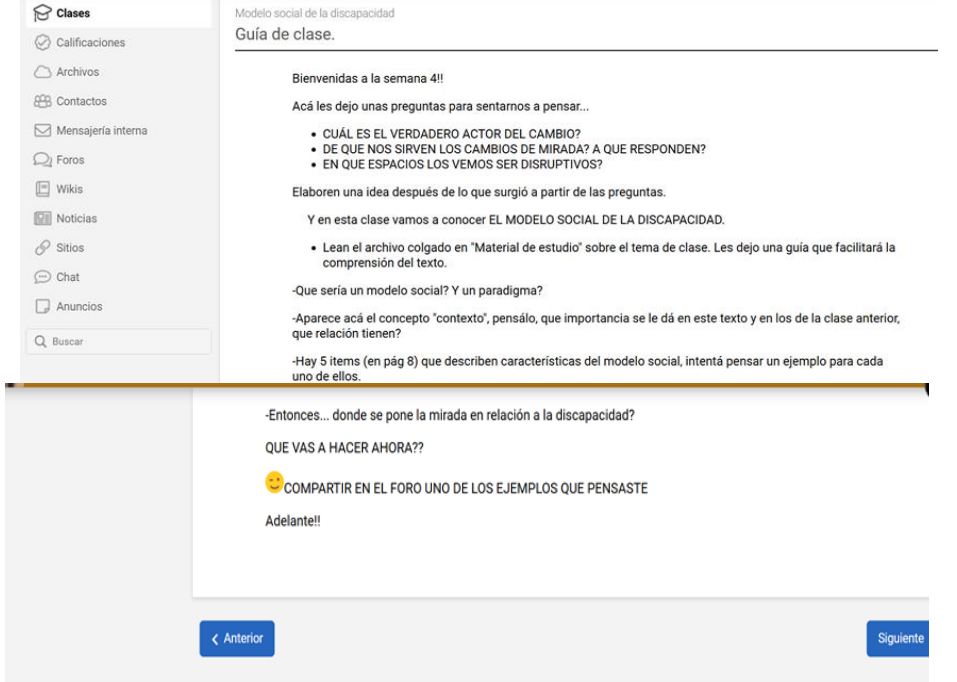

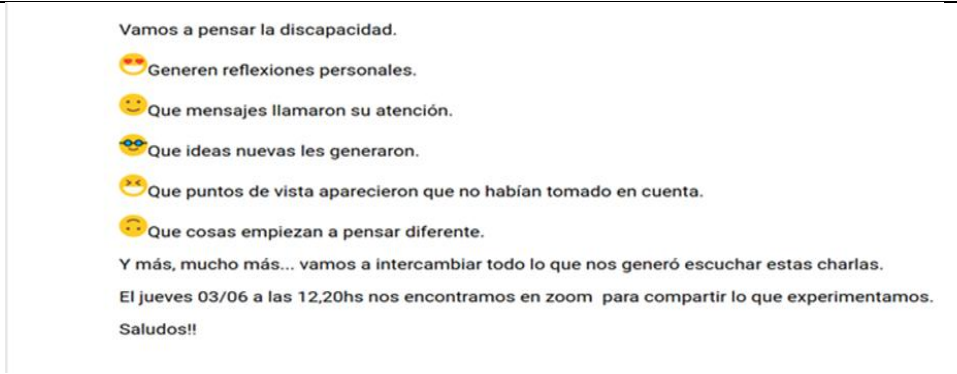
Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual Res. N°: 1009/09, Provincia de Buenos Aires.

No se observan aulas virtuales

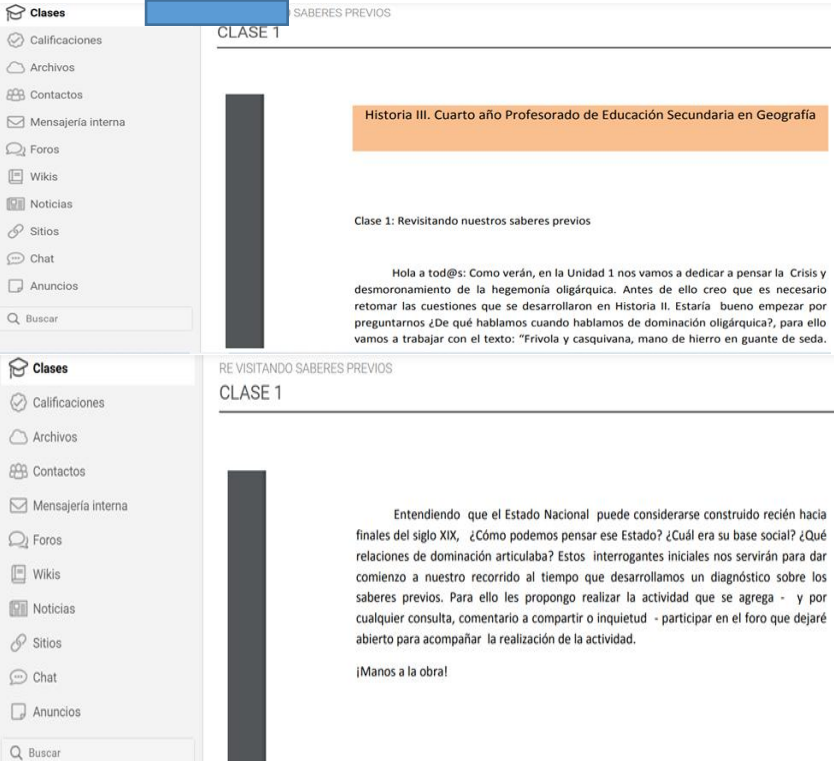

Ficha de aula virtual de entrevistadas E3

Profesora	E3	
Carrera	Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual. Res. N°: 1009/09, Provincia de Buenos Aires.	
Plataforma utilizada	Plataforma virtual del INFoD https://isfd...-bue.infed.edu.ar	

Organización del Contenido	Materiales subidos en carpetas, títulos claros	
----------------------------	--	--

		
Recursos didácticos	Incluye recursos audiovisuales, enlaces externos, documentos de apoyo.	
Estrategias evaluativas	Tareas asignadas con plazos claros, retroalimentación detallada.	

Ficha de aula virtual de entrevistadas E4

Aspecto Observado	Descripción	Imagen
Profesor/a	E4	
Carrera	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía 13259/99 Modif. 3581/00, Provincia de Buenos Aires.	
Organización del contenido	Materiales subidos en carpetas, títulos claros, estructura básica.	 <p>The image shows two screenshots of a virtual classroom interface. On the left is a sidebar menu with options like Clases, Calificaciones, Archivos, Contactos, Mensajería interna, Foros, Wikis, Noticias, Sitios, Chat, and Anuncios. The main content area shows two slides. The top slide is titled 'CLASE 1' and 'SABERES PREVIOS' and contains the text: 'Historia III. Cuarto año Profesorado de Educación Secundaria en Geografía' and 'Clase 1: Revisitando nuestros saberes previos'. Below this is a paragraph: 'Hola a tod@s: Como verán, en la Unidad 1 nos vamos a dedicar a pensar la Crisis y desmoronamiento de la hegemonía oligárquica. Antes de ello creo que es necesario retomar las cuestiones que se desarrollaron en Historia II. Estaría bueno empezar por preguntarnos ¿De qué hablamos cuando hablamos de dominación oligárquica?, para ello vamos a trabajar con el texto: "Frvola y casquivana, mano de hierro en guante de seda.' The bottom slide is titled 'RE VISITANDO SABERES PREVIOS' and 'CLASE 1' and contains a paragraph: 'Entendiendo que el Estado Nacional puede considerarse construido recién hacia finales del siglo XIX, ¿Cómo podemos pensar ese Estado? ¿Cuál era su base social? ¿Qué relaciones de dominación articulaba? Estos interrogantes iniciales nos servirán para dar comienzo a nuestro recorrido al tiempo que desarrollamos un diagnóstico sobre los saberes previos. Para ello les propongo realizar la actividad que se agrega - y por cualquier consulta, comentario a compartir o inquietud - participar en el foro que dejaré abierto para acompañar la realización de la actividad. ¡Manos a la obra!'.</p>
Interacción con los estudiantes	Se observa un uso de foros y avisos. Comunicación constante a través de mensajes o retroalimentación.	 <p>The image shows a screenshot of a forum page. The title is 'Foros > Categoría > Tema de debate'. There is a dropdown menu for 'Orden:' set to 'Más recientes'. Below that is a blue redacted box. The main text of the post says: 'Hola a tod@s: Dejo abierto este foro para que realicen consultas, planteen inquietudes o compartan actividad. Saludos,' followed by another blue redacted box. At the bottom, it says 'no hay intervenciones'.</p>